



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

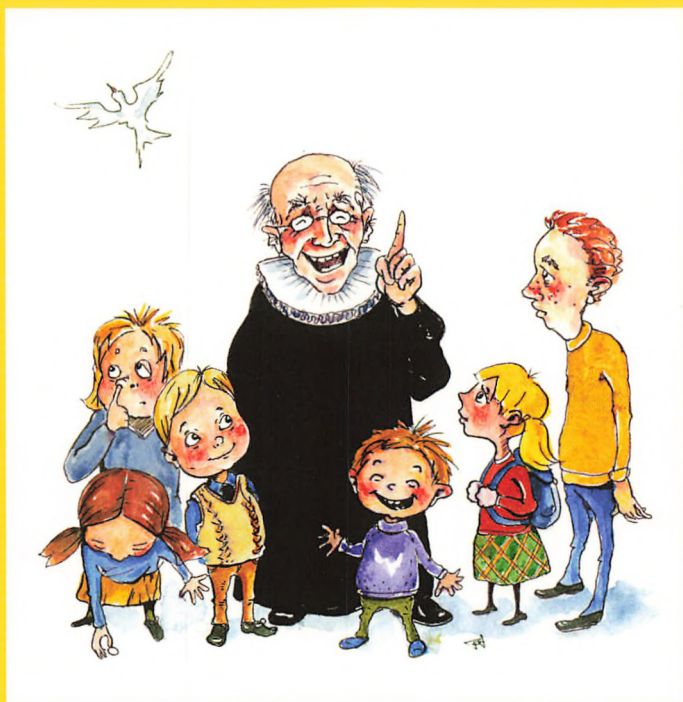
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

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

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

Uddannelseshistorie 2011



Tro, pædagogik
og skole

 45. 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 f.eks. 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

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

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

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

Post.doc., ph.d. Lisa Rosén Rasmussen (lisa@dpu.dk)

Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen (boerge.riis@skolekom.dk)

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Selskabets styrelse 2011-12

Skole-, fritids- og kulturchef, ph.d. Keld Grinder-Hansen, Dragør Kommune (formand)

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

Arkivar, forsker, ph.d. Christian Larsen, Statens Arkiver (sekretær)

Rektor og forfatter, cand.pæd. Søren K. Lauridsen (kasserer)

Arkivar, seniorforsker, dr.phil. Erik Nørr, Statens Arkiver

Post.doc., ph.d. Anne Katrine Gjerløff, Aarhus Universitet

Arkivar, seniorforsker, ph.d. Else Hansen, Statens Arkiver

Reader in Education, ph.d. Susanne Wiborg, University of London

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 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.

Bog anmeldelser

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for Uddannelseshistorie, kan tage henvendelse til Christian Larsen (cla@sa.dk). Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Uddannelseshistorie
2011

Uddannelseshistorie 2011

Redigeret af

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

Tro, pædagogik og skole

Uddannelseshistorie 2011

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Isbn: 978-87-87185-15-8

Issn: 0900-226x

Indholdsfortegnelse

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

ARTIKLER

Konfirmation og rytterskoler i Danmark – i lyset af den enevældige stats overlevelseskamp i første halvdel af det 18. århundrede	13
<i>Af Niels Reeh</i>	

Mission og uddannelse som koloniseringsstrategi i den danske koloni Tranquebar	29
<i>Af Keld Grinder-Hansen</i>	

»Altsaa: at staae ene – ved en Andens hjælp!« – Kierkegaards pædagogiske paradoks	50
<i>Af Joakim Garff</i>	

Skolen mellem tro og viden – dogmatik og fortællinger i grundskoleundervisningen 1850-1920	74
<i>Af Anette Faye Jacobsen</i>	

Evangeliets samfundsnyttige pædagogisering – liberalteologiens transformation på det pædagogiske felt med Edvard Lehmanns virke som eksempel	96
<i>Af Mette Buchardt</i>	

ÅRSOVERSIGTER

Et år uden ændringer i folkeskoleloven – uddannelserne i folketingsåret 2010-2011	129
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2010	169
<i>Af Christian Larsen</i>	

ANMELDELSER

Else Hansen og Leon Jespersen (red.):

**Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?
Forvaltning, trafik, uddannelse, fængsel, familie** 179
Af Stefan Hermann

Ove Kaj Pedersen:

Konkurrencestaten 183
Af Søren Ehlers

Birgitte Svennevig:

Børneliv i hundrede år 185
Af Ning de Coninck-Smith

Peter Ussing:

Fra folkeskole til profitenhed – tanker om en udvikling 186
Af Alfred Oftedal Telhaug

Poul Feldvoss:

**Skolen for folket. Tårnby Kommunes skolehistorie
fra århundredskiftet til 2. verdenskrig** 189

Ove Navntoft Enevoldsen:

Skoler i Borris. Fra sandkasse til computer 189
Af Peter Ussing Olsen

Bent Vedsted Rønne (red.):

Skolefortællinger. Hertug Hans Skole 1910-2010 192
Af Søren K. Lauridsen

Christian Larsen (red.):

Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse 194
Af Peter Ussing Olsen

Sune Bugge Sørensen og Holger D. Odgaard Pedersen (red.):

**Ferritslev Friskole. 2. november, 1859-2009.
En fortælling om friskoleånden,
Thyge Hansen og Ferritslev Friskole gennem 150 år** 202
Af Ove Korsgaard

Jens Bjerregaard (red.):	
Gymnasiet i centrum. Fra gamle mod nye tider!	204
<i>Af Børge Riis Larsen</i>	
Per Lykke:	
Tog de skade? Student fra den sorte skole.	
I samtale med studenter fra Aarhus Katedralskole	206
<i>Af Børge Riis Larsen</i>	
Johan Klinge Sørensen:	
Lærerliv, en historielærers beretning om skole og læreruddannelse	
i sidste halvdel af det 20. århundrede og frem til 2008	207
<i>Af Keld Grinder-Hansen</i>	
Jesper Vinther m.fl. (red.):	
Læreruddannelsen i Aalborg 50 år. 1960-2010	209
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
Henning Lehmann:	
Leopardspor. Kollegierne i Universitetsparken i Aarhus 1935-2010.	
Historier om en myriade samlet i anledning af Parkkollegiernes	
første femoghalvfjerds år	213
<i>Af Else Hansen</i>	
Kim Greiner:	
Fra høj hat til gummistøvler. Fortællinger fra Landbohøjskolen	
og Det Biovidenskabelige Fakultet	215
<i>Af Søren K. Lauridsen</i>	
Niels Aage Thomsen:	
Hoven Kvindehøjskole 1891-1926.	
De vestjyske tjenestepigers universitet	216
<i>Af Anette Faye Jacobsen</i>	
Vagn Oluf Nielsen:	
Samfund, skole og historieundervisning. 1770'erne – 1970'erne	219
<i>Af Harry Haue</i>	
Steff Ejlertsen:	
Børnehjemsdreng. 1951-1961	222
<i>Af Lisa Rosén Rasmussen</i>	

Holger Henriksen:	
Erindring og eftertanke – bidrag til skolens kulturhistorie	223
<i>Af Ellen Nørgaard</i>	
Tine Bryld:	
I den bedste mening	224
<i>Af Christian Ydesen</i>	
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2011	228
<i>Af Keld Grønder-Hansen, formand</i>	
Selskabets publikationer	230

Forord

Skolen er kirkens barn. Dette udsagn bekræftes ved et længere historisk blik på skolernes udvikling i nyere tid både i Danmark og i vores nabolande. Skoler er dog ældre end kristendommen – der var skoler i antikkens Grækenland og i Rom før kristendommens indførelse – på denne måde var skolerne vel også skriftens og bystatens børn, før kirken kom til. En anden observation er, at skolerne efterhånden mister tilknytningen til kristendommen – om ikke andet så som tendens. Men i stedet for at forklare dette forhold ud fra forskellige sekulariserings-teorier er flere nyere sociologer som Jürgen Habermas og Niklas Luhmann enige om, at tro, her kun beskrevet ud fra kristendommen, ikke mister betydning, men tværtimod må siges stadig at kunne spille en aktiv rolle i det moderne samfund, både for den enkelte og i offentligheden. Tesen hos Luhmann er ikke en fremadskridende sekulariseringsproces, men en uddifferentiering imellem forskellige samfundsmæssige sfærer. Hvis skolen var kirkens barn siden middelalderen og reformationen, så er barnet nu flyttet hjemmefra til sin egen sfære – og kirken lever videre i sin sfære. Grænsestriden handler i disse dages Danmark om, hvorvidt konfirmationsforberedelsen skal ske i skoletiden, eller den skal lægges efter denne om eftermiddagen. Dette er interessant og må siges at vise, at skolen stadig kræver sin ret til mere og mere selvstændighed over for sin “mor.”

Når denne forskel lægges til grund for et nyt blik på forholdet imellem skole og tro, kan der spørges til: Hvad gik en ikke-differentieret tankegang ud på før disse sfærer blev mere og mere adskilte? Det kan være vanskeligt for et moderne menneske at forstå, at konge, kirke og stat var et sammenhængende system fra top til tå i det tidligt moderne samfund. Det var nok ikke tænkeligt i en tidligt moderne sammenhæng at holde skole i kolonierne eller hjemme uden at tænke denne sammen med kristendommen. I denne funktion var kristendommen statens moralske ryggrad og dens både moraliserende og disciplinerende instans.

I takt med differentieringen imellem skolens og troens sfærer opstår der nye spørgsmål: Hvis troen er hin enkeltes sag – kan eller skal en opdrager da tvinge troen ind i barnet? Kierkegaard er som “hin enkeltes” teolog og filosof i tvivl. I 1800-talet var troen stadig en skolesag – som også Grundtvig bokser med, men mere og mere en sag for den enkelte at forholde sig til. Grundtvig skriver et sted, at kristne godt kan holde skoler med “naturalisterne”, og beskriver efterfølgende de fælles præmisser: troen på et syndefald og en almægtig Gud – unægtelig en anden slags naturalister end dem, der med Darwin dukker op imod århundredets slutning.

I modernitetens fødselskrise – i overgangen til ekstremernes århundrede, som historikeren Eric Hobsbawm kalder det tyvende århundrede – formulerede forskellige sociologer deres svar på det “sociale spørgsmål”. Hvordan skal samfundet

hænge sammen, hvis individualisering og industrialisering nedbryder alle gamle sociale sammenhænge? Jo – en eller anden ny form for solidaritet må komme i stedet. Det er nærliggende at se liberalteologien som et forsøg på at spille med i denne leg. Hvis samfundet ikke hænger sammen – og hvis lærd og arbejder skal holde sammen – så må arbejdet være det nye kit, der samler i stedet for at splitte samfundet ad. Når dette tænkes i krydsningen imellem teologi og pædagogik hos f.eks. liberalteologen Edward Lehmann ses samfundet som det nye hellige – ud fra et “arbejdets evangelium.”

Disse tanker skal ikke forstås som udgangspunkter for de enkelte artikler, men er alene redaktørernes egne. Spørgsmålet om forholdet imellem tro, pædagogik og skole vækker til tanker om modernitetens fremmarch – og til spørgsmål om en ny sammenhæng imellem tro og samfund, bredt forstået.

Vi er som redaktion glade for at kunne introducere til fem artikler af forskere, der på forskellige måder arbejder i dette krydsfelt. Dertil er Signe Holm-Larsen tilbage med årets gang i dansk uddannelsespolitik 2012-2011 – næsten med en titel som hos de gamle munke, der skrev tomme år i deres krøniker: “Et år uden ændringer i folkeskoleloven”. Artiklerne er i øvrigt nærved kronologisk organiserede fra 1700-tallet og frem imod det tyvende århundrede. De enkelte forfatters baggrund er angivet i forbindelse med artiklerne.

Niels Reeh giver indtryk af den tætte forbindelse, der bestod imellem stat, skole og kristendom i pietismens Danmark. Hvor mange historikere har lagt vægt på selve den pietistiske vækkelse som årsag til konfirmationens indførelse, argumenterer Reeh for, at hensyn til militær forsvarsevne og en bondemilits var mindst lige så stærke faktorer bag såvel konfirmationsforordningen som oprettelsen af rytterskoler i første halvdel af 1700-tallet. Forbindelsen bekræfter den manglende differentiering imellem skole, læsefærdighed, militær færdighed og kristen forkyndelse på dette tidspunkt. På mange måder var konfirmationen i den kristne tro en garant for kongetrosskab og moralsk etos hos den enkelte konfirmand, forstået ikke mindst som en kommende soldat.

I sin artikel viser Keld Grinder-Hansen kolonimagt og mission som to sider af samme sag, dog ikke uden særinteresser, som kunne skabe konflikter imellem kolonimagtens interesser og missionssagen. I den danske koloni Tranquebar i Sydindien formede missionsvirksomheden sig mest som skolevirksomhed, endda uden direkte at tilstræbe omvendelse til kristen tro, men naturligvis også med det mål at påvirke børnene indirekte gennem læsning af bibelen og katekismus ved siden af ABC'er. Metoderne var blandede, så de mindede om de eksisterende former for skoler i Sydindien.

Joakim Garff undersøger Kierkegaards forhold til pædagogik og børneopdragelse i lyset af hans trosopfattelse, men også generelt. Kierkegaards forsigtige og lidt finurlige tankestreg udgør hans “løsning” på det pædagogiske paradoks, som er set fra Kant og frem: Hvordan hjælper jeg en anden til at vedkommende skal hjælpe sig selv. Kierkegaard er her ude i et socialt ærinde, hvor den enkelte mødes

med en anden, og spørgsmålet om den mere kollektive tro: Skal forældrene indprente kristendommen med al dens alvor, eller skal dette være op til den enkeltes egen søgen? "At stå alene – ved en andens hjælp" er en indføring i en yderst sensitiv og tilbageholdende pædagogisk tænker. Garff spørger dog, om denne sensitivitet overlever, når talen er om troens formidling – hvor Kierkegaard bliver mere offensiv og måske kommer til at ligne sin egen, voldsomme, opdragende far i de senere skrifter.

Overgangen fra kristendommen som viden til kristendommen som tro i skolerne i anden halvdel af 1800-tallet belyses i Anette Faye Jakobsens artikel. Hun stiller sig derfor i opposition til andre historikere, der alene ser denne tid som en sekulariseringstid, hvor præsten og dermed kirken mister sin indflydelse på skolepolitikken og skolehverdagen. I stedet ses et kompliceret frem og tilbageforhold, hvor ønsket om mere selvstændighed for lærerprofessionen står over for et vedvarende og udbredt ønske om, at kirken og præsten stadig har et afgørende ord at skulle have sagt i skoleledelsen.

Mette Buchardts artikel beskæftiger sig med en transformation, hvor troen forstås mere og mere som kultur. I takt med samfundets nedbrydelse i moderniteten, blev en ny teologi, en videnskabeliggjort liberal teologi, set som vejen til religionens fornyelse i en ny tid. Hun skriver om liberal-teologen Edward Lehmanns tanker om både pædagogik og tro. Et "arbejdets evangelium" afløser i denne tankegang troen på Kristus med en "sakraliseret arbejdsøkonomi" – samfundets sammenhængskraft skal komme fra arbejdets moraliserende og opdragende virkninger.

I dette forord skal der også kort gøres opmærksom på selskabets nye hjemmeside www.uddannelseshistorie.dk og denne årbogs fremtidige former. På opfordring af *Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation* gik selskabet for to år siden i gang med udformningen af en ny hjemmeside, hvor årbogen bliver gjort tilgængelig online i fuldtækst. Vi blev ambitiøse og ønskede mere end blot de nye numre ud på nettet. Med økonomiske støtte fra Det Frie Forskningsråd har vi nu (snart) alle årgange af *Årbog for Dansk Skolehistorie/Uddannelseshistorie* tilgængelige i fuldtækst fra 1967 til i dag. Dette vil give årbogen en helt anderledes bred eksponering end den blotte trykte årbog.

Alligevel vælger vi de kommende år at holde fast på en dobbelt strategi. Vi kan så godt lide at holde en årbog i hænderne med gode illustrationer fra vores tegner Fanney Antonsdottir og gode historiske fotos og illustrationer dertil. Om vi holder i længden, må tiden og økonomien vise, men vi håber også fremover at kunne præsentere en trykt årbog for vores medlemmer. Dertil kan enhver gå på skovtur på internettet i alle artikler fra 1967 til de seneste år.



www.uddannelseshistorie.dk

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

Konfirmation og rytterskoler i Danmark – i lyset af den enevældige stats overlevelseskamp i første halvdel af det 18. århundrede

Af Niels Reeh

Artiklen gør gældende, at der bag indførelsen af den tvungne konfirmation i Danmark i 1736 og beslutningen om at bygge rytterskolerne i 1721 ligger en betydelig militær og disciplinær interesse. Den enevældige stats skolereformer i første halvdel af det 18. århundrede bør ikke kun ses som et udslag af pietismen ved hoffet i perioden. Artiklens perspektiv er, at den danske stat var og er en selvforsvarende enhed, som kæmper for sin egen overlevelse i en verden af andre stater, der på samme vis kæmper for deres overlevelse. I et sådant perspektiv bliver statens forsvar til en ganske bred kategori, der også indbefatter skole og uddannelse. Uddannelseshistoriske undersøgelser må derfor medtænke staten og dens forhold til andre stater i analysen.¹

Indførelsen af "Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade" eller den tvungne konfirmation i 1736 er ofte blevet anset som et udslag af den pietistiske vækkelse ved hoffet i København.² Det samme gælder oprettelsen af rytterskolerne i 1721, omend historikeren Ole Feldbæk har undret sig over, at den danske stat kastede sig ud i et så omfattende og dyrt projekt lige efter afslutningen på Store Nordiske Krig, hvor den danske stats finanser var endog meget tynget af krigens omkostninger.³

Artiklens hovedsynspunkt er, at det ikke er tilstrækkeligt blot at henvise til en religiøs strømning som pietismen som forklaring for en så afgørende danmarkshistorisk milepæl, som disse reformer må siges at være. Nærværende bidrag er

¹ Indledningsvis bør det understreges, at artiklen ikke behandler konfirmationen i Hertugdømmerne, hvor forholdene var anderledes. Japsen 1968.

² Kornerup 1921; Lindhardt 1936; Lausten 2004.

³ Feldbæk 1982.

båret af et ønske om at forsøge at blotlægge de disciplinære og ikke mindst militære grundlagsbetingelser for en historisk praksis, som konfirmation og skolegang må siges at være. Dermed skal det understreges, at der kan findes andre impulser end det disciplinære og militære aspekt af konfirmationen. Af disse må det nævnes, at den danske stats beslutning om indførelse af en tvungen konfirmation for det første var inspireret af indførelsen af konfirmationen dels i Preussen⁴ og dels i Hertugdømmerne Slesvig og Holsten.⁵ Derudover var der en række væsentlige forløbere for rytterskolerne og den senere skoleforordning af 1739, nemlig fattigdomsforordningen fra 1708 og de skoler, som forskellige godsejere lod opføre på deres godser i årene inden rytterskolerne oprettelse 1720. Med hensyn til fattigdomsforordningen af 1708 giver det dog god mening også at se denne som en disciplinær reform, der søgte at bringe de fattige under statens kontrol.⁶ Nærværende bidrag vil med andre ord søge at fremdrage de disciplinære og militære aspekter bag indførelsen af konfirmationen i 1736 og rytterskolerne i 1721, der således kan ses som et forsøg på at forbedre forsvaret af den danske enevældige stat. Denne artikel ligger således i nogen grad i forlængelse af arbejder af f.eks. Ingrid Markussen, Ove Korsgaard og her senest Ove Kaj Pedersen.⁷

En analyse af konfirmationsforordningen af 1736

Konfirmationsforordningen af 1736 er central i en uddannelseshistorisk sammenhæng, da forordningens § 2 indførte tvungen skolegang for alle:

Ingen Børn maa til Confirmation antages, med mindre de tilførn ere holdte til Skole og underviste i de nødvendigste Christendoms Stykker; eller hvor endnu ikke ere offentlige Skoler, maae de dog først af Klokkeren eller et andet beqvemt Menneske være anførte til at kiende Gud, førend de tilsidst af Præsten blive catechiserede, examinerede og confirmerede.⁸

Dette kan ses som både en religiøs og en disciplinær reform. Ud over en beskrivelse af selve konfirmationsritualet indeholder forordningen en række disciplinære krav inklusive et krav om eksamination efter endt religionsundervisning i forordningens § 2. I en dansk uddannelseshistorisk sammenhæng har man således ofte hæftet sig ved, at konfirmationen var befordrende for læsefærdigheden blandt almuebefolkningen.⁹

⁴ Melton 1988.

⁵ Japsen 1968.

⁶ Reeh 2012 under udgivelse.

⁷ Markussen 1988; Markussen 1995; Korsgaard 2004; Pedersen 2011.

⁸ § 2 i Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade i Schou, 1736.

⁹ Markussen 1988.

Dette var dog ikke hovedsigtet med undervisningen, ligesom det heller ikke var nok at lære den kristne børnelærdom udenad.¹⁰ Tværtimod var det afgørende, at barnet i sit liv og levned forandres og opvækkes af Guds sandhed:

Hvad Underviisningen i sig selv angaaer, da maae Læreren derved beflitte sig paa største Tydelighed og Venlighed, og at han, naar han fremsetter de Guddommelige Sandheder, da immerfort lader løbe nogle Opvækkelser ind med til at øve sig flittig der udi, spørger Ungdommen iblandt ad, om de ikke har erfaret og merket noget af den eller den Sandheds Kraft paa deres Siæle; og ligesom han dem alle tilsammen underviiser, saa bør han nu og da, tage et og andet Baarn for sig i sær, og spørge det om sin Siæles Tilstand, hvad det merker hos sig af Omvendelse og Troe, og i Fald han veed om et eller andet Barn, hvad Synder det i Sær kand være tilbøieligst til [...] saae maae han af forbarmende Kiærlighed foreholde samme Barn sin Siæls elendige Tilstand, og enten give det Anledning til en sand Omvendelse, eller og stadfæste det udi det Gode.¹¹

Staten stillede med andre ord krav om en personlig kristendom. Undervisning og statskontrolleret læsning blev anvendt i en disciplinering af børnene til gode og retskafne undersåtter. Læsningen var væsentlig for staten, da det netop var herigennem, at man kunne nå det enkelte barn/undersåt og dermed opfylde forordningens dobbelte formål, nemlig barnets oplysning i dets personlige kristendom og en dannelse af undersåtterne til gode og retskafne undersåtter til gavn for staten.

Konfirmationen var imidlertid ikke kun et spørgsmål om "opvækkelse" til "en sand omvendelse". Går vi til selve ritualet, som det er skitseret i forordningen, søger det at sætte undersåtterne i et dobbelt lydighedsforhold til Gud og til kongen. Det er med andre ord tydeligt, at konfirmationen i høj grad kan ses som en disciplinær reform. I første del af bønningen, som fremsiges af præsten, placeres de konfirmerede i det rette forhold til Gud, der skitseres som følger:

HERRE! lær dem at betænke hvor grundløs Din Godhed er imod dem, at begræde hvor lidet de have skønnet paa saadan Din Himmelske Velgierning; Lær dem at anklage sig selv, som Overtrædere af Moders Liv, som de, hvis Hierters Tankers Paa-fund haver været ond af deres Ungdom op [...] Din Naade haver sparet dennem til denne Tiid, at de kunde, i Din Meenigheds Paahør, igientage hvad Tilsagn Du imodtog af dem, den Tiid de bleve rensede formedelst Vandbadet i Ordet, lad dem,

¹⁰ § 4 og 6 i Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade i Schou, 1736.

¹¹ § 7 i Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade in Schou, 1736.

*alle deres Lives Dage, arbeide at holde saadanne Løfter, samt med Bevelse og Frygt, for nogensinde at bryde dem, forarbeide deres egen Saliggørelse. Udret i dem det, at de vilde tiene Dig, som helliger deres Villie [...] lad dem kiende, at [...] give nøye Agt paa samme Ord, hvilket, siden det der skinner som et Lys i et mørkt Sted, saa skinne det ind i deres Hierter til Din Søns herlige Kundskabs Oplysning! Det oplyse deres Forstand, hellige deres Villie, raadføre dem i alle deres Gierninger! Lad det, at de har kaldet Dig Fader, minde dem om den Ære, gode Børn skylde til saa god en Fader! Det at de have tilbedet Din Søn, som er en HERre, vedligeholde den Frygt i deres Hierter, hvilken fromme Tienere bør bære for den HERre, der er Himmelsens og Jordens HERre [...]*¹²

Mennesket ses her som en synder, mens Gud ses som grænseløs i sin godhed og magt, hvorfor mennesket skal arbejde på med at holde sine løfter (konfirmationsløftet) med “bevelse og frygt” for Guds straf. Samme pietistiske verdensopfattelse ses også i biskop Erik Pontoppidans *Sandhed til Guds frygtighed* (i daglig tale Pontoppidans forklaring) fra 1738, der var en kraftigt udvidet luthersk katekismus, hvor det hedder:

*Hand maae nu ret vaage, bede, og stride imod Dievlen, Verden, og Synden, hvis Levninger hænge endnu ved ham, men skal udrenses jo mere og mere ved daglig Fornyyelse, og derimod Guds Billede jo mere og mere oprettes i ham, saa han udtrykkelig lader det tilsyne i sit Levnet, at hand, som et igienfødt Guds Barn, rører ved denne himmelske Fader nær paa, elsker alt det, hand elsker, men hader alt det han hader [...] Hand maae nu daglig fornegte sig selv, og taalmodig bære Korset efter sin Frelser paa den trange Vej [...] Hvem som bliver bestandig paa denne Vej i sit gandske Liv, hannem er Døden omsider en Baade og fuldkommen Befrielse [...] Men hvo som ikke i denne Sagliggiørelsens Orden vil antage og bruge Guds Naade, den bliver i sin syndige Natur-stand, adskilt fra Gud, og maae vente en Deel med Dievelen og hans Engle i den evige Fordømmelse.*¹³

Et afgørende nyt træk ved pietismen var, at den var mere ambitiøs på menneskets vegne end ortodoksien. Godt nok blev mennesket anset som en synder, der var helt afhængig af Guds godhed, men, som det ses af de to sidste citater, var det muligt for mennesket at “forarbeide deres egen Saliggørelse” og at bekæmpe synden “ved daglig Fornyyelse, og derimod Guds Billede jo mere og mere oprettes i ham, saa han udtrykkelig lader det tilsyne i sit Levnet”. I modsætning til en mere klassisk luthersk position kan mennesket i denne udgave af pietismen

¹² Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade in Schou, 1736.

¹³ Pontoppidan 1738.

arbejde med på sin egen frelse. Og hvor det i den såkaldt ortodokse lutherdom var tilstrækkeligt, at mennesket havde den rette tro, så bliver det i pietismen afgørende, at den sande tro afspejles i menneskets handlinger. Dermed var pietismen velegnet som ideologi for en enevældig stat, der gerne ville udstrække sin magt og påvirke undersåtternes handlinger, hvad konfirmationsforordningen er et eksempel på.

Det statsligt disciplinære aspekt af konfirmation fremtræder særligt i anden del af konfirmationsbønnen, hvor de konfirmerede placeres i forhold til kongen:

Strid med og for Din stridende Kirke, hvis Lemmer de ere, som denne dag offentligten have aflagt deres Troesbekiendelse; Dit Hellige Ord, Dine Højbærdige Sacramenter blive hos os [...] at vi [...] maa stedse komme Dig jo nærmere og nærmere. Din Salvede Vor Allernaadigste Arve-Herre og KONGE, KONNING CRISTIAN den Siette, være og blive velsignet af Dig nu og herefter, i denne og den tilkommende Verden; Lad ham høste Frugten, end og af denne Dags Forretning, saa at han i alle dem, der have fornyet deres Daabes Løfte, maa finde gode og lydige Undersaatter, som viide at enhver, der frygter GUD, skal ære Kongen [...] Gjør vel imod det gandske Kongelige Arve-Huus, forlene Det med Din Naade, og formeere Dine Velsignelse over Det! Antag Dig den gandske Christenhed! Haandthæve og forsvare disse Riger og Lande, samt hver Indbyggere i dem; Giv os Fred trindt omkring, men fornemmelig Fred med DIG.¹⁴

De konfirmerede sås hermed som en del af kongens stridende kirke, som de var pligtige at tjene, adlyde og forsvare ubetinget.

Idéhistorisk er konfirmationsritualet således formodentlig påvirket af autoritære naturretsforfattere som Thomas Hobbes (1588-1679) og især Sir Robert Filmer (1588-1653), der i værket *Patriarcha* måde havde søgt at begrunde fyrstens absolutte autoritet og undersåtternes pligt til at adlyde ubetinget. I den ovenfor citerede bøn til Gud er undersåterne den stridende kirkes lemmer, mens Christian 6. benævnes "Din Salvede". Som Ingrid Markussen har gjort opmærksom på, benyttede enevælden i denne periode sig i udstrakt grad af referencer til den såkaldte visdomslitteratur, der havde en strengt hierarkisk opbygget verdensopfattelse, som eksempelvis blev udtrykt dels i konfirmationsforordningen og dels i den såkaldte hustavle.¹⁵

Dertil bønfaldes Gud om at forsvare kongens riger og lande og indbyggerne i dem samt om fred med Gud. Gud bønfaldes med andre ord om at opretholde

¹⁴ Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade in Schou, 1736.

¹⁵ Markussen 1988



konges riger og lande udadtil såvel som indadtil. Tager man bønnen for pålydende, er den således et forsøg på at beskytte kongens riger og lande mod overfald fra andre fjendtlige stater, som der var nok af i det 18. århundrede. Ritualets bøn kan således ses som et forsvarspolitisk instrument. Dette kan måske synes overraskende for en moderne læser. Ser man imidlertid på den historiske kontekst, understøttes dette for eksempel af følgende citat fra Kongeloven af 1665:

Den beste begyndelse till alting er at begynde med Gud. Det første derfor, som Vi for alting ville udj denne KongeLow allffvaarligen haffve befalet, er: at Voris Effterkommere, Børn og Børnebørn i tusinde Leed paa Færne og Mørne, EenevoldsArffveKonger offver Danmark og Norge ære, tiene og dyrcke den eene rette og sande Gud paa den maade og manneer, som hand sig i sit hellige og sande ord aabenbaret haffver, og Voris Christelige Troe og bekiendelse klarligen derom formelder effter den form og maade, som den reen og uforfalsket er bleffven foresatt og fremstillet udj den Augsburgiske confession Aar et tusind fembhundrede og trediffve, og ved samme reene og uforfalskede Christelige Troe holde Landsens Indbyggere og den vædeligen haandhæffve og beskierme i disse Lande og Riger mod alle Kiettere, Sværmere og Guds bespottere.¹⁶

¹⁶ Kongeloven/Lex Regia § I

Opretholdelsen af den rene og uforfalskede kristelige tro ses således også her som afgørende for landets opretholdelse. En mere pragmatisk begrundelse ses endvidere af den ortodokse Jesper Brochmanns *Universae theologiae systema* fra 1633:

Fra din første Regeringstilrædelse har Du arbejdet derhen, at alle Dine Undersat-ter tænkte og talte ens om Gud og de Guddommelige Ting. Og det har Du gjort med en saadan Fremgang, at de, der afvige i religiøse Meninger, nu vanke om, landflygtige, langt borte fra de af Majestæten undergivne Riger og Lande. En saadan Lykke forstaaer kun de ret at skønne paa, der af Erfaring har lært, hvilken bestandig Pest og Ødelæggelse for Riger og Lande en blandet Religion er, som væbner og opflammer Forældre mod Børn, Undersaatter mod Øvrighed.¹⁷

I modsætning til, hvad man skulle vente af et teologisk dogmatisk værk, er det ikke her den falske lære som sådan, der ses som årsag til religionskrigenes rædsler. Derimod er ondets rod selve det forhold, at der er en blandet religion, som opflammer landets indbyggere imod hinanden og øvrigheden. Men det har naturligvis været lettere at underbygge kravet om religiøst fodslag med, at det var den sande lære, i stedet for blot at kræve, at undersåtterne slutter op bag en religiøs konfession, som godt kunne være anderledes.

Vender vi tilbage til ritualets bestemmelse af forholdet til Gud og kongen, er det endvidere afgørende, at der ikke er nogen vej ud af dette forhold:

Naar saadan Indvielse er skeed ved ethvert Barn, holder Læreren [præsten] en kort Tale, og viiser der udi Børnene, først hvad de nu have gjort og givet GUD Løfte om, og at saadant er en Formelle Eed for Herren, hvorudover de saa meget meere ere forpligtede til [...] aldrig nogen Tiid at forlade den sande Evangeliske Religion, eller i deres Liv og Levnet vige fra de Sandheder der udi indeholdes [...]¹⁸

Det er i denne sammenhæng værd at hæfte sig ved, at det i selve rituallet fastslås, at børnene nu har afgivet et løfte eller en formel ed. Eds aflæggelse var en central institution i den danske statsbygning fra landskabslovene til sidste del af det 19. århundrede, hvor eden mister betydning i retsvæsenet og militæret.¹⁹ Et eksempel på, hvordan man opfattede ed, ses af Holbergs *Naturret* fra 1716, der omtrent er samtidig med rytterskolerne:

¹⁷ Jesper Brochmann i Kyrre 1960.

¹⁸ § 11 i Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade in Schou, 1736.

¹⁹ Christensen 2009; Reeh 2012 under udgivelse.

*Eed er en Bekræftelse, hvorved vi sige os fra Guds Barmhiertighed, og ønsker hans Straf at komme over os, dersom vi ikke sige Sanden, hvorfor Eeder have stedse blant alle Folk været meget kraftige og hellige [...] Den Maade og Form, paa hvilken Eeder aflægges, maa indrettes efter dens Religion som sværger.*²⁰

Også hos Holberg er eden vigtig og den er ydermere koblet til den sværgendes religion. Eden, som de unge har aflagt, kan endvidere ikke opsiges. Opfattelse af eden som bærende for statens institutioner ses i øvrigt også så sent som hos A.S. Ørsted, der i 1850 argumenterede for, at eden netop forudsatte visse minimale religionskundskaber:

*Jeg anseer det for yderst farligt, at der opvoxer i en Stat en Slægt, for hvis religiøse Underviisning man ikke bærer nogen anden Forsorg, end den saagodtsom intet-sigende, der indeholdes i de omhandlede Paragrapher. Jeg skal især gjentage, hvad jeg tidligere har yttret angaaende den store Betænkelighed, der viser sig ved at saadanne Individuer ikke egne sig til at aflægge Ed. For det Første mangler den naturlige Forudsætning for Eds-Dygtighed, nemlig de religiøse Forestillinger, der skulle give Eden sin Kraft, og for det Andet mangler der de borgerlige Loves Hjemmel for Maaden, hvorpaa en saadan Ed skal aflægges, da vi ikke kjende anden Ed, end den, der aflægges af en Christen [...] som forudsætter, at han har Kundskab om den christelige Religion.*²¹

Eden var en central institution for den danske stat under enevælden og forudsatte også hos Ørsted en minimal viden om religion. Ørsted var simpelthen bekymret for, at retssystemet ville bryde sammen, da en ed tvang folk til at tale sandt f.eks. i en retssag. Hele statens indre orden var derfor efter Ørsteds opfattelse i fare uden edsaflæggelse, da han ikke med sin erfaring fra den enevældige stats tid kunne indse, at staten kunne fungere uden edsaflæggelse. Dette viser med andre ord edsinstitutionens afgørende betydning under enevælden.

Konfirmationsritualet vedrørte dog ikke kun konfirmanderne, men også forældrene og den øvrige menighed, til hvem ritualet henvendte sig på følgende måde:

*og for ingen Deel med forargelige Ord og Gerninger, drive den værdige Hellig Aand, som nu hviler paa deres Børn, ud af deres Hierter, og derved bliive til Siæle-Mordere.*²²

²⁰ Holberg 1728, kapitel X.

²¹ Ørsted in Rigsdagstidende, Landstingets Forhandlinger, 1850, sp. 4219 og 4223.

²² § 11 i Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade in Schou, 1736.

I forhold til forældrene og den øvrige menighed sættes der trumf på, idet det hævdes, at de gør sig til intet mindre end sjælemordere, hvis de medvirker til at drive Helligånden ud af deres børns hjerter.

Konfirmationsforordningen viser samlet set et billede af den danske enevælde i dens såkaldte despotiske fase, hvor den afkrævede sine undersåtter total lydighed og benyttede religionen som et instrument i afkrævelsen af denne lydighed. Tillige viser ovenstående analyse, at indførelsen af den tvungne konfirmation i allerhøjeste grad må ses som en disciplinær reform.

Baggrunden for indførelsen af konfirmationen

Som ovenfor nævnt så har især den lidt ældre forskning set indførelsen af den tvungne konfirmation som et udslag af den pietistiske strømning ved Frederik 4.s og især Christian 6.s hof. Udover den pietistiske indflydelse er der imidlertid også mere realpolitiske indflydelser, der kan spores bag indførelsen af konfirmationen. I det følgende skal vi se lidt nærmere på denne lidt underbelyste del af baggrunden for indførelsen af den tvungne konfirmation i 1736. Det mest afgørende i denne sammenhæng er, at der i Indlæg til Sjællandske Registre 1735 foreligger en militær skrivelse til Danske Kancelli, der omtaler og beklager sig over militærets disciplinære problemer i forbindelse med indrulleringen af bondesoldater:

Manskabed antages til enroullering, Naar de har sunde og friske lemmer, og har været til Guds bord og i deres Christendom saaledes oplyste at viide Edens Betydning de til Kongen ere Allerunderdanigst pligtig at aflægge; Det forefalder, at der under tiden præsenteres Manskaber, som ikke har været til Altars [...] blive antaget og enroulleret paa Proprietarens eller fuldmægtiges forsikring, at De vil befordre ham hos Præsten, at komme til Guds bord saa hand i den efterfølgende session igien kan møde at aflægge Eed; en deel Proprietarier og fuldmægtige efterkommer slig Deres lyffter, men andre slaae det i Glembogen, hvor over efter Officererne klages; Proprietarien der imod besværges sig at karlen er stridig og modtvillig, og vil icke hos Degn eller Skoleholder lade sig underviise, ligesaae og mange af de unge Reserve Manskaber hengaar til de ere over 20: 24 aar i Meening dermed at undgaae Enroulleringen, og Præsterne deels steder, tracterer den sag meget koldsindig, uden at bekymre sig sig over, eller see slig et Menniske i sin Salighed befordret. Thi var nødvendig at blive anordnet at naar nogen af det unge Reserve Manskab hen gik ind til 18. eller i det højeste 19 aars alder uden ved Læsning Underviisning søge at beflicte sig paa, den Kundskab og Oplysning, at han kan selv til Sacramentet annammes, hand da icke burde lides i Menigheden, men Præsten angive det for Proprietairen [...] som burde være tilholden derudi at assistere Præsten, og straffe deslige [...]²³

²³ Rigsarkivet, Danske Kancelli, Indlæg til Sjællandske Registre 16/3 1735.



Gentofte Rytterskole blev opført som den første af de 240 kongelige rytterskoler og blev dermed model for alle de efterfølgende rytterskoler med hensyn til indretning m.v. Der var skole i bygningen frem til 1907, hvor skolen blev revet ned og børnene overført til den nye Gentofte Skole (Lokalhistorisk Arkiv i Gentofte).

I dette dokument ses det, at edsafleggelse havde en central betydning for den militære hvervning, idet det fremhæves, at mandskabets medlemmer først kan indrulleres, når de har været til alters (første gang), er oplyst i deres kristendom så de netop kender edens betydning.

Logikken er her, at man for at blive soldat må kunne aflægge en bindende ed. Faneeden fra 1733 var som følger:

Jeg N.N. lover og sværger, at jeg skal være, blive og tiene ærlig, trolig og vel, udi Hans Kongelige Majestets Kong Christian den Siettes Tieneste, som en ærekiær og redelig Karl og Soldat vel eigner og anstaaer: Saa sandt hielpe mig GUD og hans hellige Ord.²⁴

Faneeden synes således at forudsætte, at man har været til alters første gang, hvilket forudsætter, at man kan sin lille katekismus. Militærtjeneste forudsætter med andre ord edsafleggelse og altså også et vist mål af undervisning i kristendom.

Ifølge det ovenfor citerede dokument fra Indlæg til Sjællandske Registre 1735 i Danske Kancellis arkiv står militæret imidlertid med det problem, at en del unge med vilje undslår sig at blive undervist af degnen for derved at undgå militærtjenesten, og i dokumentet foreslås det således til sidst, at det bliver gjort strafbart

²⁴ Schous danske forordninger, 1733, s. 41-42.

ikke at kunne de basale kristne kundskaber. Om det var dette forslag fra 1735, der direkte blev årsag til indførelsen af konfirmationen, har ikke kunnet afgøres. Men det er påfaldende, at militærets ovenfor citerede forslag til Danske Kancelli netop kommer året, før konfirmationsforordningen rent faktisk indfører det, som militærets forslag går ud på. På den anden side kan det ikke udelukkes, at der kan findes andre lignende forslag i Rigsarkivet fra ikke-militære instanser. Imidlertid vidner dokumentet om, konfirmationen må ses som en disciplinær reform, som militæret havde en betydelig interesse i at få gennemført, da konfirmationen netop løste de disciplinære problemer, som opregnes i dokumentet.

Det afgørende i denne sammenhæng er dog, at indførelsen af den tvungne konfirmation i samtidens egen optik bidrog til at løse statens og ikke mindst militærets disciplinære problemer, hvilket for den danske enevældig synes at forudsætte religionskundskab.

Rytterskolerne som forløber til konfirmationen i 1736

Konfirmationen kan ikke ses som en enkeltstående forordning i 1700-tallet. Tværtimod må den ses i sammenhæng med de andre skole- og militærreformer i første halvdel af det 18. århundrede. Dette gælder ikke mindst oprettelsen af rytterskolerne i 1721. Oprettelsen af disse skoler har været genstand for en vis interesse blandt danske uddannelseshistorikere.²⁵ Desværre har de afgørende dokumenter vedrørende Frederik 4.s motivation for at oprette skolerne ikke kunnet lokaliseres i Rigsarkivet.²⁶ Det afgørende i denne artikels perspektiv er imidlertid, at rytterskolerne ligesom den tvungne konfirmation havde et væsentligt militært og disciplinært sigte. Det skal vi i det følgende se nærmere på.

I 1720 besluttede Frederik 4. at indrette 240 såkaldte rytterskoler. Skolerne blev bygget på krongodset eller ryttergodset, som det nu var kommet til at hedde. Skolerne var obligatoriske for de bønderbørn, der boede i de pågældende rytterdistrikter og er derfor med rette blevet anset som led i de disciplinære reformer, som den danske stat gennemførte i første halvdel af det 18. århundrede.²⁷

Skolerne var budgetteret til at koste mellem 550 og 600 rigsdaler stykket. De var grundmurede og udstyrede med vinduer af glas samt en bilæggerovn af jern. Efter datidens standard var skolerne af en god kvalitet, hvilket i øvrigt også ses af, at en del af dem står endnu. Som ovenfor nævnt er det hidtil blevet antaget, at motivationen bag byggeriet skulle findes i pietismen ved hoffet i København.²⁸ En sådan idealistisk forklaring har imidlertid undret mere pragmatisk indstillede historikere, da den danske stats finanser var ganske anstrengte her umiddelbart

²⁵ Roede 1908; Larsen 1916; Kornerup 1921; Rockstroh 1925; Markussen 1995.

²⁶ Larsen 1916.

²⁷ Markussen 1995.

²⁸ Lindhardt 1936; Lausten 2004.

efter Store Nordiske Krig.²⁹ Pietismen er ligeledes blevet brugt som forklaring på indførelsen af den tvungne konfirmation i 1736. Imidlertid kom forslaget om opførelsen af de 240 rytter ikke fra en skole- eller en kirkekommission, som man måske kunne vente. Derimod kom forslaget fra en militær kommission, nemlig *Kommissionen vedr. Krigsfordeboernes Indretning*.

Den militære baggrund for Kommissionen vedr. Krigsfordeboernes Indretning

Dens arbejde var et led i arbejdet med at reorganisere det danske forsvar efter det katastrofale nederlag til svenskerne i 1658. Her havde den danske hær opholdt sig i Bremen, mens den svenske hær havde marcheret op igennem Jylland og uden at møde nogen nævneværdig modstand havde nået København. Igen i år 1700 blev Danmark angrebet af Sverige, fordi Danmark havde angrebet svenskernes forbundsfølge hertugen af Holsten, og angrebet gjorde det klart, at man ikke havde løst problemet med et indre forsvar i Danmark.³⁰ Den almindelige måde at tilvejebringe en hær på omkring år 1700 var at benytte sig af dyre lejesoldater.³¹ Det stod imidlertid klart for den danske centraladministration, at et indre forsvar i kongeriget Danmark var af afgørende betydning. Og samtidig erkendte man, at det ville være betydeligt billigere, hvis man kunne supplere de dyre lejesoldater med tvangsudskrevne bondesoldater.³²

I det 17. århundrede havde man haft en såkaldt landmilit, men disse bondesoldater blev af Christian 4. beskrevet som "nogle værre bæster," og landmiliten blev nedlagt igen.³³ I 1701 besluttede Frederik 4. at genindføre landmiliten. Allerede på dette tidspunkt ses en kobling imellem landmiliten og religionsundervisningen, idet loven gjorde kirkegang og degnens religionsundervisning obligatorisk for soldater i landmiliten.³⁴ Dette krav gjaldt ikke for lejesoldaterne, for hvem endog andre konfessioner var tilladt.³⁵ Statsmagten gjorde således forskel på de to slags soldater. Lejesoldaterne fik deres relativt gode hyre, mens de tvangsudskrevne bondesoldater havde mødepligt i kirken om søndagen og til degnens religionsundervisning.

Rytterskolerne og religionsundervisningen

Oprettelsen af rytterskolerne kan ses som indlejret i den danske stats forsøg på at sikre sin overlevelse i en verden af fjendtlige stater. I det følgende vil jeg derfor søge

²⁹ Feldbæk 1982.

³⁰ Bjerg 1991.

³¹ Bjerg 1991.

³² Bjerg 1991; Kaspersen 2004.

³³ Bjerg 1991.

³⁴ Schou 1849.

³⁵ Skjold Petersen 2002.

at fremdrage de forbindelseslinjer, der kan trækkes mellem skolegang og statens vitale interesser i sin egen overlevelse, hvilket her vil sige landets militære forsvar. Et tidligt dokument, der viser en sammenhæng mellem skole og forsvar, er *Forordning om tvende Sessioner for Land-Militien i Danmark* af 27. december 1701, hvor det af soldaterne i landmilitisen kræves, at de:

som tilforn flittig søge Kirken, og høre Guds Ord, saaog lade sig undervise af Degnen eller Substituten udi i deres Saligheds Lærdom, saafremt de ikke efter Loven og Ritualen vil straffes og ansees; iligemaade skal de og flitteligen indfinde sig og være tilstede, naar Bispen og Provsten visiterer og overhører Ungdommen, og samme dag for exercering forskaanes.³⁶

Staten drager med andre ord her omsorg for soldaternes "saligheds lærdom". Dette kan læses som begrundet i en omsorg for soldaterne, for hvem den saglige lærdom kunne anses som meget vigtig for soldaterne, da de jo har et farligt hverv.

Går vi videre frem til 1719, findes der en betænkning i Rigsarkivet, som desværre ikke bærer noget navn eller andet, der kan identificere forfatteren. Joakim Larsen formoder ud fra håndskriften, at forfatteren er biskop Christen Worm. I denne hedder:

De som hafde børn, 10 Aar gl. og icke hold dem til skole, skulle haardeligen straffes, og Præsten straffes om hand icke beviise, at hand [...] ofte har formanet forældrene. Paa den maade kunde Hans Majts Militair tjeneste befordres, og icke befindes at fuldvoxne Mennisker findes, som icke har været til Guds bord, hvorom forordning er udgaaet, og af Præsten anderledes ei kand remideres end som sagt er, uden han imod sin samvittighed ville antage vankundige Mennisker til Sacramentet.³⁷

Af dette dokument ses det, at forfatteren, og muligvis Rentekammeret som sådan, anser de foreslåede rytterskoler for at ville virke befordrende på militærtjenesten. Også dokumenterne vedrørende etableringen af rytterskolerne viser således en klar forbindelse mellem skolegang og en forbedring af militærtjenesten.

Forbindelsen mellem skolegangen og militærtjenesten ses endog også af selve instruktionen for skolemestrene ved rytterskolerne:

Præsten [...] foreholder dennem saadan deres Forseelse, hvorved de giver Aarsag at Børnene ikke oplyses i den Saliggørende Guds Kundskab, og intet lære, hvormed de i sin Tiid kunde tiene deres Konge og Fædrene-Landet [...].³⁸

³⁶ Forordning om tvende Sessioner for Land-Militien i Danmark 27. december, 1701.

³⁷ Rigsarkivet, Rentekammeret, Kommission af 1719, Hovedkrigsjordebøgers og dragonrullers indrettelse på København, Fredericksborg og Kronborg districter. Se også Larsen 1916, s. 206-7.

³⁸ Instruction for skolemestre, Schous danske forordninger, 28. marts 1721.



Biskop H.A. Brorsons visitats i Dybe Kirke, hvor han overhører børn og unge, om de har de fornødne kristendoms kundskaber til at indgå i samfundet som gode undersåtter og gode kristne. Tegningen er lavet af Valdemar Neiiendam i 1933 (Dansk Skolemuseums samlinger).

Og videre:

20. Saafremt endeel af de til Land-Militien enroullerede eller og andre fremmede voxen Mennisker nys komne til Sognet, skulle findes saa grove og uoplyste i deres Sagligheds Sag, at Sognepræsten dem ei med een god Samvittighed til HErrens Bord kand annamme, da naar Sognepræsten henviser saadanne til ham, skal hand være plittig dennem paa visse Tider saaledes at underviise, at de kand faae den fornødne Kundskab om GUD og deres Saglighed.³⁹

Samlet set kan der trækkes betydelige forbindelseslinjer mellem beslutningen om oprettelsen af rytterskolerne i 1720, statens behov for en virkningsfuld edsaflægelse og derfor for den religionsundervisningen, der blev givet i rytterskolerne.

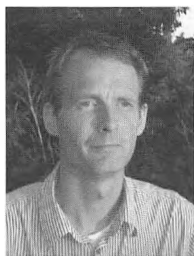
Afsluttende bemærkninger

Bag indførelsen af den tvungne konfirmation i Danmark i 1736 og beslutningen om at bygge rytterskolerne i 1721 ligger, som det er fremgået, også en bety-

³⁹ Instruction for skolemestre, Schous danske forordninger, 28. marts 1721.

delig militær og disciplinær interesse. Den enevældige stats skolereformer i første halvdel af det 18. århundrede må derfor ikke kun ses som et udslag af pietismen ved hoffet i perioden. Det er således vigtigt at være opmærksom på, at den danske stat var og er en selvforsvarende enhed, der kæmper for sin egen overlevelse i en verden af andre stater, som på samme vis kæmper for deres overlevelse. I et sådant perspektiv bliver statens forsvar til en ganske bred kategori, der også indbefatter skole og uddannelse. Uddannelseshistoriske undersøgelser må derfor medtænke dette. Sammenhængen mellem statens forsvar og dens skole er ikke begrænset til den tidlige enevælde. Går vi videre frem i historie gør sådanne sammenhænge sig også gældende.⁴⁰ Eksempelvis fulgt skoleforordningen fra 1739 i kølvandet på indførelsen af den almindelige værnepligt for bønder, skoleloven fra 1814 udsprang af landboreformerne i 1788/89, der også var en betydelig militærreform osv. Det synes således at være et generelt træk, at statens skoler kan ses i nær sammenhæng med statens forsvar. På den baggrund er det væsentligt, at uddannelseshistorikeren bestandigt har et udblik til den overordnede helhed, som skolen indgår i.

Dette perspektiv forklarer naturligvis ikke alt. Den idéhistoriske udvikling af f.eks. pietismen spillede selvsagt også en afgørende rolle, som den danske stat dernæst benyttede sig af, idet man ophævede den til en statsbærende ideologi. Dette skal ikke forstås derhen, at der ligger en bevidst manipulation bag indførelsen af pietismen som statsreligion i Danmark, men det er vigtigt at gøre sig klart, at de ledende mænd i den danske statsadministration var betroet ansvaret for den danske stats interesser, og at de formodentlig søgte at forvalte dette ansvar bedst muligt, på samme vis som vore dages politikere arbejder for at danne dagens danske folkeskoleelever til kreative individer, dels fordi de mener det godt for børnene, og dels fordi de mener, at det er det, der skal til, for at Danmark kan klare sig i dagens internationale konkurrence.



Niels Reeh (f. 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 Shining City on Another Hill: Danish Civil Religion as State Mythology*” i *Social Compass* 2011. 2007-10 adjunkt ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier (Københavns

⁴⁰ Pedersen 2011; Reeh 2012 under udgivelse.

Universitet) på det FKK-finansierede projekt "Religion, stat og skole fra 1975 til i dag – den danske folkeskoles religionsundervisning i en globaliseret verden". Fra 2010 post.doc. ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier på det FSE-finansierede projekt "Spillets fristelser. Religion, stat og spillelovgivning fra 1680'erne til i dag".

Litteratur

- Bjerg, H.C. (1991): *Til fædrelandets forsvar værnepligten i Danmark gennem tiderne*, [Tåstrup:] Værnepligtsstyrelsen.
- Christensen, Dan Charly (2009): *Naturens tankelæser en biografi om Hans Christian Ørsted*, Kbh.: Museum Tusulanum.
- Feldbæk, Ole (1982): *Tiden 1730-1814*, Kbh.: Gyldendal.
- Holberg, Ludvig (1728): *Naturens og Folke-rettens Kundskab 1-2. Part*, Kbh.
- Japsen, G. (1968): *Det dansksprogede skolevæsen i Sønderjylland indtil 1814*, Tønder.
- Kaspersen, L.B. (2004): How Denmark Became Democratic. The Impact of Warfare and Military Reforms. In *Acta Sociologica* 47(1).
- Kornerup, Bjørn (1921): Til rytterskolernes forhistorie. In *Fra Frederiksborg Amt*.
- Korsgaard, Ove (2004): *Kampen om folket et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*, Kbh.: Gyldendal.
- Kyrre, Hans (1960): *Vor Skole. Dens Liv og Love*, Kbh.: Jul. Gjellerups Forlag.
- Larsen, Joakim (1916): *Bidrag til den danske Folkeundervisnings og Folkeskoles Historie 1536-1784*, Kbh.: Schultz.
- Lausten, Martin Schwarz (2004): *Danmarks kirkehistorie*, [Kbh.:] Gyldendal.
- Lindhardt, P.G. (1936): *Konfirmationens Historie i Danmark*, Kbh.: O. Lohse.
- Markussen, Ingrid (1988): *Visdommens lænker studier i enevældens skoiereformer fra Reventlow til skolelov*, [Odense:] Landbohistorisk Selskab.
- Markussen, Ingrid (1995): *Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte pietistiske og karnalistske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Melton, J.V.H. (1988): *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*, Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Pontoppidan, E. (1738): *Sandhed til Gudfrygtighed, udi en eenfoldig og efter Muelighed kort, dog tilstrekkelig Forklaring over sal. Doct. Mort. Luthers liden Catechismo, indeholdende alt det, som den, der vil blive salig, har behov, at vide og gjøre paa Kongl. allernaadigste Befaling til almindelig Brug*, Kbh.
- Reeh, Niels (2012 under udgivelse): *Religion and the State of Denmark*, København: Museum Tusulanum Press.
- Rockstroh, K.C. (1925): Frederik den fjerdes godspolitik 1715-1720. In *Historisk tidsskrift*.
- Roede, H.C. (1908): Rytterdistrikternes Skoler under Frederik d. IV. In *Vor ungdom*.
- Schou, J.H. (1849): *Chronologisk Register over de kongelige Forordninger og aabne Breve, samt andre trykte Anordninger, som fra Aar 1670 ere udkomne, tilligemed et nøiagtigt Udtog af de endnu gjeldende, for saavidt samme i Almindelighed angaa Undersaatterne i Danmark og Norge ... Deel 11-17*, Kbh.: Gyldendal.
- Skjold Petersen, Karsten (2002): *Geworbne krigskarle hvervede soldater i Danmark 1774-1803*, Kbh.: Tøjhusmuseet, Museum Tusulanum.

Mission og uddannelse som koloniseringsstrategi i den danske koloni Tranquebar

Af Keld Grindler-Hansen

Da den danske konge Frederik 4. i 1705 udsendte de to tyske missionærer Bartholomæus Ziegenbalg og Heinrich Plütschau til den danske koloni Tranquebar i Sydindien, påbegyndtes en dansk koloniseringsstrategi, som kan genfindes i en række af de øvrige danske kolonier, hvor man i udstrakt grad bedrev missions- og uddannelsesvirksomhed. I Tranquebar fik den danske Halle-mission stor succes med at etablere et skolevæsen, der i sin form og undervisningsmetoder også inddrog eksisterende sydindiske undervisningstraditioner. Skolevæsenet i Tranquebar-regionen fik stor betydning for den senere udvikling af et alment skolevæsen i Britisk Indien.

Indledning

Selvom det er mere end 160 år siden, at den danske stat afhændede kolonien Tranquebar til det britiske Ostindiske Kompagni, rummer den lille by stadig mange spor fra danskertiden. Tranquebar blev grundlagt i 1620, da danskerne fik ret til at opføre et fort ved landsbyen Tarangambadi på Coromandelkysten i det sydøstlige Indien. Kolonien fungerede som centrum for den danske handel i Indien, indtil den blev solgt i 1845 til det britiske Ostindiske Kompagni, der i forvejen kontrollerede store dele af Sydindien. For at besidde Tranquebar-området måtte danskerne igennem hele perioden betale en årlig tribut til den lokale indiske fyrste, Raj'en af Thajavur. I begyndelsen af 1700-tallet målte det danske territorium cirka 8 km nord/syd og cirka det halve i øst/vest. På dette område lå fæstningen Dansborg med byen Tranquebar og småbyerne Tillali, Poreiar, Olugammangalam og Weleapaleiam samt en række mindre landsbyer og fiskelejer. Hovedparten af indbyggerne var hinduer, med en stærk minoritetsgruppe af muslimer. Befolkningen bestod væsentligst af bønder og håndværkere; hertil købmænd, tempelfunktionærer samt fattigfolk (mest enker og børn). Bøndernes og deres daglejerers bestilling var risdyrkning og plantagepasning. Håndværkerne var mange slags, i første række tekstilarbejdere, vævere og farvere, dernæst smede, barberer, pottemagere og vinbrændere. Købmændene var oftest bomulds- og oliekræmmere. Byens og egnens produktion bestod i lærredsvarer, ris og olie.

Bedømt ud fra hustællingen i Tranquebar by i 1730 har indbyggertallet været

på omkring 3.000 personer. 66 huse var danskeejede, hvilket kunne tyde på en samlet dansk befolkning på 200-250, inkluderet de soldater, som tællingen ikke registrerede. 38 husstande var ejet af indoportugisere, dvs. virkelige portugisere, dels alle mulige variationsblandinger mellem "blank" (hvid) og sort, alt i alt omkring 200 personer. 570 huse var ejet af indere, hvoraf de 80 huse tilhørte muslimerne, resten de forskellige hinduistiske befolkningslag.¹

Tranquebar var først og fremmest en handelstation, og den blev udelukkende opretholdt af hensyn til den danske indienshandel. Den danske kolonihistoriske forskning har da også primært fokuseret på de handelsøkonomiske aspekter af Tranquebars historie² og er med rette blevet kritiseret for at have et for ensidigt europæisk udgangspunkt og for at negligere interaktionen mellem kolonimagt og det indiske samfund.³ I det seneste årti er der blevet sat fokus på kulturmøderne i Tranquebar, bl.a. takket været en række forskeres deltagelse i Galatheaekspeditionen 2005-07.⁴

Det var imidlertid ikke kun handel og økonomisk vinding, der fik europæerne til at komme til Tranquebar. I 1705 ankom de to tyske missionærer Bartholomæus Ziegenbalg og Heinrich Plütschau til Tranquebar, hvor de påbegyndte en udbredt og meget succesfuld missions- og skolevirksomhed blandt den lokale befolkning. Initiativet til at begynde en luthersk mission i Tranquebar opstod i pietistiske kredse omkring den danske konge Frederik 4. Bartholomæus Ziegenbalg og Heinrich Plütschau blev rekrutteret fra den pietistiske franckeske stiftelse i Halle. Halle blev det åndelige hjemsted for missionen, mens København blev den formelle missionsledelses hjemsted. Der blev altså tale om en missionsvirksomhed med en fælles dansk-tysk baggrund, der gør det meningsfuldt at karakterisere den som den danske Halle-mission.⁵

Fra begyndelsen af var missionens kristne målsætning på konfliktkurs med Ostindisk Handelskompagnis merkantile interesser i Tranquebar, og de første år efter missionærernes ankomst var præget af voldsomme konflikter mellem missionærerne og de verdslige myndigheder i kolonien. Først med etableringen af Missionskollegiet (*Collegium de cursu evangelii promovendi*) i København 10. december 1714 lykkedes det at få etableret en *modus vivendi*, som provinsregeringen modstræbende måtte tilpasse sig. Missionskollegiet var placeret direkte under kongens autoritet, hvilket sikrede den danske Halle-mission en privile-

¹ Et Mandtal over Indbyggerne i Tranquebar og Fortegnelse paa Husene 1730. RA. Ostindisk Kompagni, Afdelingen i Trankebar. Tranquebarske dokumenter 1671-1750, pakke 1448.

² Det gælder f.eks. den nyeste samlede fremstilling af Tranquebars historie, Feldbæk 1980

³ Fihl 1984.

⁴ Resultaterne fra en række af forskningsprojekterne er publiceret af Fihl & Venkatachalapathy 2009.

⁵ Oomen/Iversen (red.) 2005; Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India. Vol. I-III. 2006

geret position som en slags “stat i staten” over for Ostindisk Handelskompagni.⁶ Missionens uafhængige status blev en væsentlig forudsætning for missionens succesfulde fremfærd ikke blot i Tranquebar, men efterhånden en hel del steder i Sydindien. Den danske Halle-missions virksomhed var finansieret gennem bidrag fra den danske stat (3.000 rigsdaler årligt gennem hele perioden) og fra den franckeske stiftelse i Halle. Missionen modtog herudover kontante gaver mange steder fra, f.eks fra de to britiske missionselskaber *Society for Promoting Christian Knowledge* (stiftet 1698) og *Society for the Propagation of the Gospel* fra 1701. Den danske Halle-missions mål var at føre inderne til en personlig omvendelse til kristendommen ifølge de principper, den pietistiske teolog og pædagog August Hermann Francke havde opstillet og praktiseret ved sin stiftelse i Halle.⁷ I alt 38 missionærer fra Halle kom i årene 1706-1818 til Tranquebar. For de fleste blev det en livsstilling.⁸

Historien om Halle-missionens virksomhed i Tranquebar er ganske godt belyst. Traditionelt har man inden for den missionshistoriske forskning beskrevet, hvordan missionærerne forsøgte at vinde den indfødte befolkning for den kristne tro og de kulturelle konsekvenser af at etablere kristne enklaver inden for det indiske samfund. Perspektivet har været eurocentrisk, og udviklingen er blevet skildret som envejskommunikation fra missionæren til konvertitten. Nyere forskning har påpeget, at processen har rummet en langt større grad af reciprocitet mellem missionærer og konvertitter. Resultatet af denne dialog blev ikke, at den europæiske lutherske kristendom slog rod i Sydindien, men at der i stedet opstod en særlig indisk variant heraf: “The Indian converts joined the new christian community, but they did not turn European. They retained at the same time a certain anchorage within older Indian traditions and cultural patterns. Their “identities” remained clearly and predominantly Indian.”⁹ Den indiske teolog Daniel Jeyaraj har skildret Halle-missionens virke i de første 25 år i Tranquebar ud fra et kultursammenstøds- eller kulturudvekslingsperspektiv, som han betegner som “Inkulturation”. Konklusionen på hans arbejde er, at missionærerne fik succes i Tranquebar, fordi de valgte “en frugtbar middevej mellem en fuldstændig accept af det indiske samfunds normer og en dogmatisk afvisning af alt indisk”.¹⁰ Fejringen af 300-året for Halle-missionen i 2006 har yderligere sat fokus på missionshistorien i Tranquebar og resulteret i en række undersøgelser, hvor kulturmødevinklen er fremherskende.¹¹

⁶ Nørgaard 1987.

⁷ Obst 2002.

⁸ Gröschl 2006.

⁹ Frykenberg 2003, s. 2.

¹⁰ Jeyaraj 1996.

¹¹ Se Bugge m.fl. (2005), *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India. Vol.I-III* (2006).

I denne artikel vælger jeg et lidt andet perspektiv på Halle-missionens virksomhed i Tranquebar. Jeg ønsker at beskrive, hvordan mission og uddannelse blev taget i brug som en statslig understøttet koloniseringsstrategi i den danske koloni Tranquebar. Hvad ville man opnå med missionærernes skoler, og hvordan udformedes de i krydsfeltet mellem europæisk og indisk skoletradition, og hvad blev konsekvenserne af deres undervisningsindsats i forhold til at udfordre eksisterende sociale, økonomiske og kulturelt/religiøse mønstre i det indiske samfund? Afslutningsvis breder jeg perspektivet ud og sammenligner den statslig understøttede missionsstrategi i Tranquebar med missionsindsatsen i de øvrige danske kolonier. Kan der udledes nogen fællestræk i den måde, at mission og undervisning benyttedes i forhold til den indfødte befolkning?

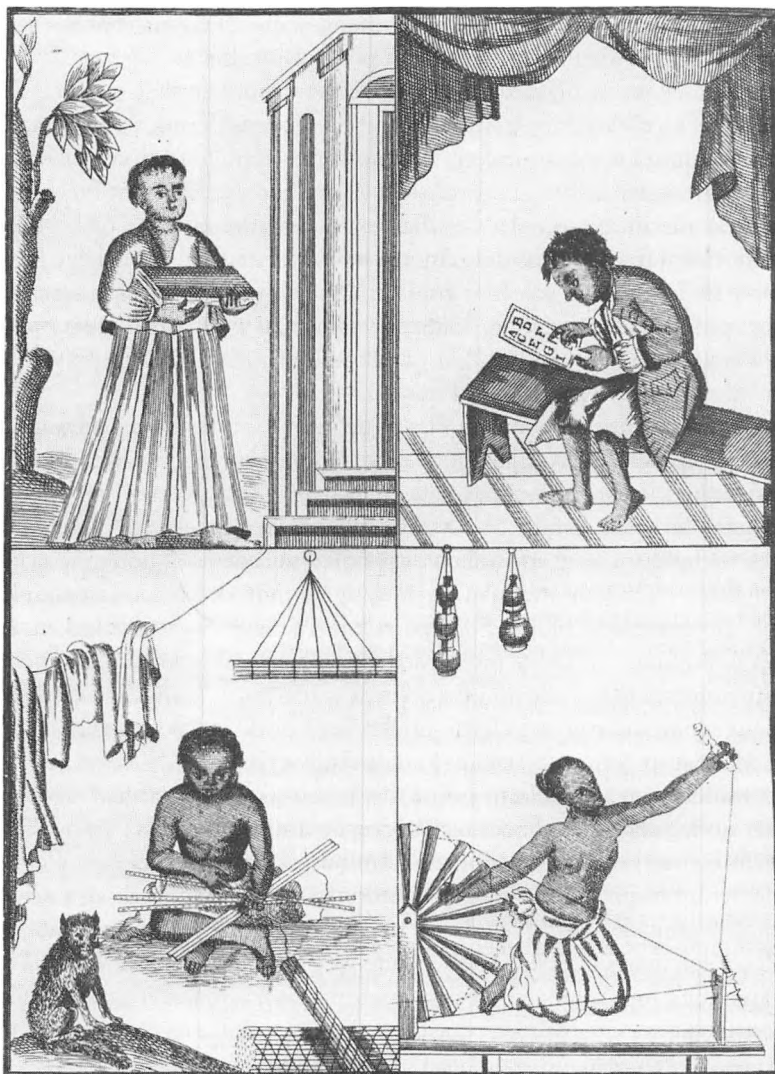
Halle-missionen i vækst (1706–cirka 1780)

Da Bartholomäus Ziegenbalg og Heinrich Plütschau blev roet i land i Tranquebar, var de foregangsmænd for den lutherske verdensmission, men de var ikke de første kristne, der gjorde et forsøg på at kristne inderne. Allerede i 16. og 17. århundrede havde katolikkerne og de reformerte missioneret i Indien uden det store held.

Missionerne ankom til et indisk samfund, hvor der allerede eksisterede skoler. Det hinduistiske skolesystem tilbød ikke uddannelse til alle børn. Først og fremmest ikke til pigerne, bortset fra den eksklusive gruppe, der fik et liv som tempeldanserinde (Devadasi), hvor de skulle kunne læse og recitere fra poetiske bøger. Blandt drengene var det kun de, som var tiltænkt et job inden for den administrative sektor, der modtog undervisning i skrivning, læsning og regning i skolerne. De enkelte skoler var opdelt efter kaster. Der eksisterede særlige skoler for drenge fra Brahminerkasten (Gurukula). I disse skoler boede drengene i op til 10 år under samme tag med deres lærer (Guru) under familielignende forhold, hvor de blev undervist i sanskrit, der var Brahminernes højsprog, og som den største del af den hinduistiske befolkning ikke måtte få adgang til at lære. Blandt den muslimske befolkning var undervisning ligeledes begrænset til den gruppe af drenge, der var udset til religiøse embeder som voksne. Disse blev enten undervist af huslærere eller i moskeerne.¹²

Missionærerne havde et andet udgangspunkt for at holde skoler og måtte følgelig tage afstand til de hinduistiske og de muslimske skolars eksklusivitet. Den kristne lære skulle være tilgængelig for alle og skolerne var udset rollen som formidler af budskabet. Ziegenbalg og Plütschau grundlagde missionskoler, så snart de var ankommet. I 1716 bestod missionens skolekompleks i Tranquebar

¹² Liebau 2006b.



Skolebørn i Tranquebar. De 4 situationer afspejler bredden af det skolevæsen, der etableredes i Tranquebar i 1700-tallet. På de øverste to billeder ses børn fra den portugisiske skole, der oprettedes for koloniens europæiske og såkaldte indo-portugisiske børn. Nederst til venstre ses en tamisk dreng med tørrede palmeblade til brug for skrivning og en pige, der er i gang med bomuldsspinnning. Fra "Der Königl. Dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandte ausführliche Berichte", Teil 3, 1735, s. 29 (Dansk Skolemuseum).

by af fem skoler: 1) en malabarisk¹³ drengeskole, 2) en malabarisk pigeskole, 3) en malabarisk døgnkostskole, 4) en portugisisk drenge- og pigeskole og 5) en dansk drenge- og pigeskole. I alt 104 elever i samtlige skoler, hvoraf de 40 blev forsynet med klæder og kost og bolig af missionen. Herudover var der oprettet et seminarium for voksne indere, hvor de kunne lære "teologi, chatekisation, sprog og andre videnskaber". Europæiske og ikke-europæiske børn blev generelt undervist adskilt, ligesom det var tilfældet med drenge og piger, og børnene blev så vidt muligt undervist på deres modersmål. Størstedelen af børnene i de malabariske skoler modtog ikke blot gratis undervisning, men modtog også tøj, kost og logi på missionens regning.¹⁴ Sidstnævnte var en vigtig del af missionens strategi for at komme de fattige tamilske befolkningsgrupper i tale og motivere forældrene til at konvertere til kristendommen.¹⁵

Samtidig kunne missionen blandt de understøttede elever udvælge sig egne emner, der som voksne kunne arbejde for at sprede missionens virksomhed. Missionen lagde fra begyndelsen af en målbevidst indsats i at videreudanne bogligt begavede tamiler til at virke som lærere og kateketer.¹⁶ Særlig bemærkelsesværdigt var det, at missionen også tidligt satsede på at uddanne kvinder til at katekere. I 1732 ansatte man første gang en indfødt kvinde i missionens tjeneste. Dette var ikke blot et brud på et kønsmæssigt mønster i Indien, men også en beslutning, som blev mødt med en vis undren og kritik hjemme i Europa. Missionærerne fortsatte imidlertid med at rekruttere kvindelige kateketer og uddannede herudover kvindelige undervisere til de indfødte skoler, hvor de bl.a. underviste pigerne i forskellige kvindehåndværk.

I slutningen af 1730'erne havde missionens skolevirksomhed taget et omfang, der nødvendiggjorde, at der blev bygget et samlet kompleks i Tranquebar by. Fra 1738 og tre år opførte missionen i Admiralsgade et stort skolekompleks, der havde hentet inspiration i moderinstitutionen i Halle. Komplekset indeholdt både skolebygninger, kostskolefløje og tre missionærboliger. Sidstnævnte afspejlede den vægt, man i Halle lagde på, at lærere og elever skulle være tætte på hinanden også uden for skoletiden. Et princip, som modsvarede det traditionelle indiske Gurukula-system, hvor lærer og elever ligeledes skulle leve under samme tag.

Missionen ekspanderede snart ud over Tranquebarterritoriets grænser og oprettede skoler rundt omkring i Sydindien, bl.a. i Madras, som i det 19. århundrede skulle blive et center for udbredelsen af almen skolegang i Britisk Indien.

¹³ Malabarer. Europæisk betegnelse for den sydindiske befolkning i almindelighed. Egentlig navnet på indbyggerne på Malabarkysten – kystsletten langs med Sydindiens vestkyst.

¹⁴ Liebau 2006a, s. 1189.

¹⁵ Jf. Ziegenbalgs brev af 27. august 1709, gengivet i Hallesche Berichte I, s. 16.

¹⁶ Liebau 2006c.

Et antal af de skoler, som missionen grundlagde, var ikke traditionelt kristne skoler, men i stedet såkaldte "frie skoler" (Free Schools eller Charity Schools), som udelukkende henvendte sig til ikke-kristne børn, og hvor der ikke skulle finde en kristen forkyndelse sted. Håbet var, at hindu-børnene gennem skolegangen ville få et positivt indtryk af kristendommen, få en moralsk opdragelse og en sans for den kristne lære gennem læsning af Bibelen og anden kristen litteratur. Uddannelse var altså tiltænkt en rolle som kulturel bølgebryder, der på en mere indirekte måde skulle lede de kristne børn i retning af kristendommen. "Kultur møde før konvertering" kunne strategien sammenfattes, og som i virkeligheden peger frem mod senere tiders sekulære indiske skole. En strategi, der tog højde for en virkelighed, hvor missionen først og fremmest hvervede konvertitter blandt de fattigste og svageste grupper inden for det hinduistiske samfund – slaver og kasteløse, som blev lokket med materielle goder. Missionen kunne kun undtagelsesvis hverve konvertitter blandt de mere velstående dele af det hinduistiske samfund og blandt de højere kasters medlemmer. De sociale konsekvenser af en konvertering til kristendommen var alt for høje, og følgelig holdt de højere kaster deres børn væk fra missionskolerne. I de frie skoler var situationen en anden. Selvom eleverne lærte om kristendommen og læste i Bibelen, forventedes det ikke, at de konverterede til kristendommen. Skolerne havde et godt omdømme blandt hindu-befolkningen på grund af skolernes ganske høje undervisningsstandard og mere velstående hinduer, selv blandt Brahminerkasten, valgte at sætte deres børn i en fri skole.

Succesen med de frie skoler rummer nøglen til forståelsen af danske Halle-missions store gennemslagskraft i det sydindiske samfund. Ganske vist var missionens overordnede mål at omvende den tamilske befolkning til kristendommen, men missionærerne indså, at direkte missionsvirksomhed skabte flere konfrontationer end konvertitter. Flertallet af befolkningen skulle nås ad indirekte veje gennem missionens sociale programmer og ikke mindst gennem uddannelse. Ved at fokusere på uddannelse, og vel at mærke en uddannelse, som også inddrog lokale erfaringer, kunne man begynde en transformationsproces i dialog med de forskellige dele af det indiske samfund, der måske på sigt kunne føre til det ønskede resultat.

At missionærerne tillagde uddannelse så stor værdi og understregede betydningen af, at den almindelige befolkning – både drenge og piger – fik adgang til lærdom, afspejler en progressiv tankegang, som flertallet af europæerne, derhjemme og i kolonierne, endnu ikke var klare til at dele. Det kunne godt skabe hovedrysten blandt de europæiske indbyggere i Tranquebar, at missionærerne ønskede at lære små indiske drenge og piger at læse og skrive, samtidig med at en stor del af de udstationerede europæiske soldater og håndværkere knapt kunne skrive deres egne navne. Fremsynede embedsmænd i koloniadministrationen kunne dog godt se fordelene i, at de kunne få ansat indiske hjælpere med gode

skrive-, læse- og regnefærdigheder, og anbefalede ved flere lejligheder, at inderne sendte deres børn i de frie skoler.¹⁷

Dansk Halle-missions blomstringstid faldt i perioden cirka 1720-80, hvor den udviste store resultater på missions- og skoleområdet. Forudsætningen for denne fremgang lå i høj grad i, at forholdet mellem mission og kolonimyndighed forløb i det store hele gnidningsløst, selvom øvrigheden nok grundlæggende bevarede en skepsis over for nytten af missionens virksomhed. De to parter havde forskellige interesseområder og tydeligt definerede ledelses- og organisationsstrukturer: Missionen var kongeligt understøttet og refererede til Missionskollegiet i København, mens kolonistyret var indsat af handelskompagniet. I dagligdagen varetog de forskellige arbejdsopgaver, der ganske vist kunne krydse hinanden og skabe spændinger, når missionen f.eks. optrådte som de indfødtes talsmænd i slave-handelsspørgsmålet,¹⁸ men i det store hele passede de to parter hver sit og fik opbakning til deres respektive virksomhed fra hver deres organisation hjemme i Danmark.

Undervisningens form og indhold

Udgangspunktet for skoledriften i Tranquebar var europæisk, men da den skulle omsættes til indiske forhold, blev principper fra det eksisterende sydindiske skolesystem også inddraget. Resultatet blev en skole, som kom til at indeholde elementer fra begge verdener, såvel indholdsmæssigt som i de anvendte undervisningsmetoder. Skolegangen var lagt i fast rammer efter principperne fra den franckeske stiftelse. Den pietistiske opdragelse var hård og kontant, og undervisningen stillede store krav til eleverne. Skoledagene var meget lange og nøje skemalagte time for time fra tidlig morgen til sen aften.

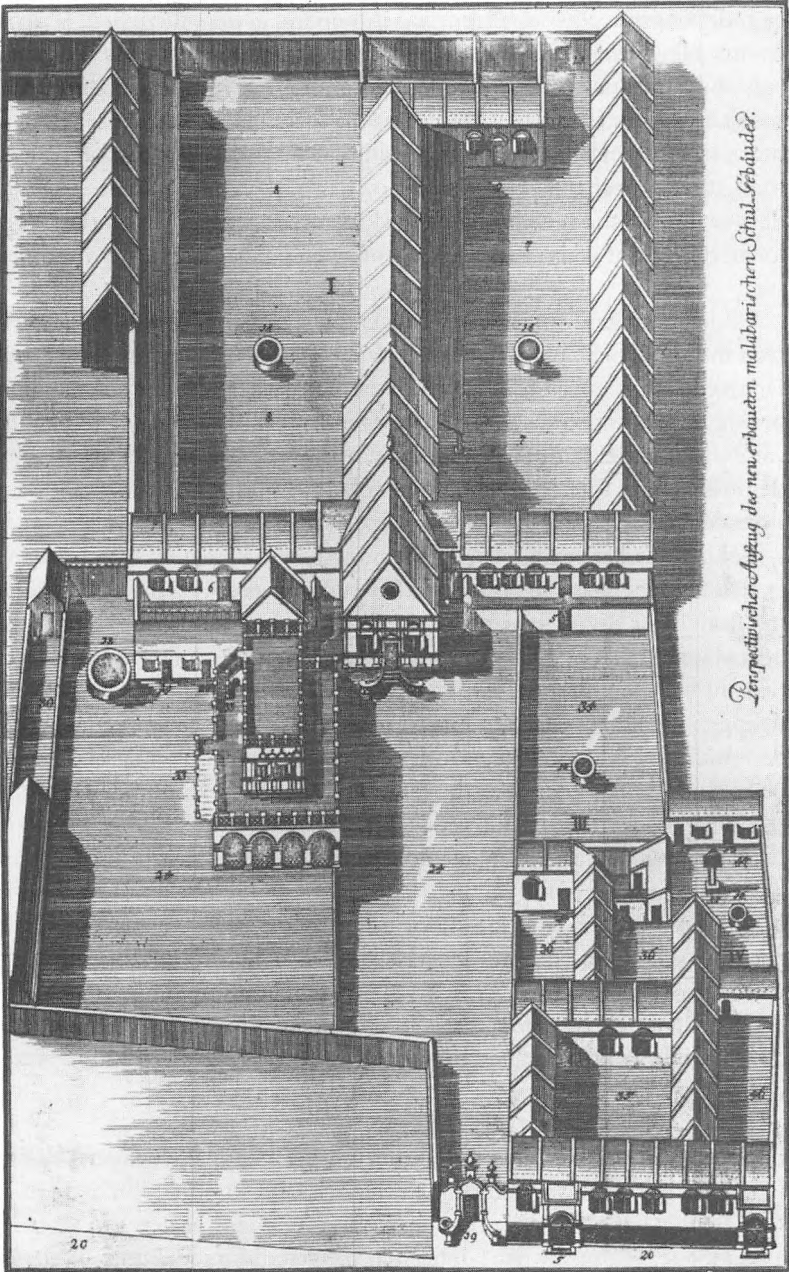
Hovedfaget på skoleskemaet i missionskolerne var kristendom, som blev bi-bragt eleverne på en række måder. Katekisering var ligesom i de europæiske skoler grundelementet i den religiøse træning, suppleret med bønner, salmesang, bibellæsning, oplæsning m.m. Kristendommen satte rammen for skolens virke, og hverdagen for eleverne var fyldt med konstante repetitioner og udenadslære.¹⁹

Skrivning var et andet vigtigt fag i malabarskolen, og et godt eksempel på, hvordan missionærerne tog lokale indiske undervisningsmetoder i brug. Undervisningen i skrivning fulgte et nøje planlagt system, som i de lokale skoler havde vist sig meget effektivt til at understøtte børnenes evne til at huske, hvad de lærte. Børnene arbejdede sammen i grupper. Et barn skrev et bogstav eller tal i sandet, samtidig med at han sang det. De omkringsiddende børn skulle derefter tegne bogstavet og selv navngive det syngende. Dernæst gentog processen sig med

¹⁷ Liebau 2006a, s. 1186.

¹⁸ Nørgaard 1987, s. 159-61.

¹⁹ Liebau 2006a, s. 1191.



Halle-missionens store skolekompleks, der blev opført i Tranquebar 1738-41 (Det Kongelige Bibliotek).

et andet bogstav. Missionærerne var imponeret af den hurtighed, hvormed disse øvelser blev gennemført. De største elever lærte efter sydindisk tradition at indridse bogstaverne med en pen (stylus) på tørrede og specielt præparerede palmeblade. Også de indiske kateketer og hjælpere benyttede denne teknik og skrev deres arbejdsberetninger på palmeblade. De europæiske missionærer synes derimod at have foretrukket papir, blæk og fjer til skrivning. For de elever, som havde gjort tilfredsstillende fremskridt i skriveprocessen af de tamilske bogstaver, fik lov til herefter at skrive bogstaverne med pen og blæk på det dyre og knappe papir.²⁰

Undervisningen i matematik byggede ligeledes på lokale indiske principper. Den indiske skole havde traditionelt lagt stor vægt på matematiske færdigheder. Drengene lærte at anvende matematikken i praksis, så de kunne opstille regnskaber og benytte mål og vægtenheder. Den indiske måde at regne på adskilte sig væsentligt fra den europæiske metode og blev derfor af de pragmatisk tænkende missionærer foretrukket som grundlag for matematikundervisningen i missionsskolerne.

Ifølge Franckes princip lagde missionsskolerne vægt på at træne eleverne til et erhverv. De praktiske fag var således et fast element på missionsskolernes skema. Inden for de praktiske fag rettedes undervisningen mod at opfylde lokale behov for erhvervs- og håndværksuddannede, der skulle muliggøre, at eleverne som voksne kunne ernære sig selv og deres familier via et erhverv. Ved inddelingen i håndværksfag tog missionærerne hensyn til dels de lokale behov, dels den traditionelle inddeling i erhverv blandt hinduerne efter kaste og slægt. Pigerne lærte traditionelle pigefag, husholdning, vævning, spinding, strikning og rebslagning, drengene lærte kurvefletning, farvning, mure- eller tømmerfaget m.m. De mest talentfulde elever blev uddannet til erhverv, som kunne benyttes af missionen, f.eks. typografer (til bogtrykning), bogbindere eller til erhverv, som den danske koloniregering havde behov for, skrivere, regnskabsførere, politifolk eller naturligvis til lærere. Til at undervise i de forskellige håndværk benyttedes erfaringerne indiske lærere. F.eks. benyttede missionsskolerne strømpestrikkere, spindere og måtteflettere til at undervise børnene i disse erhverv. Pigerne blev i skolen, til de blev gift, mens drengene forlod skolen, når de selv var i stand til at tjene til livets opretholdelse.

Christoph Samuel John – missionær og pædagogisk fornyer (1771–1813)

Fra 1771 og frem til sin død i 1813 var Christoph Samuel John den førende missionær i den danske Halle-mission, der især inden for undervisningsområdet var nyskabende.²¹ John var dybt optaget af pædagogiske spørgsmål såvel på det teo-

²⁰ Liebau 2006b, s. 151

²¹ Liebau 2006d.

retiske plan som i den praktiske udførelse. Ved slutningen af sin karriere samlede han en række af sine hovedsynspunkter på de indiske skoleforhold i essayet *On Indian Civilisation*, som peger frem mod skabelsen af et offentligt skolesystem i 19. århundredes Indien.²² John lagde i endnu højere grad end sine forgængere vægt på skolens rolle som mediator mellem forskellige kulturer og religioner og den sekulære værdi af uddannelse for udviklingen af det indiske samfund.

I midten af 1780'erne brød han med det hidtidige princip i missionskolerne om at holde europæiske og indiske elever adskilte, da han fik Missionskollegiets tilladelse til at oprette en såkaldt "Integration school", hvor indiske og europæiske børn skulle bo under sammen tag og undervises sammen. De indiske børn skulle gennem den daglige omgang med de europæiske børn i skole og fritid få et dybt kendskab til den europæiske levevis og dermed medvirke til "en borgerlig dannelse af inderen".²³ Der var altså her mere tale om et kulturelt missionsprojekt end et kristeligt. Skolen blev ingen succes og ophørte hurtigt. Mere succes fik John i begyndelsen af 1800-tallet, da han fik realiseret sin idé om at oprette en række "free schools" rundt om i Sydindien – 20 i alt. Udgangspunktet for disse skoler var, at de skulle henvende sig til alle strata i samfundet uanset religiøs tilknytning. I skolerne skulle eleverne undervises primært i læsning, skrivning og regning, og undervisningen skulle foregå både på tamilsk og engelsk som en anerkendelse af den voksende betydning af engelsk som det officielle kolonisprog i Indien. Undervisningen i skolerne baserede sig på tidens populære undervisningsmetode, den såkaldte Bell-Lancasterske metode, som oprindeligt var udviklet i Madras-området, men som nu gik sin sejrsgang hjemme i Europa.²⁴ Finansieringen af skolerne skete ikke alene ved hjælp af midler fra missionselskaber, det offentlige i form af East India Company påtog sig for første gang et økonomisk medansvar for fri offentlig uddannelse i Indien ved at understøtte skolerens drift.²⁵

Johns frie skoler peger frem mod det 19. århundredes samarbejde mellem de lutherske missioner og de offentlige kolonimyndigheder om at udvikle et offentligt skolesystem i det britiske Indien. Missions- og skolevirksomheden kunne ikke længere som i 1700-tallets Tranquebar foregå alene på initiativ af den lutherske mission med kolonimyndigheden som ligegyldig eller endog lettere fjendtlig tilskuer på sidelinjen.

²² John 1812.

²³ Liebau 2006b, s. 142.

²⁴ Metoden vandt stor udbredelse i Danmark og benyttedes også i et vist omfang i dansk-vestindiske skoler, Eckhardt Larsen 2008.

²⁵ John 1812.

Stilstand og afvikling af Halle-missionens virksomhed i Tranquebar (1813–36)

I 1836 døde den sidste missionær August Friedrich Cämmerer i Tranquebar, ensom og afskåret fra Europa, som han udtrykte det to år før sin død: "Nu ser jeg mig helt alene, efterladt med en menighed på 1400 sjæle og omkring 300 skolebørn".²⁶ Med ham forsvandt 230 års virksomhed fra den danske Halle-missions side i Indien. Årtierne inden havde dog varslet missionens ophør. Den danske kongemagts overtagelse af kolonistyret i 1777 havde ikke været til gunst for missionen, og årene 1808-15, hvor Tranquebar var besat af englænderne, havde tvunget missionen til at vende sig mod det britiske *Society for Promoting Christian Knowledge* (SPCK) for økonomisk hjælp og gradvist overdraget størstedelen af sine aktiviteter til det britiske *Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts* (SPG). Den danske Halle-mission kom således stærkt svækket og forgældet ud af Napoleonskrigen for at opdage, at deres hovedvelgører, Missionskollegiet i København, havde mistet sin kapital efter statsbankerotten 1813. Det var begyndelsen til enden for dansk Halle-missions virksomhed i Tranquebar, der officielt sluttede i 1825. Tiden var også ved at rinde ud for den danske koloniherrredømme i Sydindien, og i 1845 solgte den danske stat Tranquebar til British East India Company.

Mission og uddannelse som koloniseringsstrategi – et udblik fra Tranquebar

Den danske konges direkte interesse i og understøttelse af den danske Halle-missions missions- og skolevirksomhed er en afgørende forudsætning for missionsens succes i Sydindien. Spørgsmålet er imidlertid, om denne symbiose mellem kongemagt og mission om at drive missions- og skolevirksomhed er unik for Tranquebarområdet eller om den kan findes i andre af de danske kolonier som elementer i et måske særligt dansk ekspansionskoncept?²⁷ De danske koloniers missions- og skolevirksomhed har endnu ikke været underkastet en samlet undersøgelse,²⁸ men det er alligevel på det nuværende grundlag muligt at se nogle fællestræk i den måde, koloniseringsinitiativerne foregår på, og den fremtrædende placering, som missions- og skolevirksomheden får i denne proces.

Den danske tilstedeværelse i Indien omfattede ikke blot kolonien i Tranquebar, men også en lille handelsstation nord for Calcutta ved navn Serampore eller Shirampur. Officielt kaldtes den danske koloni Frederiksnagore efter Frederik 5., der var konge, da området blev erhvervet af Asiatisk Kompagni i 1755. Handels-

²⁶ Nehring 2006, s. 196.

²⁷ Feldbæk 2008.

²⁸ Skoleforholdene i Dansk Vestindien er netop blevet belyst i antologien *Skoler i palmernes skygge* fra 2008.

mæssigt blev det et vigtigt sted for Danmark i slutningen af det 18. århundrede, hvor det i perioder havde en af de største omsætninger af varer i hele det multinationale dansk-norsk-slesvigsk-holstenske rige. Det var imidlertid på det uddannelsesmæssige område, at Serampore fik en betydning, som har sikret stedet en plads i den indiske historie. Her blev det første asiatiske universitet grundlagt i 1818²⁹ som Det Seramporske Collegium, ophøjet til egentlig universitet ved et diplom udstedt af Frederik 6. i København 23. februar 1827.³⁰

Det var engelske baptister under ledelse af folk som William Carey, William Ward og Joshua Marshman, der gjorde Serampore College til et centrum for missionsvirksomhed og undervisning i Indien,³¹ men det var den danske kong Frederik 6., der tilvejebragte rammerne for denne udvikling. Da baptisterne af British East India Company i 1800 fik forbud mod at missionere på deres område, fik de af den danske konge lov til at slå sig ned i det danske Serampore og her begynde en missions- og skolevirksomhed, og kongens ophøjelse af Serampore College til et universitet var et yderligere udtryk for kongens interesse i baptisternes arbejde. Serampore-missionen satsede ikke alene på den højere uddannelse på Serampore College, men var som dansk Halle-mission optaget af at etablere skoler for den almindelige befolkning i og omkring Serampore. Allerede i maj 1800 åbnede Serampore-missionen sine første skoler i byen. Det var en kostskole for europæiske og anglo-indiske drenge og en for piger, hvis forældre i begge tilfælde skulle betale for ophold og undervisning.

Undervisningsfagene var engelsk, skrivning og læsning, foruden regning, bogholderi og geografi (som kostede 30 rupi om måneden) samt eventuelt latin, græsk, hebraisk, persisk eller sanskrit (som kostede 35 rupi). Undervisningen foregik på de lokale indiske sprog, men med vægtning af, at eleverne skulle lære engelsk. Snart oprettede Serampore-missionen en række drenge- og pigeskoler for den indiske befolkning, hvor undervisningssproget var bengali. Det var skoler beregnet på ikke-kristne, og såvel hinduer som muslimer (i modsætning til i Tranquebar) sendte deres børn i disse skoler. Da det britiske baptistselskab overtog Serampore-missionen i 1837, blev det oplyst, at missionen drev 30 indiske drenge- og 12 pigeskoler, som tilsammen havde mere end 2.000 elever.³² Serampore-missionen ydede en bemærkelsesværdig indsats på uddannelsesområdet fra grundskoleniveau til College, og i den proces spillede den danske konge en lille, men ikke uvæsentlig rolle som fødselshjælper.

²⁹ Som det fjerde i den dansk-norske helstat efter København 1479, Kiel 1665, Christiania/Oslo 1811.

³⁰ Gøbel 2004; Østergaard 2005.

³¹ Potts 1967.

³² Potts 1967.



Idealiseret fremstilling af den indiske missionsmark med portræt af missionærerne Ziegenbalg og Gründler i ovalerne (Det Kongelige Bibliotek).

I Dansk Vestindien blev der ligeledes iværksat en kongeligt understøttet missions- og skolevirksomhed.³³ Den pietistiske Christian 6. indgik en aftale med grev Nicholas Ludwig von Zinzendorf und Pottendorf om, at Brødremenigheden kunne begynde en missionsvirksomhed blandt slaverne på Sankt Thomas i 1732. Herfra spredte missionsvirksomheden sig til Sankt Croix og Sankt Jan. Missionsarbejdet foregik ved, at der hver aften holdtes møder for slaverne; først med læseundervisning, dernæst fællessang, prædiken og til sidst personlige samtaler. Samtalen var på mange måder det vigtigste element i missionen, idet det var her, at missionærerne fulgte den enkeltes omvendelsesproces og derved kunne opdage, hvornår vedkommende besad troen fuldt ud og var klar til dåb. Missionsmenigheden havde betydelig succes i Dansk Vestindien. Derimod satsede Brødremenigheden ikke i samme omfang som den danske Halle-mission på at give den indfødte befolkning en almen skoleuddannelse, da de mente, at for meget boglig viden og lærdom kunne være skadeligt for de indfødtes evne til den spontane tilegnelse af den kristne tro. Brødremenigheden fik dog oversat Bibelen, Luthers katekismus, salmebøger og andre religiøse lærebøger til det lokale sprog kreolsk, da missionen tog fart i Dansk Vestindien.³⁴

Fra den danske kongemagts side syntes der at have eksisteret et ønske om at styrke den almene undervisning blandt den indfødte befolkning. I 1780'erne forsøgte den lokale vestindiske regering således med generalguvernøren i spidsen at få etableret et slaveskolesystem med Brødremenighedens missionærer som undervisere. Projektet blev imidlertid ikke realiseret, bl.a. fordi Brødremenigheden ikke ønskede at engagere sig i en så verdslig uddannelse. De ville kun gå med til at lære særligt begavede børn at læse. Ellers ville de koncentrere sig om den rent religiøse uddannelse. Projektet blev dog virkeliggjort senere i form af de slaveskoler, som blev oprettet under generalguvernør Peter von Scholten i 1830'ernes slutning, hvor herrnhuter-lærere underviste slavernes børn på engelsk.³⁵

Brødremenigheden spillede også en væsentlig missionerende rolle på Grønland. Mønsteret var det samme som i Dansk Vestindien. Missionens stifter N.C. von Zinzendorf fik i 1733 kongelig tilladelse til at påbegynde en missionsvirksomhed blandt Grønlands eskimoer, hvor de grundlagde deres egen missionsstation "Neu Herrnhut" lidt uden for den danske koloni Godthåb (nuværende Nuuk). Da Brødremenigheden ankom, var der imidlertid allerede en missionsvirksomhed i gang. Den danske kirke havde i 1721 udsendt den norske præst Hans Egede til Grønland. Denne dobbelte missionsvirksomhed gav anledning til spændinger, men på trods af "konkurrenceforholdet" fortsatte begge missioner

³³ Vestindisk-Guineisk Kompagnis erhvervede Skt. Thomas i 1672, Sankt Jan i 1718 og Sankt Croix i 1733, Frederik 5. overtog øernes administration i 1755.

³⁴ Sebro 2008.

³⁵ Fryd Johansen 2008.

sideløbende med omvendelse og undervisning af eskimobefolkningen frem til 1900, hvor herrnhuterne ophørte med deres virksomhed.³⁶

Missionsvirksomheden stod også på Grønland – som i de øvrige kolonier – i et stadigt spændingsforhold til de handelsmæssige interesser. Straks fra begyndelsen var spændingsforholdet økonomi og mission slået an, og gradvist trængtes missionsinteressen fra midten af 1700-tallet i baggrund til fordel for hvalfangst, spækopkøb og grundlæggelsen af handelskolonier fra Upernavik til Kap Farvel.

Missions- og skolevirksomheden i den danske koloni på Guldkysten havde en noget mere begrænset karakter. Her blev der ikke tale om en kongelig understøttet udsendelse af missionærer. Dette kan skyldes det ugunstige klima, hvor europæerne døde som fluer, men nok også det forhold, at det danske territorium på Guldkysten havde et begrænset omfang. Hvad der foregik af missions- og skolevirksomhed her, stod guvernøren og præsten for. Dette arbejde koncentrerede sig om den gruppe af mulatdrengene, der voksede op blandt danskerne, og som i stigende grad blev rekrutteringsgrundlaget for garnisonerne ved forterne. I 1722 oprettedes den første mulatskole på Fort Christiansborg, og efter oprettelsen af Fort Fredensborg etableredes også en mulatskole dér. Undervisningen havde et kristent udgangspunkt, foregik på dansk og var baseret på danske lærebøger som på Pontoppidans Forklaring, ABC'er, salmebøger og Det Nye Testamente.³⁷

Med Guldkysten som undtagelsen synes der altså at kunne tegnes et mønster af en dansk ekspansionspolitik, hvor erhvervelsen af en ny koloni naturligt blev efterfulgt af en kongeligt understøttet missions- og uddannelsesvirksomhed. Nok var hoveddrivkraften bag den danske kolonipolitik økonomisk, men de pietistiske konger Frederik 4. og Christian 6. fandt det også væsentligt at omvende og uddanne den indfødte befolkning, hvor danskerne oprettede kolonier.

Udviklingen i Tranquebar var således i et dansk koloniperspektiv ikke enestående, om end den danske Halle-missions indsats på missions- og skoleområdet fik vidtrækkende betydning for udviklingen af det moderne Indien.

Konklusion

Da den pietistiske kong Frederik 4. i 1705 udsendte de to tyske missionærer Bartholomæus Ziegenbalg og Heinrich Plütschau til Tranquebar, afspejler det en ekspansionsstrategi, som kan genfindes i forbindelse med andre danske kolonifremstød i f.eks. Grønland eller Vestindien. Hovedformålet med ekspansionen var handelsmæssigt og økonomisk, men sideløbende hermed ønskede kongemagten at ændre det samfund, danskerne kom ud i, gennem omvendelse og uddannel-

³⁶ Herrnhuterne udøvede en ikke ubetydelig indflydelse på den grønlandske befolkning og kultur, f.eks. stammer de fleste salmer i den grønlandske salmebog fra herrnhuterne, jf. Hans Egede 1986, Einführung, s. 6ff.

³⁷ Feldbæk 2008, note 46, s. 15.



se af lokalbefolkningen. Derfor understøttede kongemagten, at Halle-missionen bedrev systematisk missions- og skolevirksomhed i de danske kolonier. Måske kan det opfattes som et særligt dansk træk ved måden at føre kolonipolitik på?

Missionærerne drog til Tranquebar med den klare hensigt at omvende så mange som muligt blandt den lokale befolkning til kristendom. Mødet med lokalbefolkningen, der domineredes af hinduer, iblandet et markant muslimsk mindretal og de såkaldte portugisere, viste sig ikke uproblematisk. Det lykkedes hurtigt missionærerne at skabe sig en kristen menighed blandt den portugisiske befolkning, europæernes slaver, lavkaster og kasteløse, men det viste sig næsten umuligt at finde konvertitter blandt de højere Hindu-kaster og muslimer, da en konvertering til kristendom her medførte social udelukkelse. Missionærenes undervisningstilbud blev nøglen til en dialog med hindusamfundet og i mere begrænset omfang muslimerne. Missionærerne ankom til Tranquebar med planer om at oprette skoler for såvel den europæiske befolkning som den indiske. De blev imidlertid mødt med et indisk samfund, hvor der allerede eksisterede et udbygget og end socialt klassificeret skolesystem. Missionærerne inddrog elementer fra disse skoler, da de oprettede deres egne skoler, men brød samtidig eksisterende normer i det indiske samfund, da de oprettede skoler for alle børn uanset kastebaggrund og køn. De egentlige kristne missionsskoler appellerede naturligvis først og frem-

mest til den kristne menigheds børn, men kunne dog "lokke" yderligere fattige elever til sig gennem løfter om kost og logi hos missionen. Allerede tidligt eksperimenterede missionærerne med at oprette såkaldte "frie skoler" for ikke-kristne elever, som blev vel modtaget blandt brede grupper af hindusamfundet.

Undervisningen i skolerne lagde vægt på læring af kristendom gennem katekisering, recitation og læsning i Bibelen, men herudover lærte eleverne at skrive og regne (begge efter tamilsk metode) og blev også præsenteret for hindu-bøger, som ellers normalt var forbeholdte børn fra højkasterne. Endelig fik såvel piger som drenge erhvervstræning, hvor de lærte et erhverv, der efter deres kastebaggrund kunne sikre dem et job som voksen.

Missionsskolerne kom således til at fremstå som en særegen blanding af europæisk og indisk skoletradition. Missionærerne succes med undervisningen bredte sig snart fra Tranquebar-området og ud i Sydindien, hvor missionærer fra dansk Halle-mission bl.a. oprettede skoler inden for the East India Companys område, f.eks. i Madras. Missionærernes skolearbejde blandt den almindelige indiske befolkning var de første spæde skrift i retning af at etablere et alment skolesystem i Indien. Det var i dette "mini-samfund", at missionærerne begyndte den lutherske verdensmission og lagde kimen til udviklingen af et alment skolesystem i Indien³⁸ og en forudsætning for den udvikling i det 19. århundrede, der førte til, at den britiske kolonimyndighed tog et medansvar for undervisningen af indiske børn.

Missionens ankomst igangsatte en transformationsproces, der på afgørende punkter ændrede på de religiøse, sociale og kulturelle mønstre, og som udstak nogle hovedspor, der kan følges ubrudt over de efterfølgende 300 år og udgør en nøgle til forståelsen af nutidens Tranquebar.

Denne transformationsproces blev ikke alene iværksat gennem kulturmødet mellem europæere og ikke-europæere eller mellem de kristne missionærer og den lokale hedenske befolkning. En skildring af udviklingsforløbet alene på grundlag af så forenklede dikotomier yder ikke kompleksiteten i virkelighedens Tranquebar retfærdighed.³⁹ De kristne missionærer agerede ikke i forhold til en homogen befolkning, men stod over for et mangefacetteret samfund med skarpt adskilte sociale grupperinger (kastesystemet), forskellige religiøse samfund (hinduer, muslimer, katolikker) og politiske og økonomiske interessegrupper, der indgik i et komplekst mønster af tværkulturel kommunikation og interaktion, som formede den særlige udvikling i Tranquebar. Missionærernes nøgle til succes var, at de anerkendte diversiteten i samfundet og fandt en gylden middelvej mellem at forsøge at påvirke med det kristne europæiske værdisæt og at afholde sig fra at blande sig i eksisterende kulturelle mønstre i det indiske samfund.

³⁸ Rawat 1981.

³⁹ Juneja 2006.

Efterskrift: Arven efter den danske Halle-mission

Da den danske Halle-mission i begyndelsen af det 18. århundrede havde udspillet sin rolle i Indien, overtog Leipzig-missionen i 1847 Halle-missionens bygninger og aktiviteter i Tranquebar og videreførte missions- og skolearbejdet gennem de næste godt 70 år, indtil The Tamil Evangelical Lutheran Church (TELC) oprettedes med Tranquebar som det naturlige centrum. Arven efter the den danske Halle-mission er stadig tydelig i Tranquebar, ikke mindst på det uddannelsesmæssige område, hvor byen rummer et udsædvanligt stort antal skoler, herunder to seminarier, der bortset fra en lille muslimsk skole alle er drevet af kristne organisationer. I tråd med de principper, som allerede blev knæsat i Halle-missionens frie skoler, foregår der principielt intet aktivt forsøg på at gøre eleverne kristne, men kun en indirekte påvirkning gennem kristendommens tilstedeværelse i skolernes hverdag.



Keld Grinder-Hansen (f. 1959), ph.d. Afdelingschef for kultur-, fritids- og skoleområdet i Dragør Kommune. Tidligere chef for Dansk Skolemuseum 1997-2008. Forsker bl.a. i skole- og uddannelseshistorie. I 2012 udkommer en monografi om den danske lærerstands historie: En lærer for livet – Lærerroller gennem 1000 år. Har herudover skrevet en lang række artikler inden for skole- og uddannelseshistorie. Han bidrog bl.a. med flere artikler i værket Realskole gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse (2010).

Kilder og litteratur

Rigsarkivet (RA)

Ostindisk Kompagni, Afdelingen i Trankebar. Tranquebarske dokumenter 1671-1750.

Bøger og artikler

- Bugge, K.E. m.fl. (2005): *Det begyndte i København.. Knudepunkter i 300 års indisk-danske relationer i mission*, Odense.
- Christoph, Samuel, John (1812): On Indian Civilization, gengivet in *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*, vol. III, Halle, s. 1467-94.
- Eckhardt Larsen, Jesper (2008): Lancasterskolerne i Dansk Vestindien. In *Skoler i palmernes skygge*, s. 83-102.
- Egede, Hans (1986): *Die Heiden im Eis. Als Forscher und Missionar in Grönland 1721-1736*, Stuttgart.
- Feldbæk, Ole (1980): *Kolonierne i Asien*, København 1980.
- Feldbæk, Ole (2008): Indledning: Kolonimission og Koloniskoler. In *Skoler i palmernes skygge*. Odense, s. 13-17.



Ny Jerusalem Kirke i Tranquebar, Halle-missionens monumentale kirke, der blev indviet i 1718. I dag fungerer kirken som domkirke for den lutheranske menighed i Sydindien (Dansk Skolemuseum).

- Fihl, Esther (2004): Some Theoretical and Methodological Considerations on the Danish Colonialism in Southeast India. In *Folk* vol. 26, s. 51-66.
- Fihl, Esther & A.R. Venkatachalapathy (2009): Cultural Encounters in Tranquebar – Past and Present. In *Review of Development and Change* vol. XIV.
- Fryd Johansen, Julie (2008): Landskolerne – Skoler for slavebørn på landet. In *Skoler i palmernes skygge*, s. 103-22.
- Frykenberg, Robert E. (2003): *Christians and Missionaries in India. Cross-Cultural Communication since 1500*, London.
- Gøbel, Erik (2004): Det Seramporske Collegium. Skoler og College i Serampore 1800-1845. In *Skole-Kirke-Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-års dagen den 11. november 2004*, København, s. 27-39.
- Gröschl, Jürgen (2006): Missionaries of the Danish-Halle and English-Halle Mission in India, 1706-1844. In *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Halle*, vol. III, s. 1497-1527.
- *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*. Vol. I-III (2006), vol I: *Halle and the Beginning of Protestant Christianity on India*; vol. II: *Christian Mission in the Indian Context*; vol. III: *Communication between India and Europe*, Halle: Franckesche Stiftungen.
- Hallesche Berichte. I-VII (1710-60): *Der Königlich-Dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandter ausführlichen Berichten*, Halle.
- Jeyaraj, Daniel (1996): *Inkulturation in Tranquebar. Der Beitrag der fruhen dänischhalleschen Mission zum Werden einer indisch-einheimischen Kirche (1706-1730)*, Erlangen.
- Juneja, Monica (2006): Encounters and Transnational History – Reflections on the Use of Concepts across Cultures. In *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*, vol. III, s. 1025-46.
- *Kurtze historische Nachricht aus den Berichten der Königl. Dänischen Missionarien in Ost-Indien zu Tranquebar..von dem Bekehrungswerck der Ost-Indischen Heyden*. 1730.
- Liebau, Heike (2006a): Faith and Knowledge: The Educational System of the Danish-Halle and English-Halle Mission. In *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*, vol. III, s. 1181-1216.
- Liebau, Heike (2006b): Das Schulwesen, Pädagogen und Schüler, Indo-Europäische Synthesen. In *Geliebtes Europa/Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission*. Jahresausstellung der Franckeschen Stiftungen zu Halle, s. 136-56.
- Liebau, Heike (2006c): The Indian Pastors the Danish-Halle and the English-Halle Mission. In *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*. Vol II. Halle, s. 719-34.
- Liebau, Heike (2006d): Christoph Samuel John's Essay on Education Policy. In *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India*, vol. III. s. 1323-34.
- Nehring, Andres (2006): Das Erbe der Mission. In *Geliebtes Europa/Ostindische Welt*. Jahresausstellung der Franckeschen Stiftungen zu Halle 2006, s. 196-206.
- Nørgaard, Anders (1987): *Mission und Obrigkeit. Die Dänisch-hallesche Mission in Tranquebar 1706-1845*, Missionswissenschaftliche Forschungen, bd. 22, Aarhus.
- Obst, Helmuth (2002): *August Hermann Francke und die Franckeschen Stiftungen in Halle*, Göttingen.
- Oomen, George & Hans Raun Iversen (red.) (2005): *It began in Copenhagen. Junctions in 300 years Indian-Danish Relations in Christian Mission*, New Delhi.
- Potts, E. Daniel (1967): British Baptist Missionaries in India, 1793-1837. In *The History of Serampore and its Missions*, Cambridge, s. 114-129.
- Rawat, P. (1981): *History of Indian Education*, Agra 1981.
- Sebro, Louise (2008): Brødreminigheden i Dansk Vestindien – mission som formidler af europæisk kultur. In *Skoler i palmernes skygge*, s. 19-35.
- *Skoler i palmernes skygge*, (ed). Julie Fryd Johansen, Jesper Eckhardt Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen (2008), Odense.
- Østergaard, Uffe (2005): Universitetet i Serampore. In *Det begyndte i København*, s. 165-75.

"Altsaa: at staae ene – ved en Andens hjælp!" – Kierkegaards pædagogiske paradoks

Af Joakim Garff

*Nei, Opdragelse, Opdragelse er det Verden behøver.
Det er det, jeg altid har talt om [...] og det er Det,
som man af Alt anseer for det Overflødige.¹*

*Forholdet til Gud er en Opdragelse,
Gud er Opdrageren.²*

Med sin interesse for menneskets æstetiske, etiske og religiøse opdragelse deler Kierkegaard en række problemer og perspektiver med pædagogikken. Kierkegaard ønsker især at afværge manipulatorisk aktivitet på forskellige niveauer i kommunikations- og læringsprocessen, men kender også til elementerne i det pædagogiske paradoks, som han forsøger at overvinde med en raffineret, kommunikationsteoretisk strategi, der angiveligt lykkes, så længe den praktiseres inden for rammerne af en human identitetsdannelse, men bryder sammen, når den søges omsat i en teologisk kontekst.

Engang i 1837 sad en 24-årig, københavnsk teologistuderende og reflekterede over nogle didaktiske problemstillinger med særligt henblik på den kunst at fortælle børn historier. Emnet var oppe i tiden og Søren Aabye Kierkegaard – ham var det nemlig – formentlig inspireret af Poul Martin Møllers korte tekst »Om at fortælle Børn Eventyr«, hvori Møller advarer mod at fylde børn med fiktive fortællinger, især de såkaldte »Ammestuehistorier«, idet Møller finder det »høist fordærveligt«, at børn »føres ind i en riigt udstaffet Fantasieverden, mens de have opfattet en saa liden Kreds af den virkelige Verdens Phænomener«. ³ Ak-

¹ SKS 20,350, NB4:130; Pap. VIII 1 A 616.

² SKS 9,270; 12,261.

³ Møller 1843, s. 322.



kurat fordi børn er udstyret med en enestående receptivitet, i kraft af hvilken deres selv- og omverdenforståelse etableres, bør man være »noget vaersom i Valget af de Forestillinger, hvormed man selv forsætligt fylder deres Hoved«. ⁴ Møller er ikke mindst bekymret for den betydning, som umådeholden hengivelse til romanlæsning kan have for den enkeltes udvikling, hvad han udmaler med megen dysterhed:

At overdreven Romanlæsning har givet endeel af vore Samtidige en skjæv Aandsretning, forqvaklet deres Følelse, sat dem i en uafbrudt Somnambulismus, givet dem Afsmag for Arbejdsomhed og bibragt dem en Lede til Livets virkelige Skikkelser, er jo en fuldkommen afgjort Kjendsgjerning. ⁵

Da det i nogen grad er den moderne, stærkt effektiviserede bogproduktion, der er forudsætningen for ungdommens depraverende læsevaner, længes Møller tilbage til den tid, hvor man »endnu ikke havde hele Magaziner af saadanne Even-

⁴ Møller 1843, s. 323.

⁵ Møller 1843, s. 322.

tyr«,⁶ men underholdt børnene med et ganske beskedent udsnit af mundtligt overleverede fortællinger:

Enhver ny Verdensborger maa føle stor Trang til at blive bekendt med de Ting, der ere omkring ham, under ham og over ham, og ret at orientere sig paa den Skueplads, hvorpaa han finder sig selv, naar hans Bevidsthed vaagner [...] Man gjør da en stor Uret, i at afbryde hans ivrige Stræben efter at blive fortrolig med sin reelle Verden, for at lokke ham ind i en Feeverden, som kommer til at optage uforholdsmæssig Plads i hans Bevidsthed. Han kan med en utrolig Kraft tilegne sig, hvad der bydes ham, og man fører ham ind i en falsk orbis pictus og afleder hans Opmærksomhed fra de Ting, som han maa kjende tilgavn, for at blive en dygtig Mand.⁷

Møller er fornuftens fortalere og modstiller kendskabet til den ydre verdens faktiske beskaffenhed med den fiktive »Feeverden«, hvori den litterært henførte læser kan fortabe sig og forsvinde. Om denne ikke-reale verden anvender Møller betegnelsen *orbis pictus*, den malede verden, der i øvrigt tillige var titlen på et pædagogisk skrift fra 1658 af den tjekkiske pædagog Johann Amos Comenius. I henhold til Møller er en sådan *orbis pictus* en usund, illusorisk verden, der med sine gøglerier kan bortlede en ung mands opmærksomhed fra den færdighedsperfektionering, hvoraf hans fremtidige liv som kompetent samfundsborger afhænger.

Kierkegaard betragtede Møller som sin mentor og helligede ham *Begrebet Angest* med en hengiven, højtsvungen dedikation, men når det gælder spørgsmålet om at fortælle børn historier, indtager de vidt forskellige positioner. I sin optegnelse skelner Kierkegaard indledningsvis mellem forskellige fortællere; først den enfoldige amme, som selv bliver indfanget af det fortalte; og dernæst den mere prosaiske fortæller, der i skikkelse af den åndløst effektive biedermeierborger egentlig ikke ønsker at underholde med sine fortællinger, men vil bruge dem i belæringsøjemed. Man forstår, at Kierkegaard hverken bryder sig om en undervisning, som primært tager sigte på at udvikle børnene i moralsk henseende, eller kan godtage den undervisning, der alene ønsker at skaffe dem nyttig viden om verden og til det formåls opnåelse benytter »allehaande Billedbøger for at bringe Børnene Gloser af levende Sprog«, så forældrene efter endt undervisning kan overhøre børnene i, »hvad en Næse heed paa Fransk«, subsidiært eksaminere dem i botanisk eller zoologisk paratviden, hvilket efter Kierkegaards mening er lige så uudviklende som at lære dem »at klimpre et enkelt Stykke paa Forte-

⁶ Møller 1843, s. 324.

⁷ Møller 1843, s. 323.

piano«. ⁸ Det fejlagtige ved disse – set med Kierkegaards øjne: forældede – undervisningsformer var, at de ved deres fragmenterede karakter ikke indvirkede på elevens identitetsdannelse, men udviklede en »reen atomistisk Viden, som ikke traadte i noget dybere Forhold til Børnene og deres Existents, som ikke blev tilegnet paa en *sjælelig* Maade [...] Det er ikke om slig atomistisk Viden det gjælder, at hvad man i Ungdommen nemmer, man i Alderdommen ei glemmer«. ⁹

Som det autentiske alternativ til den naive amme og den snusfornuftige familiefar introducerer Kierkegaard den fortæller, der formår at appellere til børnenes *fantasi* og at benytte en *dialogisk* fortælleform:

Al almindelig Beskjæftigelse for Børn udenfor de egenlige Underviisningstimer – og ogsaa i disse saa meget som muligt – bør være socratisk; man maa vække Lysten til at spørge hos dem [...] Det, det beroer paa, er at bringe det Poetiske paa alle Maader i Forhold til deres Liv, at udøve en Tryllemagt, ved den meest uventede Leilighed pludselig at lade et Glimt see og igjen forsvinde; man skal ikke henlægge det Poetiske til visse Timer og visse Dage. Omkring et saadant Menneske springe Børn ikke som bengelagtige Kalve med dinglede Been og klappe i Hænderne, fordi de skulle høre en Historie; ham nærme de sig med et aabent, frimodigt, tillidsfuldt Væsen, betroe sig til ham, indvie ogsaa ham med i mangan lille Hemmelighed [...] Han veed, hvad de bestille i Skolen; han læser ikke Lectier med dem, men i Stilhed erkyndiger han sig om hvad de læse, sætter sig ind deri, ikke for at prøve om de kan det [...] men for pludselig at lade et Glimt deraf træde frem, paa en individuel Maade sætte det i Forhold til det, som de nu ellers netop beskjæftige sig med, dog aldeles en passant, saa Barnets Sjæl derved electriseres og føler ligesom Allestedsnærværelsen af noget Poetisk, som vel er ham kjært, men som han dog ikke tør træde for nær. Der ved næres hos Børnene en bestandig aandelig Bevægelighed, en permanent Opmærksomhed paa hvad de høre og see, en Opmærksomhed, man ellers maa fremkogle paa udvortes Maade ved f. Ex. at lade Børnene komme ind i et meget oplyst Værelse fra et mindre stærkt oplyst. ¹⁰

⁸ SKS 17,124 Journalen BB:37; Pap. II A 12, s. 11. I en optegnelse fra nogenlunde samme tid ironiserer Kierkegaard over spidsborgernes forestillinger om opdragelse: »Naar de tale om Børneopdragelse, saa mene de ved velopdragne Børn dresserede Abekatte«. Og derpå følger en besk karikatur af spidsborgerens småtskårne næstekærlighedsbegreb: »Man skal elske Næsten som sig selv, sige Spidsborgerne, og derved mene disse velopdragne Børn og nu nyttige Medlemmer af Staten, [...] deels at man, naar En beder om en Lysesax, uagtet han sidder langt borte fra Vedkommende, skal sige 'værs'artig' og reise sig 'med stor Fornøielse' for at overbringe den, deels at man skal huske paa at aflægge de behørige Condolations-Visiter; men de have aldrig følt, hvad det vil sige, at hele Verden vender dem Ryggen; thi den hele Stime af Omgangs-Sild, hvori de leve, tillader naturligviis ikke et sligt Forhold at indtræde«. SKS 17,233 Journalen DD:32; Pap. II A 129-130, s. 74f.

⁹ SKS 17,131 Journalen BB:37; Pap. II A 12, s. 18f.

¹⁰ SKS 17,124f. Journalen BB 37; Pap. II A 12, s. 11f.

Undervisningen i såvel hjem som skole skal altså være præget af det poetiske, der ikke figurerer under en særlig rubrik på skoleskemaet, men så at sige udgør den atmosfære, hvori samværet finder sted. Det poetiske indgår i en slags *fremmedgørelsens pædagogik*, der skal udvikle barnets receptivitet, »en bestandig aandelig Bevægelighed«. Den voksne skal være en illusionsskabende figur og »udøve en Tryllemagt«, der styrker det imaginative beredskab hos børnene, som således bringes i kontakt med en verden uden for den velkendte. Kierkegaard konkretiserer ikke det materiale, der skal indgå i undervisningen, men nøjes med at anbefale, at man lader børnene læse »Mythologie og gode Eventyr«, som de eventuelt kan genfortælle. Særskilt fremhævet i den forbindelse bliver vigtigheden af, at man ikke glemmer »*Pointet* i Historien«, hvorfor man bør afholde sig fra »idlelig og saagodtsom hele Dagen at fortælle intetsigende trivielle Historier«, da det på længere sigt producerer »disse Romanlæsere, der hver Dag sluge det ene Bind ovenpaa det andet uden et bestemt Indtryk«. ¹¹ Af hensyn til den *selvvirkomhed*, der er det essentielle element i undervisningen, bør man i det hele taget stimulere »en vis Productivitet (tegne eller paa anden Maade)« og endelig ikke affortrylle det fiktionsrum, hvori barnet befinder sig: »Man tilintetgjøre heller ikke hele Indtrykket ved efter at have fortalt Noget at ende med: men I begriber da nok, at det *kun* var et Eventyr? – Noget, der ogsaa kommer igjen i en senere Tid hos Folk, der slet ikke have Sands for det Poetiske og derfor fordærve Indtrykket af enhver Anecdote osv. ved at anstille Undersøgelse om den factiske Sandhed«. ¹²

Henstår det i det uvisse, hvad unge Kierkegaard vil uddanne eleven *til*, er det til gengæld givet, hvad han ønsker at uddanne dem *med*, nemlig fantasien, som han da også godt og vel 10 år senere i *Sygdommen til Døden* fremhæver som menneskets allervigtigste evne:

Phantasien er overhovedet det Uendeliggjørendes Medium; den er ikke nogen Evne som de andre Evner – hvis man vil tale saaledes, er den Evnen instar omnium [par excellence]. Hvad Følelse, Erkjendelse, Villie et Menneske har, beroer dog til syvende og sidst paa, hvad Phantasie han har [...] Selvet er Reflexion, og Phantasien er Reflexion, er Selvets Gjengivelse, hvilken er Selvets Mulighed. Phantasien er al Reflexions Mulighed; og dette Mediums Intensitet er Muligheden af Selvets Intensitet. ¹³

¹¹ Også Møller advarer imod at lade børn »gennemløbe en umaadelig Mængde Producter af store og smaa Digtere med saa flygtigt Blik, at de efter kort Tids Forløb ikke meer kunne besvare det Spørgsmaal, om de have læst en saadan Bog eller ikke. [...] Ved dette poetiske Fraadserie vænnes de til at opfatte, hvad der fortælles dem, saa ubestemt, at deres Hoved bievit til et poetisk Pulterkammer«, Møller 1843, s. 324.

¹² SKS 17,129 Journalen BB 37; Pap. II A 12, s. 14.

¹³ SKS 11,147; SV315,89.

Med sin forestilling om fortællingens og fantasiens kontrafaktiske funktion peger unge Kierkegaard sig selv uafvidende langt ind i et forfatterskab, som officielt tager sin begyndelse 20. februar 1843 med udgivelsen af *Enten–Eller*. Når han i 1837 er beskæftiget med pædagogiske og didaktiske forhold, skyldes det formentlig hans ønske om at klarlægge fortællingens væsen og formåen, men en afgørende impuls har sikkert også været hans personlige erfaringer, der uden overdrivelse kan kaldes traumatiske: Den opdragelse, som hans far, Michael Pedersen Kierkegaard, i sin egenskab af hjemmegående, skyldplaget mangemillionær havde udsat sin yngste søn for, var et skoleeksempel på en velment, måske endda elskelig, men *de facto* totalt forfejlet pædagogik, der ikke alene fratog sønnen hans barndom, men også bidrog betydeligt til at forpurre hans ungdoms- og kærlighedsliv. Kierkegaard lægger da heller ikke fingrene imellem, når han i det posthumt udgivne skrift *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed* fortæller eftertiden, hvordan hans far formåede at gøre et barn fortræd:

Som Barn blev jeg strengt og alvorligen opdraget i Christendommen, menneskeligt talt, afsindigt opdraget: allerede i den tidligste Barndom havde jeg forløftet mig paa Indtryk, som den tungsindige Olding, der havde lagt dem paa mig, selv segnede under – et Barn, afsindigt, paaklædt til at være en tungsindig Olding. Frygteligt!¹⁴

Kierkegaards ambivalente holdning til sin uudgrundelige opdrager savner side-stykke i verdenslitteraturen (end ikke Kafka kan følge med), men de faderlige fejlgreb er mere end bare mentalt molesterede, de udvikler tillige en psykologisk sensibilitet hos sønnen, der før de fleste andre begynder at analysere den betydning, som en problematisk barndom har for voksenlivet. Forunderligt freudiansk fremsynet noterer han eksempelvis i 1849:

Frygteligt at see den Letsindighed og LigeGYldighed og Tryghed med hvilken Børn opdrages: og dog er ethvert Menneske væsentligen hvad han bliver naar han er 10 Aar gammel; og dog vil man finde, at næsten alle bære en Skavank fra deres Barndom som de ikke forvinde i det 70d Aar; samt at alle ulykkelige Individualiteter gjerne forholde sig til et forkeert Barndoms-Indtryk.¹⁵

Det er nærliggende at formode, at Kierkegaard udvikler sine teorier om den frie, dialogiske samværsform mellem den voksne og barnet for at kunne afværge nogle af de fejl- og overgreb, som han selv har været udsat for. Hvorvidt han selv præges af et »forkeert Barndoms-Indtryk«, der før eller siden viser sig i hans pæ-

¹⁴ SV1 13,564; SV3 18,127. De særegne forhold i Kierkegaards barndomshjem har jeg beskrevet mere indgående i Garff 2000, s. 7-15.

¹⁵ SKS 22,99, NB11:167; Pap. X 1 A 468.

dagogiske praksis, eller faktisk formår at forvinde barndommens »Skavank«, er et anderledes åbent spørgsmål, hvis besvarelse forudsætter en række mellemregninger, deriblandt den, der angår karakteren af den myndighed, som altid er impliceret i forholdet mellem lærer og elev, hvilket leder blikket bagud til Immanuel Kant, der om nogen kan forbindes med det moderne menneskes frigørelse fra de autoriteter, som ingen i århundreder havde fundet anledning til at drage i tvivl. Lad os derfor lige kort kigge indenfor hos Kant.

Menneskets selvforskyldte umyndighed

Vores forestillinger om menneskets rettigheder og beføjelser hidrører i alt væsentligt fra oplysningstiden, altså det kapitel i europæisk idéhistorie, der strækker sig fra sådan cirka begyndelsen af 1700-tallet til et stykke ind i 1800-tallet. Ordet 'oplysning' skal tilkendegive, at filosofien og naturvidenskaben kastede et nyt og af fornuften reguleret lys ind over menneskets førhen dunkle viden om verdens lovmæssigheder og derved problematiserede autoriteter som kongemagt og kirke, men også bragte den myndighed, der tilkom det enkelte menneske, på dagsordenen. I sit lille, men epokegørende skrift *Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?* fra 1784 kundgjorde Immanuel Kant prægnant:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! [lat. Vov at være klog] Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog.¹⁶

Når menneskene forbliver umyndige og underkaster sig formyndere, skyldes det ifølge Kant lige dele dovenskab og fejhed. I en vis forstand er det den omstændighed, at jeg kan lade mig repræsentere af en anden, der afstedkommer problemet, fordi andre derved kan træde i mit sted og gøre, hvad jeg personligt burde have gjort: »Det er så let at være umyndig. Hvis jeg har en bog, der har forstand for mig, en sjælesørger, der har samvittighed for mig, en læge, der afgør diæten o.s.v., så behøver jeg jo ikke selv at ulejlig mig.«¹⁷ I stedfortrædende foranstaltninger af denne art er der ikke blot tale om en aflastning af det enkelte individ, men også om en mere eller mindre ubevidst *magtoverdragelse* til formynderen, som befæster og udbygger sin magt ved at foregøgle folk, at de hverken har de fornødne intellektuelle forudsætninger for at blive myndige eller kan overkomme de vanskeligheder, der er forbundet med forlade deres velkendte verden. Kant har så-

¹⁶ Kant 1993, s. 71.

¹⁷ Kant 1993, s. 71.



Fra Søren Kirkegaards manuskripter. En rose med teksten: "En Geburtsdags Blomst/ærbødigst/plantet/ af N.N.". Sendt med brev til Kierkegaards niece Henriette Lund på hendes 13 års fødselsdag i november 1842.

Hun nåede lige at blive vred over onkelens nærighed, før det igen bankede på døren, og tjeneren Anders stod der med en pakke, indeholdende Poul Møllers skrifter (Søren Kierkegaard Arkivet, Det Kongelige Bibliotek).

vel blik for denne dobbelte manipulation som sans for de psykologiske mekanismer i det selvumyndiggørende menneske og dets selv- og omverdensforståelse: »For det enkelte menneske er det altså vanskeligt at arbejde sig ud af den umyndighed, som hos ham på det nærmeste er blevet til natur. Han har endog fundet behag i den«.¹⁸

Skønt den umyndighed, Kant diagnosticerer, tydeligvis ikke *kun* er selvfor-skyldt, men *også* skyldes manipulatoriske magthavere og deres dubiøse motiver, nærer Kant betydelige forhåbninger til menneskets muligheder for at ændre forholdene. Forandringerne indfinder sig ganske vist ikke fra den ene dag til den anden eller af sig selv. Myndighed forudsætter nemlig dels disciplinering eller tugt (»Zucht«), der kan frigøre mennesket fra dets oprindelig dyriske tilstand, dels

¹⁸ Kant 1993, s. 71.

undervisning og opdragelse (»Erziehung«), som kan gøre det til et fuldgyldigt individ, hvilket leder Kant til følgende radikale, didaktiske diktum: »Mennesket kan kun blive menneske gennem opdragelse. Han er kun, hvad opdragelsen har gjort ham til.«¹⁹

Med sin fordring om myndighed konfronteres Kant med en konflikt, som må henregnes til de genstridige problemers kategori: Hvis et menneskes udtræden af dets selvforskyldte umyndighed forudsætter fornuftens fulde og frie brug, der skal udvikles gennem offentlige uddannelsesanstalter, hvordan sikrer man da, at eleven faktisk ender med at tænke og handle selvstændigt og ikke bare lader sin tilværelse blive en anonym forlængelse af den omfattende formning (»Bildung«), som han eller hun har været genstand for? Kant er konfronteret med den konflikt, som man siden har kaldt det pædagogiske paradoks, hvis korteste formel er: Hvordan opdrage til selvstændighed?

»[...] skjult bag Tankestregen«

Sit paradoks delte Kant med pædagogiske teoretikere som Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Schleiermacher og Johan Friedrich Herbart,²⁰ men til gruppen, hvis man da tør kalde den det, hører også Kierkegaard, der formulerer sig på linje med Kant, når han i *Kjerlighedens Gjerninger* fra 1847 modstiller to udsagn, som *lyder* ens, men er forskellige i *typografisk* henseende, hvorved læserens blik bogstavelig talt ledes i retning af Kierkegaards pædagogiske pointe.²¹ Det første udsagn lyder: »dette Menneske staaer ene ved min Hjælp«, mens det andet lyder (eller rettere netop *ikke* lyder, for bindestregen er jo et tavst tegn): »dette Menneske staaer ene – ved min Hjælp«. Konteksten beløber sig til følgende:

*Naar jeg siger »dette Menneske staaer ene ved min Hjælp«, og det er sandt hvad jeg siger: har jeg saa gjort det Høieste for ham? Lad see! Hvad siger jeg dermed? Jeg siger »han staaer ene og alene ved min Hjælp« – men saa staaer han jo ikke ene, saa er han jo ikke bleven sin Egen, saa er det jo min Hjælp, han skylder alt Dette – og han er vidende derom. At hjælpe et Menneske paa den Maade er egentligen at be-
drage ham [...] Altsaa paa den Maade lader den største Velgjerning sig ikke gjøre, at Modtageren faaer at vide, at det er mig han skylder den; thi faaer han det at vide, saa er det netop ikke den største Velgjerning. Dersom derimod En siger »dette Men-*

¹⁹ »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht«, Kant 1923, s. 459. Jf. hertil Koch 2008.

²⁰ Jf. hertil Oettingen 2001, s. 15ff.

²¹ Kierkegaard har også i andre sammenhænge kommenteret skriftens ydre, materielle side og udnyttet de tavse, semantiske muligheder, som er givet med tankestreg, spatiering og typografiske virkemidler i det hele taget. Mest kendt er formentlig hans brug af spatiering i et brev fra midten af september 1841 til Regine Olsen, der i denne spatierede skikkelse bringes til at række ud over tid og sted og ind i alverdens litteraturhistorier. Jf. Schmidt 2006, s. 74f.

neske staaer ene – ved min Hjælp», og det er sandt hvad han siger: ja, saa har han gjort for dette Menneske det Høieste, det ene Menneske kan gjøre for det andet, gjort ham fri, uafhængig, til sig selv, til sin Egen, og netop ved at skjule sin Hjælp hjulpet ham til at staae ene. Altsaa: at staae ene – ved en Andens Hjælp!²²

Meddelelseskunsten mimer det mirakel, det er, når barnet pludselig rejser sig og fortsætter sin færden gennem verden som *homo erectus*. Barnet står ene – vel at mærke ved en andens hjælp, men barnet er sig ikke bevidst, at det har sin færdighed fra den voksne og altså for så vidt er et omkringvandrende paradoks, fordi det skylder en anden sin selvstændighed. Den voksne har lært barnet noget, som barnet ikke ved, at det har lært, men mere eller mindre ubevidst fører tilbage til sit eget naturgivne færdighedsberedskab.

I begge udsagn er der tale om »Hjælp« – forskellen er, om den hjælpende indgår synligt i opdragelsesprocessen og dermed knyttes til selvstændiggørelsen *eller* formår at agere usynligt omme bag den tynde tankestreg. Den pågældende »Hjælp« angår ikke meddelelse af faktuel viden og er altså ikke påkrævet i kundskabsformidlende læringsprocesser; den »Hjælp«, der er tale om, vedrører meddelelse af eksistentiel viden, eksistenskundskab, eksistentiel formåen.

Det pædagogiske paradoks fremkommer, fordi et menneske ikke i kvalificeret forstand er i stand til at opdrage sig selv, hvilket – transponeret til dannelses-termer – også rejser spørgsmålet om, hvorvidt *selvdannelse* er mulig. Spørger man Ole Thyssen, lyder svaret:

Ved første øjekast forklarer ordet 'selvdannelse' sig selv: selvet danner sig selv. Men ved nærmere eftersyn er ordet uklart, ikke blot fordi man kan undre sig over, at noget kan danne sig selv, men også fordi selvdannelsens omfang og varighed kan variere [...] Det er også uklart, om selvdannelse er forenelig med hjælp fra anden side. Ordet er en joker i mange sprogspil.²³

Ikke desto mindre eller måske netop derfor – altså som følge af jokeriet – indtager ordet selvdannelse en prominent plads i den selvudviklingskultur, der i disse årtier omslutter os til snart sagt alle sider, men termen er som bekendt også en moderne klassiker inden for pædagogikken:

Selvdannelse som pædagogisk projekt møder vi i udtryk som 'ansvar for egen læring' eller 'opdragelse til autonomi'. Det er en paradoksal figur, hvor ufrihed og frihed løber over i hinanden i en sløjfe [...] Uden fremmedannelse ville et barn fortabe sig i en indre uendelighed og aldrig 'komme til verden' eller til sig selv. Det nyfødte barn

²² SKS 9,273; SV3 12,264.

²³ Thyssen 2007, s.17.

*må gennem en årelang proces dannes og blive en person [...] så det bliver nogenlunde forudsigteligt for sig selv og andre.*²⁴

Hvad der ifølge Kierkegaard gælder for kærligheden mellem mennesker, gælder principielt også i forholdet mellem lærer og elev: »Kjerlighed søger ikke sit Eget; thi den giver helst saaledes, at Gaven seer ud som var den Modtagerens Eiendom«. ²⁵ Mennesket skal altså forudsætte, at dets medmennesker ligger inde med de nødvendige betingelser for at elske, henholdsvis at lære, hvilket vi sige, at jeg ikke skal tilvejebringe disse færdigheder, men alene drage omsorg for, at de kommer til udfoldelse. Det bliver derfor af allerstørste vigtighed at finde frem til det sted, hvor eleven befinder sig, akkurat deri består nemlig »Hemmeligheden i al Hjælpekunst« – hvad Kierkegaard udfolder i følgende pædagogiske maksime:

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. / Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end ham – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste.²⁶

Med sine ord om at ydmyge sig mener Kierkegaard: at underordne sig. Den hjælpende skal underordne sig den, som hun eller han vil hjælpe – og det uanset om man skal finde den andens faglige niveau eller fornemme den andens eksistentielle situation, finde *ind* til den anden, udvise empati. Den hjælpende har i kraft af sin »Mere-Forstaaen« til opgave at *flytte* den anden, får vi at vide. Almindeligvis retter man opmærksomheden mod dette med at *finde* den anden, hvor hun eller han befinder sig, men det afgørende er altså – også – at denne anden flyttes. Hvad vil det mon sige?

²⁴ Thyssen 2007, s. 21f.

²⁵ SKS 9,272; SV3 12,263.

²⁶ SV1 13,533; SV3 18,96f.

Eberhard Harbsmeier skelner mellem tre pædagogiske paradigmer eller modeller, som han kalder henholdsvis *pottemagermodellen*, *gartnermodellen* og *flyttemandsmodellen*.²⁷ I den første model, pottemagermodellen, forudsættes det, at mennesket i meget afgørende forstand kan ændres og påvirkes udefra, formes som voks eller ler. Det var sådan set, hvad Gud i sin tid gjorde, da han indblæste sin ånde i et par håndfulde af agerjordens bløde muld og skabte Adam. Til pottemagermodellen kan man også henføre Kant, der jo hævdede, at et menneske kun var, hvad opdragelsen og dannelsen gjorde det til. Harbsmeier hævder, at denne model afspejler en »overvurdering af pædagogikkens muligheder og indeholder fare for illegitime overgreb«.²⁸ Den anden model, gartnermodellen, undervurderer derimod pædagogikkens muligheder og lider i det hele taget af angst for at påvirke, en frygt for indoktrinering, det hele skal ligesom komme indefra, så væk med pædagogiske pegepinde og strabadserende terperi af kongerækker og salmevers. Den tredje model, flyttemandsmodellen, forbinder sig til Kierkegaards begreb om »Hemmeligheden i al Hjælpekunst« og forudsætter stiltiende, at man hverken kan eller skal lave om på et menneske, for det resulterer kun i unatur og hykleri. Men man kan, som Kierkegaard anbefaler, *flytte det et andet sted hen*, hvilket vil sige, at man flytter det i forhold til sig selv, forskyder dets selv- og omverdensforståelse. En sådan flytning må ske *indirekte*, for skal undervisningen være undgå manipulationen, må det i sidste instans være *eleven*, der flytter sig selv og derpå kan stå ene – ved en andens hjælp. Af samme grund bør rollerne mellem lærer og elev byttes om, så læreren bliver den lærende, der finder frem til det sted, hvor eleven befinder sig.

Flyttemandsmodellen er ifølge Harbsmeier den mest *realistiske* af de tre modeller, fordi den hverken under- eller overvurderer, hvad pædagogikken rent faktisk formår. At være pædagog forudsætter, at man indser sin egen begrænsning, hvilket ikke *blot* betyder, at læreren i kierkegaardsk forstand underordner sig den, som skal hjælpes, men *tillige* indebærer, at læreren besinder sig på de muligheder, der er givet i selve *mødet* med den anden. Mødet er nemlig, igen ifølge Harbsmeier, »i den forstand et ikke-pædagogiserbart element, at det ikke kan styres og beherskes«, hvorfor det sikrer og omfremder et essentielt element af frihed i enhver pædagogik. »Uden dette ikke-pædagogiserbare element bliver pædagogikken enten uvedkommende eller til overgreb«.²⁹ Og bliver den uvedkommende, mister pædagogen sin myndighed; uarter den derimod til overgreb, har pædagogen misforstået sin opgave og forvekslet myndighed med magt. At kunne finde den anden og flytte umærkeligt på vedkommende, det er kunsten, akkurat deri består myndighedens hemmelighed.

²⁷ Harbsmeier 2010, s. 416.

²⁸ Harbsmeier 2010, s. 416.

²⁹ Harbsmeier 2010, s. 417.

Værd at notere er det imidlertid, at Kierkegaard har sin opmærksomhed rettet mod de *formelle* betingelser for den vellykkede, ikke-manipulerende kommunikation. Det er med andre ord meddelelsens og undervisningens *hvorledes*, der beskæftiger ham, ikke dens konkrete indhold, ikke dens *hvad*.³⁰ Angår dette *hvad* noget så komplekst som kristendommen, udsættes hans kommunikationsteoretiske principper for maksimal belastning og truer med sammenbrud. Det skulle det følgende gerne godtgøre.

Fra pædagogisk paradoks til teologisk dilemma

Sin tidligt udviste interesse for dialogen og fortællingen bragte Kierkegaard med sig ind i forfatterskabet, hvis omfattende persongalleri ikke blot tæller en lang række *pseudonyme forfattere*, men også indbefatter stribevis af frit opfundne *tekstuelle figurer*, som pædagogiserende gestalter, hvad der umiddelbart forinden har været genstand for en kompliceret, filosofisk bevisførelse. I mine øjne hører disse omslag mellem begrebslig tæthed og billedets åbenhed, mellem abstraktion og konkretion eller mellem bevisførelse og fortælling til noget af det mest kierkegaardske ved Kierkegaards diskurs, hvis vilje til litterær anskueliggørelse er helt enestående i nyere filosofisk og teologisk historie.

Påfaldende upåagtet har det ikke desto mindre længe været, at Kierkegaard tænker og skildrer mennesket som et væsen, der i mødet med fortællingen – det være sig myten, de græske tragedier eller de bibelske beretninger – indgår i et nyt erfarings- og fortolkningsrum og derigennem forlenes med en *narrativ identitet*, som det ikke selv forfølger over, men bliver indskrevet i og udlagt af. Det gælder ynglingen i *Gjentagelsen*, hvis selvforståelse ændres fundamentalt efter læsningen af Jobs Bog; det gælder en gruppe tekstuelle figurer i *Frygt og Bæven*, der på forskelligste vis »electriseres« af beretningen om Abrahams villighed til at ofre Isak; men det gælder også i den såkaldt opbyggelige produktion, hvor læseren snart *udsættes for*, snart *omsluttes af* den nytestamentlige narration, idet *udsatheden* afspejler 'loven', mens *omsluttetheden* modsvarer 'evangeliet'.

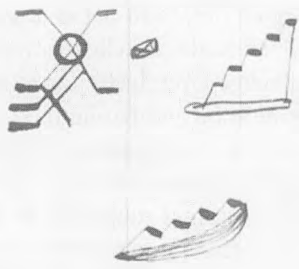
Den dominerende rolle, som fortællingen spiller i forfatterskabet, røber tilstedeværelsen af en *dobbelt identitetsdannelse* hos Kierkegaard: dels den *humane* identitetsdannelse, der indebærer, at mennesket skal forholde sig til sig selv som et mere eller mindre realiseret selv-forhold; dels den *kristne* identitetsdannelse, som implicerer, at mennesket i dette selv-forhold tillige skal forholde sig til sig selv som en endnu ikke virkeliggjort fortællemulighed: Kristen identitetsdannelse er at lade sig sin identitet vederfare ved at stille sig til disposition som

³⁰ Også i denne henseende adskiller Kierkegaard fra Johan Nicolai Madvig, der anderledes pragmatisk og substantielt argumenterede for almindannelsens betydning for den lærde skoles forskellige fag. Jf. hertil Larsen 2002 og Larsen 2008, hvor tidens førende dannelsesstærkere præsenteres.

X.

Indgangen for gængs Begrebet Inden og Uden for sig. Noget optaget Skæb-
selvstændigt. All. Ind og Ud. (Inden for sig). Det er en uendelig
og den er uendelig, og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Aller - Reaktion. All. Reaktion af sig og sig, som sig. Den er uendelig og den er uendelig.
og den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.

Den er uendelig og den er uendelig.



Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.
Den er uendelig og den er uendelig. Den er uendelig og den er uendelig.

Den er uendelig og den er uendelig.

Fra Søren Kirkegaards manuskripter. De lidt sære tegn med teksten: "Disse mærkeligt abstrakte tegninger er udført på et foldet folioark med uddrag af tyskeren Frantz Baaders spekulative dogmatik. Man genkender et trappeløb og en bjergkæde, men hvad apparatet til venstre skal forestille henstår i det uviste". Cirka 1834 (Søren Kirkegaard Arkivet, Det Kongelige Bibliotek).

fortællemlighed for den Gud, der er kommet til orde i Jesus af Nazareth og har beseglet hans skæbne.

Pseudonymerne Vigilius Haufniensis og Anti-Climacus repræsenterer så at sige hver sin identitetsdannelse; den første, når han i *Begrebet Angest* konstaterer, at opgaven er at gøre et menneske til »det sande, til det hele Menneske«;³¹ den anden, når han i *Sygdommen til Døden* dekreterer: »Selvet maa brydes for at blive selv«.³² Den nytestamentlige narration er den prisme, hvorigennem denne *brydning af subjektet* finder sted eller – om man vil – det tekstlige rum, hvori den humane identitetsdannelse dekonstrueres for at *genopstå* som kristen identitetsdannelse. Som en slags karakteristik af denne virksomhed hedder det i skriftet *Til Selvprøvelse – Samtiden anbefalet*: »[...] vi ere styrede, dannede, opdragene efter Menneskets Begreb om, hvad det er at være Menneske. See, deraf hvad vi mangle: Opløftelse«.³³ Hvad det enkelte menneske har behov for, er den »langsomste og grundigste daglige Opdragelse for at indøve Sindet i det Christelige, for at omdanne Sindet til at blive fortrolig med og indvant i det Christelige«.³⁴ Det er i spændingen mellem den humane »Opdragelse« og den kristelige »Opløftelse«, at den opbyggelige produktion, som Kierkegaard tegner sig for, henter energien til den dekonstruktion af subjektet, der lader det undergå en forvandling under tilgivelsens og forhåbningens fortegn, men som mod forfatterskabets afslutning – *også* – kulminerer i ekstreme eksistensformer som efterfølgelse og martyrium.

En fuldbyrdet kristen identitetsdannelse forudsætter altså, at man skal blive en *anden* i to dialektiske forløb, der stærkt simplificeret kan gengives på følgende måde: 1) Man skal ikke blot være sig selv, man skal tillige blive et sandt menneske. 2) Man skal ikke blot være et sandt menneske, man skal endvidere være en sand kristen. Opgaven er altså ikke længere at sørge for, at eleven sokratisk finder sandheden *om* sig selv *i* sig selv, men derimod at sikre, at eleven *udsættes* for den sandhed, der er blevet åbenbaret i kristendommen, og som for så vidt er kommet til mennesket *udefra*.

At dette stiller nye krav til såvel lærer som elev skyldes dels, at en kristen identitetsdannelse knytter sig til bestemte, *historiske* kendsgerninger og desårsag indbefatter et vist mål af *viden*;³⁵ dels at den viden om kristendommen, som eleven har modtaget fra sin harmoniserende, kulturprotestantiske kontekst, mangler den *radikalitet*, der ifølge Kierkegaard kendetegner den sande kristendom. Hans stedse mere udtalte mistillid til præsterne er fremkaldt af, at de undlader at mar-

³¹ SKS 4,325; SV3 6,117.

³² SKS 4,179; SV3 15,120.

³³ SKS 13,106; SV3 17,122.

³⁴ SKS 21,297; NB10:77; Pap. X 1 A 155.

³⁵ »At der er et Videns Moment gjælder navnlig i Forhold til det Christelige, der maa jo foreløbigt meddeles en Viden om Christendom«, Pap. VIII, 2 B 85,29.

kere kristendommens modsætningsforhold til verden i verden og assimilerer sig med dannelseskulturen, hvis humane værdier og normer de identificerer med sand kristendom, hvorved human og kristen identitetsdannelse bliver isomorfe figurer, analoge. Konflikten kan illustreres med en passus fra kladden til *Bogen om Adler*, hvorfra jeg først citerer de linjer, der angår den humane identitetsdannelse:

Det er overhovedet vistnok karakteristisk for vor Tid, at det Begreb Opdragelse, idetmindste i Oldtidens Forstand, mere og mere forsvinder af Menneskenes Tale og af Livet. Oldtiden anslog Betydningen af et Menneskes Opdragelse meget høit, og forstod ved denne en harmonisk Udvikling af Det, som skal bære de forskjellige Gaver og Talenter og Anlæg, af Personligheden ethisk i Retning af Charakteren. I vore Tider synes man utaalmodigen at ville afskaffe denne Opdragelse og derimod accentuere Underviisning. Man vil at den Unge hurtigt og saa tidligt som muligt skal lære Meget og Allehaande [...] Den formelle Dannelse, Charakterens ethiske Dannelse er ikke et saadant Noget, og kræver dog megen Tid og megen Flid. Man synes i vor Tid at mene, at naar der blot paa alle Maader bliver sørget for at Barnet lærer Noget, <<lærer Sprog, Mathematik, Religion o:s:v:>> saa kan det forresten saa omtrent opdrage sig selv.³⁶

Med sit begreb om »harmonisk Udvikling« af elevens »Talenter og Anlæg« og med forbeholdene over for den ensidige styrkelse af regulære redskabsfag som sprog og matematik griber den ældre Kierkegaard tilbage til den yngre mand af samme navn, der i 1837 sad og skrev om den kunst at fortælle eventyr for børn og prioriterede fantasien over moralsk og faglig belæring. Dengang som nu gælder det om at oplede og udvikle den enkelte elevs forudsætninger, fortrin og dispositioner i øvrigt, så det for »Personligheden« karakteristiske kan træde fyldigt frem i »Charakteren«. Fuldbydelsen af en sådan identitetsdannelse kræver tid og flid og følger ikke af den undervisning, der til Kierkegaards bekymring i stigende grad er ved at erstatte omsorgen for »Charakterens ethiske Dannelse«.³⁷

³⁶ Pap. VII, 2 B 235, s. 220.

³⁷ I sit udkast til de planlagte, men aldrig holdte forelæsninger om meddelelsens dialektik fra 1847 bemærker Kierkegaard: »Det er i en vis Forstand noget gyseligt at tænke den hele Mængde af Bogtrykkere, Boghandlere, Journalister, Forfattere – og alle disse arbeide Dag og Nat i Forvirringens Tjeneste, fordi Menneskene ikke ville blive ædrue og forstaae, at der til i Sandhed at være Menneske behøves forholdsvis meget lidt Viden, men desto mere Selverkjendelse«. Pap. VIII 2 B 81,5. At megen dannelse ikke uden videre fører til sand identitetsdannelse, vidste ikke blot Kierkegaard, men også Frederik Paludan-Müller, som lader den lille Adam Homo i versromanen af samme navn fremkomme med følgende, dybsindige hjertesuk: »Min Lektie kan jeg vel til Punkt og Prikke / men hvad det er at være ved jeg ikke«.

Dette afspejler sig også i det forhold, at mens idealet inden for den humane identitetsdannelse var at *flytte* eleven, kræver den kristne identitetsdannelse, at eleven gøres til genstand for en langt mere vidtgående bevægelse, hvis navn er *omvendelse*. Til en sådan omvendelse kan læreren kun bidrage, fuldbyrde den kan han ikke, det kan kun Gud, der for den kristne skal være som den ultimative opdrager. At en sådan opdragelse i særlig grad er påkrævet i kristenheden bliver tydeligt, når Kierkegaard med henblik på den *kristne* identitetsdannelse skriver videre i kladden til *Bogen om Adler*:

Skal nemlig et Menneske ikke ligefrem narres for Christendommen, saa maa een af Delene gøres; enten maa man holde ham fra hans tidlige Barndom og saa længe han er under Værge fjern fra ethvert Forhold til Christendommen, lade ham opvoxe uden nogen somhelst christelig Kundskab, for at han da i en moden Alder kan faae et afgjørende Indtryk af Christendommen og selv vælge; eller Forældrene maa overtage det Ansvar fra hans tidligste Barndom at bibringe ham ved en streng christelig Opdragelse et Indtryk af det Christelige. Men lader man ham fra Barn voxe op i den Omgangs-Forestilling saadan udenvidere at være Christen, saa gjør man Alt hvad der staaer i et Menneskes Magt, for at bedrage ham i Forhold til Menneskelivets absolut qualitative Afgjørelse. Han er da Christen omtrent i samme Forstand som han er Menneske, og saa lidet som det i en senere Alder falder ham ind for Alvor at betænke, om han nu dog virkelig er Menneske, saa lidet vil det, ordenligviis, falde ham ind at gjøre sig selv Rede for, om han nu dog virkelig er en Christen.³⁸

Enten skal barnet tidligt isoleres fra kristendommen og først introduceres til den, når det har nået en passende alder til selv at kunne vælge eller fravælge den. Eller også må forældrene påtage sig at give barnet en streng, kristelig opdragelse, hvad Kierkegaard jo selv fik og led under resten af sit liv. Det ene alternativ er lige så urealistisk, som det andet er traumatiserende.

Kierkegaards teologiske dilemma, som med tiden synes at skulle begrænse eller ligefrem afløse hans interesse for det pædagogiske paradoks, medvirker til at udvikle den polemiske energi i hans sene forfatterskab, der i dette perspektiv kan læses som en vidtstrakt og stedse mere kritisk kommentar til dannelseskulturens overtagelse af de privilegier, som tidligere tilkom Gud som den sande opdrager og absolutte dannelsesinstans. Kierkegaard forsøger så at sige at give Gud opdragelsens og dannelsens privilegium tilbage og derved sikre Gud muligheden for at forlene mennesket med en identitet, som er kategorialt og distinkt forskellig fra den borgerlige identitet, der ekspanderer voldsomt i dannelseskulturen. Sine prioriteringer tilkendegiver han i en optegnelse, der er fra maj 1842 og altså skrevet før forfatterskabet officielt tager sin begyndelse. Optegnelsen lyder:

³⁸ Pap. VII 2 B 235, s. 220.

Der gives Mennesker, der med en vis Stolthed sige, jeg skylder intet andet Menneske Noget, jeg har dannet mig selv. Der gives Andre som sige, hiin store Tænker er min Lærer, hiin udmærkede General, og jeg regner mig det til en Ære, at være hans Discipel, at have fægtet under hans Øine – men hvad mener Du, hvis et Menneske vilde sige, Gud i Himlen var min Lærer, og jeg regner mig til en Ære at være hans Discipel, han opdrog mig.³⁹

Hvad man skal 'mene', er givet med spørgsmålets retoriske karakter: Man skal 'mene', at denne relation mellem Gud og menneske, mellem den himmelske lærer og den jordiske discipel, er den rette og følgelig bør etableres. Eftersom det moderne menneske opfatter sig selv som et religiøst emanciperet væsen, der efter kantiansk anvisning har travlt med at udtræde af såvel selv- som uforskyldt umyndighed, bliver etableringen af en sådan relation imidlertid yderst vanskelig, hvis ikke direkte umulig, hvad Kierkegaard indser med stigende styrke og mod slutningen af sin virksomhed påpeger i form af en serie offentlige angreb på den grasserende sekularisering, der præger borgerskabets selvforståelse og religiøse livsførelse. I det syvende nummer af sit lille tidsskrift *Øieblikket* fra den 30. august 1855 retter han en rasende kritik mod tidens »christelige Børne-Opdragelse«. Enten er forældrene nærmest a-religiøse og deres opdragelse overvejende reguleret af helt verdslige værdier: »Barnets Opdragelse bestaaer saa i en vis Dressur, i at lære en Deel, men derimod indlader man sig ikke paa at bibringe det nogen religious end mindre nogen christelig Anskuelse af Livet«. ⁴⁰ Eller også bedyrer forældrene gravitetisk, at en kristelig børneopdragelse er nødvendig, men den alvor, de påberåber sig, er en *show-off*-alvor og deres engagement blot emsig overfladiskhed. Begge indstillinger er forkastelige, men når selve forestillingen om en kristelig børneopdragelse må afvises, er det fordi den baserer sig på »Løgn, idel Løgn« og det af tre følgende tre grunde. For det første fortier forældrene over for barnet, hvordan det rent *christeligt* forholder sig med dets tilblivelse, altså at det er undfanget i synd og for så vidt et produkt af »den høieste Grad af Egoisme«. ⁴¹ For det andet undlader forældrene at fortælle barnet, at den verden, hvori det befinder sig, »*christeligt*, er en syndig, ugudelig, ond Verden«, hvor der venter det »Jammer, Qval, Elendighed«. ⁴² Og for det tredje kan forældrene ikke give barnet »den sande *christelige* Forestilling om Gud«, hvortil blandt andet hører, »at det Gud vil [...] er at et Menneske skal afdøe« samt at han har i sinde at »gjen-

³⁹ SKS 18,310, Journalen JJ:509; Pap. III A 231. Kierkegaard elaborerer sin journaloptegnelse ganske betydeligt og indarbejder den i den første af sine *To opbyggelige Taler* fra 1843, der bærer titlen »Troens Forventning«, jf. SKS 5,22, linje 16-27.

⁴⁰ SV3 18,239; SV1 14,264.

⁴¹ SV3 18,240; SV1 14,265.

⁴² SV3 18,240; SV1 14,265.

nemmartre [det] i alle Qvaler«.43 I stedet dyrker forældrene sammen med barnet en idyllisk og banaliseret »Børne-Christendom« og kan derved opretholde deres forestillinger om det kristelige familielivs bæredygtighed og betydning. Efter denne sagsfremstilling kan Kierkegaard konkludere:

*Og hvad er saa Følgen af den priste christelige Børne-Opdragelse? Følgen er: enten at Barnet tosser Livet igjennem som Mand, Fader, Olding, i det samme Vrøvl, eller, at der maa komme et Øieblik i dette Liv, hvor Barnet vil blive forsøgt i den rædsomme Smerte, om enten Gud er en Nedrig, der lader et stakkels Barn indbilde, at han (Gud) er en ganske anden end han virkelig er, eller hans Forældre Løgnere.*44

Nok engang afslører Kierkegaards enten-eller, at han har fået installeret sig i et dilemma med lige ulidelige udgange: Enten lever man sit liv på en absurd, religiøs illusion. Eller også oprinder pludselig det afgørende »Øieblik«, hvor barnet smertefuldt udsættes for den kristne sandhed. At den første mulighed synes langt mere plausibel end den anden er lige så indlysende som at denne plausibilitet akkurat er Kierkegaards kommunikationsteoretiske problem. Hvilket middel griber man til i en sådan situation? Inden det kom til den definitive undsigelse af en kristelig børneopdragelse, forsøgte Kierkegaard at gribe til bedraget.

Primitivitet og narrativitet

»Altsaa: at staae ene – ved en Andens Hjælp!« Med denne subtile tegn-sætning forsøgte Kierkegaard at komme om ved det pædagogiske paradoks. Valget af den udtalelige tankestreg som adskillende markør mellem den sande og den forfejlede opdragelse skulle vise sig at være symptomatisk for den tavshed, der begyndte at brede sig, når princippet skulle omsættes i en konkret, didaktisk praksis. Som det skulle være fremgået, tiltog tavsheden i takt med forsøgene på at gøre princippet fungibelt i en kristelig kontekst, hvilket ikke mindst skyldtes, at den sene Kierkegaard havde sit kommunikationsteoretiske forbillede i Sokrates, men sit eksistentielle forbillede i den lidende og fornærede Kristus. Uforeneligheden herimellem bragte ham til at ombryde eller ligefrem forsynde sig imod flere af de principper og prioriteringer, som han førhen gjorde gældende og eksempelvis praktiserede i form af sin indirekte meddelelse.

Med tiden bliver Kierkegaards meddelelsesform mere og mere direkte, mere og mere persevererende og for så vidt mere og mere manipulatorisk, hvad han selv er den første til at notere. Et sted i *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed* bekendtgør han, at dersom et moderne menneske skal have et forhold til kristendommen, så forudsætter det et *bedrag*, eftersom det kun er i kraft af et sådant, at

⁴³ SV3 18,240; SV1 14,265.

⁴⁴ SV3 18,241; SV1 14,266.

den allerede bedragne kan bringes ud af det bedrag, hvori hun eller han takket være tidens kulturprotestantiske forvirring befinder sig. Kierkegaard fortsætter:

Dog et Bedrag, det er jo noget stygt Noget. Hertil vilde jeg svare: man lade sig ikke bedrage af det Ord 'Bedrag'. Man kan bedrage et Menneske for det Sande, og man kan, for at erindre om gamle Socrates, bedrage et Menneske ind i det Sande. Ja, egentligen kan man kun ene paa denne Maade bringe et Menneske, der er i en Indbildning, ind i det Sande, ved at bedrage ham.⁴⁵

Kierkegaards bedrageriske strategi nødsager ham til at bringe et omfattende, retorisk-æstetisk register i anvendelse, hvilket blandt andet afslører sig i de hyppige henvendelser til læserens billeddannende formåen, som forekommer i de skrifter, han selv henregner til den religiøse og altså ikke-æstetiske produktion. Betegnende nok er det da også netop ved hjælp af et billede, at Kierkegaard orienterer eftertiden om den forskel, der gør sig gældende mellem at *belære* sin elev og (med forlov) at *afbedrage* eleven:

Der er nemlig en stor [...] Forskjel mellem disse to Forhold: En, der er uvidende og skal bibringes en Viden, saa han altsaa er som det tomme Kar, der skal fyldes [...] – og En, der er i en Indbildning, hvilken først skal tages bort; saaledes er der ogsaa Forskjel mellem at skrive paa et reent Stykke Papir – og ved Hjælp af ædsende Midler at bringe en Skrift frem, som skjuler sig under en anden Skrift.⁴⁶

Et barn er som et kar, der skal fyldes, eller som et ubeskrevet blad, der venter på sin skrift, så det kan blive, hvad det er anlagt til at skulle være, men som det omgivende samfund – massen, moden, tidsånden – fylder med *sine* fortællinger og *sine* fortolkninger, deriblandt en kulturhistorisk fortyndet version af kristendommen. I henhold til Kierkegaard er mennesket imidlertid andet og mere end summen af sine socialpsykologiske prægninger, det har nemlig en irreducibel integritet eller substans, som Kierkegaard alt efter kontekst benævner forskelligt, men som han blandt andet kalder »Primitivitet«. Når han ved hjælp af »ædsende Midler« vil afdække en skjult, autentisk skrift under kulturens talløse tegn, så er det for at synliggøre denne »Primitivitet«, så den kan aftegne sig som det essentielle i individet. Det primitive er det første, det basale, det elementære, det

⁴⁵ SV1 13,540; SV3 18,104.

⁴⁶ SV1 13,540; SV3 18,104. Den skjulte skrift er den »Primitivitet« eller »Naivitet«, som Kierkegaard afdækker med sin skrift. Det hedder således i slutningen af »En første og sidste Forklaring« i Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift fra 1846, at det har været de pseudonyme forfatters bestræbelse »at ville solo læse de individuelle, humane Existents-Forholds Urskrift, det Gamle, Bekjendte og fra Fædrene Overleverede, igjennem endnu engang om muligt paa en inderligere Maade«, SKS 7,573; SV3 10,289.

meget, der går forud for det tillærte og så at sige befinder sig nedenunder kultu-
ren og historien, hvor det udgør et modtræk til den konventionalisering af vores
livsverden, som den dårlige dannelse, dannelsesfilisteriet, altid er på stikkerne for
at falbyde: »Generationens Historie gaaer sin Gang, det er sandt, men hver en-
kelt Individ skulde dog vel have sit primitive Indtryk af Tilværelsen – for at være
Menneske«. ⁴⁷

Med forestillingen om »Primitivitet« som emblem for individets autenticitet
bliver barnet nok engang en nærliggende eksemplificering af individets første,
åbne møde med kristendommen. Det kunne adskillige tekster dokumentere,
men jeg har udvalgt et udsnit fra »Introduction« til *Tvende ethisk-religieuse
Smaa-Afhandlinger* fra 1849:

*Der var engang en Mand. Han var som Barn bleven strengt opdragen i den christe-
lige Religion. Han havde ikke hørt Meget af Det, som ellers Børn høre, om det lil-
le Jesus-Barn, om Engle og deslige. Derimod havde man desto oftere fremstillet den
Korsfæstede for ham, saa dette Billede var det eneste og det eneste Indtryk, han hav-
de af Frelseren; skjøndt et Barn, var han allerede gammel som en Olding. Dette Bil-
lede fulgte ham saa Livet igjennem; han blev aldrig yngre, og kom aldrig bort fra
dette Billede [...] Men efterhaanden som han blev ældre, fik dette Billede end mere
Magt over ham. Det var ham, som fordrede det i eet væk Noget af ham. Thi det hav-
de han da altid fundet ugudeligt, at man indlod sig paa at male dette Billede, og lige-
saa ugudeligt kunstnerisk at betragte et saadant malet Billede; for at see om det lig-
nede – istedetfor selv at vorde Billedet, der lignede Ham.* ⁴⁸

Teksten indledes med de tre velkendte ord fra eventyrets initialsætning og skil-
drer derpå i fortættet form, hvordan et brutalt barndomsindtryk følger den på-
gældende livet igennem og efterhånden forskyder de almindeligt gældende kate-
gorier for tid og rum: Ved synet af den korsfæstede frelser blev barnet olding, og
med denne fortætning af biologisk alder tilkendegives det, hvordan det overvæl-
dende »Indtryk« rykker den, det overvælder, ud af det historiske kontinuum og
indskriver vedkommende i en virkelighed af en helt anden orden, der kan kaldes
kontrafaktisk, imaginær eller mytisk, men som i al fald formår at trænge profan-
historiens betydning i baggrunden og knytte identitetsdannelsen til nye omstæn-

⁴⁷ Pap. VII 2 B 86, s. 171. Primitivitet betegner således det ikke-manipulerbare i mennesket, dets
redelighed og sorterer under samme positive rubrik som naivitet: »Til en sund og redelig Men-
neske-Existentens hører bestandigt indtil det Sidste et vist Moment af Naivitet«, Pap. VII 2 B 86,
s. 171, s. 169. Den omvending af alle værdier, som Nietzsche foretog en generation senere, fore-
griber Kierkegaard ved at foretage en omvending af de traditionelle koder for dannelsens socia-
le bærere: »En væsentligen forelsket Tjeneste-Pige er væsentligen dannet; en i kraftig Beslutning
væsentligen begejstret Almues-Mand er væsentligen dannet«, SKS 8,60; SV3 14,57.

⁴⁸ SKS 11,61; SV3 15,17.

digheder og instanser, der i omfattende forstand har narrativ karakter, hvad identitetsdannelsen derfor også får.

Som forestillingen om »Primitivitet« bringer barnet tilbage i Kierkegaards tekst, således synes der med denne tilbagevenden at være tale om en genkomst af selvbiografisk materiale. Eller mere ligefremt formuleret: Kierkegaard skriver angiveligt på grundlag af en række stærkt personlige indtryk, der har præget ham så dybt, at indtrykkene slet ikke længere melder sig som indtryk, men for længst har internaliseret sig og siden fungerer som et indiskutabelt indeks for, hvad sand kristendom er. En række selvbiografiske optegnelser dokumenterer da også, at Kierkegaards forhold til kristendommen akkurat grundlægges af sådanne indtryk, hvis skrækfyldte fascinationskraft han slet ikke kan frigøre sig fra. Det hedder således i 1849:

Allerede som lille Barn blev det mig fortalt, og saa høitideligt som muligt: at 'Mængden' spyttede paa Christus, som dog var Sandheden. Dette har jeg gjemt dybt i mit Hjerte [...] – og om jeg glemte Alt, jeg glemmer aldrig, [...] at man sagde dette til mig som Barn, og det Indtryk, det gjorde paa Barnet.⁴⁹

Man gør næppe skyldig i nogen hasarderet hypotese, hvis man at antager, at de hændelser, der skildres i »Introduction«, udgår fra et dybtliggende punkt i Kierkegaards egen kristelige opdragelse. For så vidt kunne den omtalte »Mand« være Kierkegaard selv, der ser tilbage på sin barndom og derved begriber, at det billede af den korsfæstede, som han dengang udsattes for, med tiden har transformeret sig til hans forbillede.⁵⁰ Hvis afstanden er betydelig fra hændelserne i »Introduction« til Kants forestilling om menneskets udtræden af dets selvforskyldte umyndighed, så er afstanden fra »Introduction« til unge Kierkegaards tanker om at fortælle børn historier til gengæld ganske overkommelig. Som noget afgørende blev det jo nemlig her fremhævet, at den voksne skulle være en illusions-skabende figur og »udøve en Tryllemagt«, der stimulerede det imaginative beredskab hos børnene, som mentalt skulle »electrises« og derved bringes i kontakt med en verden uden for den velkendte.

Forholder det sig sådan, at Kierkegaard har udviklet sine teorier om den indirekte meddelelse for at forskåne sin læser for den traumatisering, som han i sin barndom angiveligt selv har været udsat for, så synes han med en egen tragisk ironi at rekurrere til et traumatiserende scenario, når han i en ældre version af sig selv ønsker at bibringe samme læsere indtrykket af den sande kristendom. Hvorvidt det lykkes ham at bedrage os ind i sandheden, er som antydnet et åbent spørgsmål, men hvis tildragelserne i »Introduction« skal være den sene Kierke-

⁴⁹ SKS 21,356f., NB10:191; Pap. X 1 A 272.

⁵⁰ Denne transformationsproces har jeg tidligere beskrevet i Garff 2006, s. 11-27.

gaards teologisk-pædagogiske ideal, bør man vel nok overveje, om han ikke såvel teologisk som pædagogisk bør underkastes en kritisk revision.

– »Jeg tror langt fra, at jeg har forstået Schopenhauer rigtigt, jeg har blot lært at forstå mig selv lidt bedre gennem Schopenhauer«,⁵¹ tilstod Nietzsche i en optegnelse, mens han arbejdede med teksten *Schopenhauer som opdrager*. Måske er det i virkeligheden det bedste og sandeste, der kan ske i forholdet mellem opdrager og elev, altså at man hverken forstår eller følger opdrageren i alle henseender, men til gengæld forstår sig selv bedre gennem opdragerens fortjenester og fejl-greb, hvorved han eller hun – kierkegaardsk – for alvor og med nogen sindsro kan fortone sig bag tankestregen.



Joakim Garff (f. 1960) er lic.theol. og har været lektor på Søren Kierkegaard Forskningscenteret siden 1994; medredaktør af *Søren Kierkegaards Skrifter* og formand for *Søren Kierkegaard Selskabet* 1992-99. Har bl.a. udgivet bøgerne »Den Søvnløse«. Kierkegaard læst æstetisk/biografisk (1995) og SAK. Søren Aabye Kierkegaard. En Biografi (2000), der er oversat til en række sprog, senest italiensk. Arbejder for tiden med Kierkegaard i spændingsfeltet mellem dannelse og identitetsdannelse.

Litteratur

- *Søren Kierkegaards Skrifter*, udgivet af Niels Jørgen Cappelørn, Joakim Garff, Anne Mette Hansen, Johnny Kondrup, Tonny Aagaard Olesen og Steen Tullberg, bd. 1-55, Gads Forlag, Kbh. 1997ff., forkortet SKS; der henvises hertil ved bind og side. Der gives parallelhenvisning til *Søren Kierkegaards Papirer*, udgivet af P.A. Heiberg, V. Kuhr og E. Torsting, bd. I-XI, Kbh. 1909-48; 2. forøgede udg. ved N. Thulstrup, bd. I-XVI, Gyldendal, Kbh. 1968-78, forkortet *Pap*. Der henvises til bind, gruppe (A, B eller C) optegnelserens nummer og i særlige tilfælde til den pågældende side. For de udgivne skrifers vedkommende henvises der tillige til *Søren Kierkegaard: Samlede værker*, udg. af P.P. Rohde, 3. udgave, bd. 1-20, Gyldendal 1962-64, forkortet *SV3*; der henvises ved bind og side. I enkelte tilfælde henvises der desuden til *Søren Kierkegaards Samlede Værker*, udg. af A.B. Drachmann, J.L. Heiberg og H.O. Lange, 1. udg., bd. 1-14, Kbh. 1901-06, forkortet *SV1*.
- Koch, C.H. (2008): Om dannelse. Et begrebsmæssigt potpourri. In Joakim Garff (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelsestænkere*, København: GADs Forlag.
- Garff, J. (2000): *SAK. En biografi. Søren Aabye Kierkegaard*, København: Gads Forlag.
- Garff, J. (2006): Kierkegaards billeddannelsesroman – om at mime det sublime. In David Bugge (red.): *Geni og apostel. Litteratur og teologi. Tilegnet Doris Ottesen på 60-års dagen*, Anis.
- Harbsmeier, E. (2010): Kierkegaard og eksistenspædagogikken. In Joakim Garff, Ettore Rocca & Pia Søltøft (red.): *At være sig selv nærværende. Festskrift til Niels Jørgen Cappelørn*, København: Kristeligt Dagblads Forlag.

⁵¹ Nietzsche 1988, s. 795, her citeret i en oversættelse af Morsing 2007, s. 28.

- Kant, I. (1993): Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In Immanuel Kant: *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Udgivet af Morten Haugaard Jeppesen. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Kant, I. (1923): *Über Pädagogik*, 1803, *Werke*, udg. af E. Cassirer, bd. 8, Berlin.
- Morsing, O. (2007): Den unge Nietzsche som opdrager. In *Slagmark nr. 31*.
- Larsen Eckhardt, J. (2002): *J.N. Madvigs Dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik*, København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Larsen Eckhardt, J. (2008): Johan Nicolai Madvig. In Joakim Garff (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelsestænkere*, København: Gads Forlag, s. 27-42.
- Møller, P.M. (1843): *Efterladte Skrifter af Poul M. Møller*, bd. 1-3, København: C.A. Reitzel; bd. 3.
- Nietzsche, F. (1988): Nachgelassene Fragmente 1869-1874. In *Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden* (Colli & Montinari), Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter 1988, 2. durchgesehene Auflage, bd. 7.
- Oettingen, A.v. (2001): *Det pædagogiske paradoks*, Aarhus: Klim.
- Schmidt, P. (2006): En spatieret kærlighedshistorie. In Erik Damberg, Harry Haue og Jørgen Dines Johansen (red.): *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 72-85.
- Thyssen, O. (2007): Selvdannelse. In Michael Paulsen og Lars Qvortrup (red.): *Luhmann og dannelse*, Viborg: Unge Pædagoger.

Skolen mellem tro og viden – dogmatik og fortællinger i grundskoleundervisningen 1850–1920

Af Anette Faye Jacobsen

I dansk uddannelseshistorisk tradition har skolens udvikling ofte været beskrevet gennem modstillinger mellem religion og tradition på den ene side og modernitet og verdslighed på den anden. Artiklen forsøger at give et nyt bud på religiøsitetens rolle i skolens historie i det 19. århundredes ved at lægge en ikke-dikotomisk optik på forandringer i indhold og metode i undervisningen. Herved fremstår nogle af de vigtigste pædagogisk-didaktiske nybrud som udsprunget af kristne og nationale mobiliseringer inden for en religiøst baseret omverdensforståelse.

Religion og tro er et temmelig underbelyst tema i dansk uddannelseshistorie.¹ Det kan undre, fordi det er en kendt sag, at religion var det vigtigste fag i det 19. århundredes grundskole, og at den forkyndende målsætning for undervisningen holdt sig langt op i det 20. århundrede.

I den danske uddannelseshistoriske tradition har 'verdsliggørelsen' af folkeskolen i vid udstrækning været taget for givet. Det konstateres i reglen blot, at religion og kirkelig indflydelse indtog en meget betydelig plads i 1800-tallets grundskole, og at begge elementer gradvist tyndede ud fra slutningen af det 19. og ind i det 20. århundrede. Derimod har interessen for *forandringer* og *udviklinger i det religiøse indhold* i skolens formål, i fagenes mål og midler, i den pædagogiske teori, i didaktikken og i den hverdagslige læring været næsten helt fraværende.

¹ Undtagelsen for denne hovedregel er Erik Nørr, som i flere af sine værker indgående har beskæftiget sig med kirkens rolle i skolen samt med religionens indhold og placering som fag. Det første især ud fra en forvaltningshistorisk vinkel i Nørr 1994. Det andet aspekt i sammenhæng med den lærde skole i Nørr 1979. Her findes en række af de temaer, som jeg efterlyser her i artiklen, men forholdene i den lærde skole kan ikke uden videre sammenlignes med grundskolen. Endvidere har K.E. Bugge skildret faget kristendoms udvikling i grundskolen i 1900-tallet i Bugge 1979. Her får man en karakteristik af undervisningens indhold og kravene til dens lærere, men perspektivet er begrænset til selve faget og er dermed noget snævrere end det, der efterlyses her i artiklen.

Dikotomisk tradition

En af forklaringerne er formentlig en udløber af den fremskridtsfortælling, som har været ganske fremtrædende i uddannelsesforskningen i forskellige varianter.² Der er en del eksempler fra dansk uddannelseshistorie, hvor religionen og kirke indgår som de konservative og/eller traditionelle kræfter på den ene side i en modstilling, hvor man har 'det moderne' eller de 'progressive kræfter' på den anden. F.eks. i *Den danske skoles historie* (1984), der udkom som en opfølgning på Joakim Larsens store trebinds værk med samme titel. Her beskrives Socialdemokratiets skolepolitik som en kamp mod religionsundervisningens "undertrykkelse og disciplinering af børnene".³ Eller i *Et folk kom i skole*, som skildrer lærernes og moderne orienterede skolefolks kamp mod kirkens dominans, eller fremhævelsen af et reformseminarium, der gjorde op med tidens "ensidige religiøse meningsdannelse" i *Dansk læreruddannelse 1791-1991*.⁴

Som man kan se af eksemplerne ovenfor, stammer de fleste fra 1980'erne, hvor marxismen stadig havde betydelig indflydelse, og hvor modstillingen mellem progressive og reaktionære kræfter i historien var en hyppig figur. Et internationalt eksempel på denne tilgang, som stadigvæk er hyppigt citeret, er Andy Greens komparative uddannelseshistorie *Education and State Formation* (1990). Her står staten over for kirken i kampen om uddannelserne, og i løbet af århundrederne fra 1600-tallet og frem bliver det statens verdslige, nationale mål, der gennem de offentlige grundskoler trumfer over kirkens religiøse læringsystemer. Green bruger bl.a. Preussen som eksempel, hvor staten fremstår som den sekulære kraft, der nok kan bruge pietister og andre religiøse i uddannelsessystemet, men gør det for at forfølge egne magtpolitiske mål.⁵

Men den dikotomiske historieskrivning har også udløbere i mere moderne kulturhistoriske fremstillinger, hvor verdsliggørelse ses som resultat af moderne videnskabers fremvækst, der trænger religionens indflydelse tilbage.⁶ Også idéhistorisk kan man se denne modstilling i den særlige interesse for de af Oplysningstidens tænkere, som stod for et radikalt opgør med det bibelske menneskesyn for at give dannelsen en rent verdslig bestemmelse.⁷

² Fremskridtsperspektivet, the "whig-interpretation of history", har visse træk til fælles med det, som Christian Larsen og Jesper Eckhardt Larsen kalder den "emancipatoriske tendens" i nyere skolehistorisk forskning i deres artikel i *Uddannelseshistorie 2009*, s. 102-04. Interessen har her været centreret om udviklinger, der kunne siges at pege frem mod det moderne (og som hos nogle forfattere er forbundet med fremskridt i form af demokratisering, ligestilling, frigørelse o.a.).

³ Kruchoy 1984, s. 131. Et andet eksempel på skolens udvikling som en fremadskridende kamp mellem reaktion og reform, politisk manifesteret i højre og venstre findes i Dehn 1988, s. 81-101.

⁴ Kampmann 1989, s. 64-65. Hilden 1993, s. 62.

⁵ Green 1990, s. 111-30.

⁶ Bellaigue 2010, s. 149, 160-61, 166-67.

⁷ Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 22. Formuleringen her er overtaget fra K.E. Bugge 1960, som der også henvises til.

En dikotomisk fremstilling kan have fortælle tekniske fordele med sine enkle modsætningspar. De opstillede udviklingslinjer har desuden ofte den funktion, at de indeholder en forklaring på den selv samme udvikling. Når modstillede parter som progression/modernitet lægger arm med reaktion/tradition, må den første nødvendigvis vinde, i hvert fald i det lange løb. Hermed undgår man dog ikke en vis determinisme, som det ses.

En anden forklaring på religionens udgrænsning af skolehistorien kan være, at historikerne har interesseret sig for at spore forformer til det, vi kender i dag. Og da det er den verdsliggjorte skole, der er blevet den aktuelle realitet, har det været dens fortalere og sporene fremover, der er blevet stillet skarpt på. Den metode er imidlertid også risikabel i en historievidenskabelig sammenhæng, fordi det giver det diakrone perspektiv forrang på bekostning af det synkrone: Den mere komplekse samtidige kontekst risikerer at gå fløjten.

Det ekskluderende blik

Et konkret eksempel på en sådan fokusering på verdsliggørelsens forformer fra dansk skolehistorie kunne være tolkningen af en opinionsmåling blandt Danmarks Lærereforenings medlemmer foretaget i 1909, hvor godt 3.500 lærere deltog.

Lærerne blev spurgt, om de ønskede henholdsvis biskop, provst og præst som 'fødte' tilsynsmænd for skolen. Der var store flertal imod i alle tre spørgsmål. Men lærerne blev derefter også spurgt mere bredt, om de ønskede, at kirken skulle sikres en repræsentant i folkeskolens lokale tilsyn. Det svarede et (mindre) flertal til gengæld ja til.⁸ Det må siges at være nogle tal, der er meget langt fra at være entydige. Det mærkelige er derfor, at de mange år senere af tre forskellige historiske forfattere udlægges som et ønske blandt lærerne i 1909 om at få afskaffet det gejstlige tilsyn. Ingen af de senere forfattere hæfter sig ved det tal, der viser, at et flertal faktisk ønskede kirkens tilsyn fastholdt⁹ – (dog i reformeret form).

Man kan sige, at i alle tre fremstillinger sker der to ting:

For det første 'forkortes' processerne, hvor folkeskolen og dens repræsentanter fjerner sig fra kirken. For meningsmålingen forstås entydigt som et ønske om et verdsliggjort tilsyn. Men orienterer man sig nøjere i den datidige kontekst (her er det såmænd blot at læse opinionsmålingen helt igennem), tegnes der et ganske tvetydigt billede, der viser, at de fleste lærere i 1909 *ikke* var indstillet på generelt at afskaffe det gejstlige tilsyn med skolen.

⁸ Undersøgelsen er refereret i *Folkeskolen 1909*, s. 302.

⁹ Ussing Olsen 1982, s. 191 mener oven i købet, at undersøgelsen viste: "et stærkt ønske om at få det [gejstlige tilsyn, af] afskaffet". Skovgaard-Petersen 2000, s. 624-25 udtaler sig mere forsigtigt, men nævner heller ikke lærernes modstridende tilkendegivelser om kirkens tilsyn. Reeh 2006, s. 166, som har sine data fra Skovgaard-Petersen, strammer igen tolkningen og udlægger tallene som et stort flertals ønske om afskaffelse af det gejstlige tilsyn.



Anskuelsestavle med billede af Abraham, der skuer Det Hellige Land. Tavlen er fra en tysk serie af billeder fra 1860. De små engle i forgrunden var virkelige engle i tidens verdens-billede, ligesom historien om Abraham.

For det andet undersøges netop tvetydigheden i tallene ikke nærmere, fordi der opereres med dikotomien verdsligt kontra gejstligt tilsyn. Hermed går man glip af kompleksiteten i lærernes syn på kirkens rolle i forhold til skolen, hvor spørgsmålet om tilsyn mere handlede om at få lærerne ind i systemet end at trænge kirken ud.¹⁰

Religion som forskningsobjekt

Som modsætning til den danske står den svenske uddannelseshistoriske forskning med en righoldighed af undersøgelser, hvoraf her blot skal nævnes en række centrale monografier, der tematiserer kristendommen og dens forskellige fortolknings indflydelse i den svenske grundskole, det religiøse læringsstofs indhold og udvikling i samspil med pædagogik og bredere dannelsesmaal og folkeskolens og den videregående skoles sekularingsprocesser.¹¹

Kigger man en stund op fra den mere specialiserede uddannelseshistorie, er det klart, at der er en stigende interesse inden for samfundsvidenskaberne for religionens rolle og betydning. Og det også en umiskendelig tendens, at forskningen fjerner sig fra den håndfaste modstilling af modernitet og oplysning på den ene side og religiøsitet på den anden.¹²

Der er således inspiration nok til fornyede undersøgelser af religiøsitetens rolle i pædagogik og skolepraksis og sekulariseringen i historiske forandringsprocesser.

¹⁰ Jf. undersøgelsens spørgsmål om hvorvidt man ønskede lærerne repræsenterede i skolens tilsyn, som næsten samtlige sagde ja til.

¹¹ Dahlbom 1927; Melander 1963; Tegborg 1969; Thelin 1981.

¹² Engelhardt 2010, s. 5-6. Desuden dette bind af *Uddannelseshistorie*.

Religiøs inspiration til pædagogisk forandring

Her skal jeg koncentrere mig om nogle bud på det første aspekt, og hvordan det kan bidrage til en noget anderledes forståelse af den danske grundskoles udvikling end den gængse. I modsætning til den almindelige modstilling mellem en konservativ religiøs position med katekismus-remseri, lydighedskrav og et negativt, arvesyndstynget menneskesyn på den ene side og den reformorienterede, verdslige pædagogik med alsidige læringsmål og et positivt barnesyn på den anden side vil jeg hævde, at den *vigtigste pædagogiske reformtænkning og -praksis* i det 19. århundredes danske grundskole havde *religiøse inspirationer* og udvikledes i *kompromisser* mellem kirke- og rigsdagspolitikere på baggrund af krav fra meget brede kredse af lærere.

De pædagogiske mærkesager, som blev kendetegnet for det 19. århundrede, er ofte blevet tilskrevet de Grundtvig-Kold-inspirerede friskoleideer. I *Skolen i Danmark*, som er en gymnasiebog forfattet af nogle af dansk uddannelseshistories store navne, hedder det om friskolerne: "Det var en vækkelsesskole, et menneskeligt værksted, hvor børnene blev frimodige og fulde af lærelyst". Men hermed er blot etableret endnu en dikotomi, hvor modsætningen er den almindelige grundskole. Det fornemmes også af citatet ovenfor, som står i kontrast til karakteristikken af børnenes liv i den offentlige almueuddannelse, hvor "en hel del har været bange for skolen".¹³

Imidlertid var nogle af de markante pædagogiske reformideer og -tiltag allerede udbredte og knæsatte af myndighederne, før Kold og friskolebevægelsen var blevet en betydende faktor i det danske skolelandskab. Og de havde i høj grad havde deres inspiration i religiøse bevægelser, som i øvrigt også prægede Christen Kold: Nemlig de pietistisk influerede lægmandsvækkelser, som florerede i landbomiljøer i mange egne af landet ved midten af 1800-tallet.¹⁴ Det skal jeg give nogle eksempler på neden for.

Skolens formål

Der er tre områder, der undergår vigtige forandringer i grundskolen i anden halvdel af 1800-tallet: Formålet med undervisningen, metoden og barnesyntet. På alle de tre områder var det især religionsundervisningen, der stod i fokus. Det var hovedfaget i almueskolen og påkaldte sig af samme grund af stor interesse. Formålet med almueskolen var, som anordningerne af 1814 formulerede det, at danne børnene til retskafne kristne og gode borgere i staten. Det formål stod ved magt hele det 19. århundrede igennem, og det var der ikke egentlig uenighed om. Spørgsmålene meldte sig derimod, når det skulle bestemmes, hvad der mentes med gode retskafne kristne. Og her havde de pietistiske vækkelsesbevæ-

¹³ Haue, Nørgaard, Skovgaard-Petersen og Thiedecke 1986, s. 37 og 35.

¹⁴ Pontoppidan Thyssen 1977, s. 389.

gelses et noget andet syn på sagen end den herskende holdning blandt statskirkens repræsentanter.

I hele første halvdel af 1800-tallet var pensum for almueskolens kristendomsformidling N.E. Balles *Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion indrettet til Brug i de danske Skoler*. Hertil kom bibelske fortællinger og salmer, men det vigtigste stof var *Lærebogen*. Heri udledtes de kristne grundsandheder. F.eks. hvem Gud er, hvad Hans egenskaber er, hvordan vi kan vide noget om Gud, hvad Gud gør osv., ligesom hvert enkelt punkt blev forklaret både med eksempler og med henvisning til skriftsteder. Det var så vigtigt stof, at det havde absolut første prioritet i undervisningen, det var uundværlig viden både for eleverne som kristne og som borgere. Skolen skulle sikre et dobbeltsidigt tilhørsforhold til både kirke og samfund, de to var ikke adskilte enheder.¹⁵

Men Balles *Lærebog* kom under stigende beskyldning og kritik fra meget brede kredse af skolefolk omkring midten af 1800-tallet.¹⁶ Balles "scolastiske" tilgang til troen var ikke populær mere.¹⁷ Der kunne rettes en lang række teologiske indvendinger mod ham, men det blev især fremhævet, at bogen repræsenterede alt for megen dogmatik. Det gjorde den svær at lære for børnene, og religionsundervisningen blev en "højest skadelig, aandssløvende Udenadslæsning og Opramsning af Lærebogen", som det blev formuleret under en debat i Rigsdagen. Det kunne de fleste af politikerne faktisk tilslutte sig, herunder kultusminister C.C. Hall.¹⁸

Nedbrud af religiøs enhed

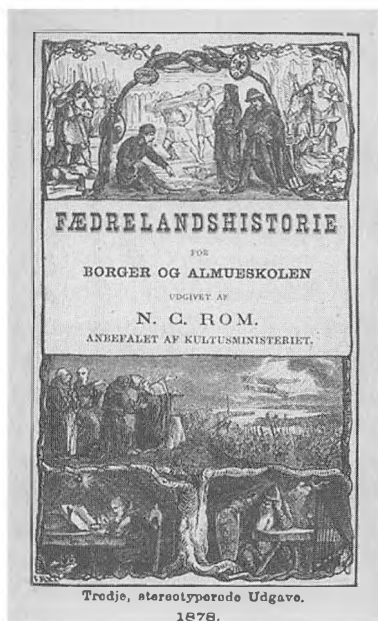
Der var flere af tidens teologiske og ideologiske strømninger, der kunne forenes bag de faste kritikpunkter af Balles bog. Vækkelsernes kristendomsopfattelse lå langt fra den fornuftsbetonede fremstilling hos Balle. Hos de vakte var det afgørende at få en personlig gudsoplevelse. Den måtte fremkaldes gennem hjertet. Hver enkelt skulle røres og gribes af guds frygt og -hengivelse – og ikke hegles

¹⁵ Larsson 2006, s. 113-140. Uanset Larssons artikel omhandler svenske forhold, kan man sige noget tilsvarende om dannelsesmålene i den danske almueskole.

¹⁶ Der blev mobiliseret i lærerkredse for at få liberaliseret lærebogskravet. Det skete bl.a. gennem opfordringer til lærere om at indsende adresser til biskopperne med ønske om at måtte bruge Balslevs lærebog og Luthers Katekismus i stedet for Balle, eller at lade det være op til de lokale lærere og skolekommissioner at vælge lærebøger. Se f.eks. et af 1850'ernes reformtidsskrifter *Nordiske Folkeskole* 1855, sp. 371-75.

¹⁷ I midten af 1850'erne blev *Lærebogen* drøftet på landemoder af de fremmeste gejstlige i de forskellige stifter. spidsfindig. Se referat af mødet i Roskilde Stift i *Tidsskrift for Almueskole- og Seminariivæsenet* 1856, s. 297-309. Det var her, Balles bog i et indlæg blev kaldt 'scolastisk' (dvs. spidsfindig). *Lærebogen* blev også hyppigt kritiseret på de mange lærermøder, der fandt sted i midten af 1850'erne (se også fodnote 20) samt i en forespørgselsdebat i Landstinget om at få lærebogstoffet reformeret, *Rigsdagstidende, Forhandlinger paa Landstinget* 1856, sp. 1175-92.

¹⁸ Citeret fra *Tidsskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* 1856, s. 107-09.



Forsiden af danmarkshistorie af N.C. Rom. Foroven ser vi Uffe hin Spage og Thyra Danebod. Under titelfeltet daler Dannebrog ned fra himlen, mens Saxo og Holger Danske rumsterer nedenunder. Sagn fra fædrelandets fortid indgik som et vigtigt element i historieundervisningen (N.C. Rom: Fædrelandshistorie, 1880).

igennem dogmatiske systemer og objektiveret lærdom. Vægtningen af det følelsesmæssige i troen harmonerede med den romantisk prægede kultur i øvrigt. Det flugtede smukt med den brede tidsånd, at der var brug for et andet indhold i lærebogspensummet end Balles rationalisme, som de fleste fandt tør og gammeldags.

Disse religiøse tendenser styrkedes yderligere af overlappende interesser med den fremvoksende bondebevægelse og dens repræsentanter i de nye politiske fora: kommunalt og i Rigsdagen. Den gamle konflikt mellem de gudelege forsamlinger og den statskirkelige gejstlighed havde tydelige paralleller til den modsætning, som tidens bondebevægelse oplevede mellem landboalmuen og embedsmandseliten i byerne og i hovedstaden. Blandt bøndernes politiske repræsentanter i Rigsdagen gjaldt det om at få frihed og medbestemmelse til deres bagland i alle lokale spørgsmål. Derfor var det et oplagt politisk krav, at skolerne kunne få lov at bruge andre lærebøger end Balles.

Det var således en meget bred opinion, der ville reformere religionsundervisningen omkring midten af 1800-tallet. Men det er også klart, at det var vanskeligt at nå til enighed om hvordan. Man var inde og rokke ved selve fundamentet i grundskolen, ja måske i hele samfundsordenen. Lærebogen var eneste fælles curriculum, som alle børn skulle kunne, uanset stand, køn, lokalitet og skoleform. Vækkelserne havde allerede i årtier nedbrudt statens religiøse enhed,¹⁹ og grund-

¹⁹ Tegborg 1969, s. 25.

lovens religionsfrihed havde netop legitimeret denne virksomhed. Nu måtte der derfor findes et nyt grundlag for det borgerlige fællesskab, som skolen skulle sikre. Og med demokratiets indførelse måtte det ske i et slags nationalt kompromis mellem alle de interesser, der havde en legitim adkomst til at blande sig i spørgsmålet. Det havde kirkens folk fortsat, men det involverede nu også det nye systems valgte politikere. Hertil kom skolens folk, som umiddelbart ikke havde nogle direkte indflydelseskanaler, men som netop i første halvdel af 1850'erne formåede at mobilisere meget store skarer til nationale stormøder. Der blev også udgivet nye tidsskrifter, og energiske, selvbestaltede aktivister søgte at lægge pres på regering og Rigsdag for en reform af skolens mål. I praksis var det religionsundervisningen, der var det vigtigste debatpunkt i tidens store skoledebatter – sammen med løn- og arbejdsforhold.²⁰

Religiøs mindste fællesnævner

Et vigtigt resultat af de mange og vidt forgrenede forhandlinger blev i 1856, at Balles *Lærebog* kunne erstattes af C.F. Balslevs *Luthers katekismus med en kort Forklaring. En Lærebog for den ukonfirmerede Ungdom*. Det krævede dog lokalt, at præsten og læreren var enige om det, og at der ikke var et flertal af familiefædre imod.²¹ Man måtte gå forsigtigt til værks.

Balslevs lærebog var en slags mindste fællesnævner for de mange forskellige teologiske fordringer, der kunne stilles, når der skulle peges på et alternativ til Balle. Der var to træk ved Balslev, der gjorde den attraktiv. Først og fremmest var den cirka 30 procent kortere end Balle, hvis man tæller sidetal. Det var ikke uvigtigt. Det betød, at der var 30 procent mindre af undervisningstiden, der skulle gå med den religiøse dogmatik. Det var netop dogmatikken i sig selv, der var et af hovedproblemerne, mente mange lærere og andre skolefolk, der ikke nødvendigvis var stærkt optaget af de teologiske spidsfindigheder i de forskellige udlægninger af skriften. Det var dogmatikken, der skulle læres udenad, og som sådan repræsenterede den 'forstandsstof', der kunne virke dræbende på den kærlighed til troen, som alle var enige om at fremme hos børnene.

Dernæst var strukturen i Balslevs lærebog bygget op, så den fulgte og forklarede Luthers lille katekismus. Katekismen havde bred goodwill, også i vækkelses- og grundtvigianske kredse, fordi den lå tæt op ad det, der blev betragtet som det kristne kernestof. Balslev blev set som en åbning for et andet mål med kristendomsundervisningen end den systemorienterede, rationalistiske vidensformidling, mange kritikere mente, var formålet med terperiet af Balle. Den nye lærebog

²⁰ Det første store landsmøde, som foregik i Aarhus i august 1850 og alene kom til at handle om religionens rolle og formidling i skolen, er refereret over en række numre i tidsskriftet *Skolens Reform* 1850.

²¹ *Departementstidende* 1856, s. 947-52.

af Balslev blev beskrevet som mere inderlig i udtrykket, og det blev netop fremhævet på landemodet i Roskilde, at Balslevs lærebog heri mindede om "Pontopidans forklaring" til Luthers katekismus²² – lærebogen fra pietismens store tid, der havde været højt skattet inden for de tidlige vækkelsesbevægelser.

Dogmatik og katekisering

Tilladelsen til at bruge Balslevs lærebog i 1856, vil jeg hævde, bidrog afgørende til at reformere almueskolens dannelsesmål. Med mindre vægt på den systematiske dogmatik blev der åbnet for det mere religiøse, subjektivistiske trosforhold, som vækkelsesfolkene og grundtvigianerne stod for, men som man kunne finde støtte for meget bredt i tidens idéstrømme.

Men for at forstå den fulde spændvidde af kritikken af dogmatikken skal dens særlige, kateketiske metode tages med. Katekisering var udviklet til at sikre den bedst mulige religiøst dogmatiske læring og indtog en helt særlig plads i pædagogikken langt op i det 19. århundrede. På alle seminarier og læreruddannelser brugtes *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske almueskolevæsen af Aarhus' biskop*, tidligere seminarieforsøger P.G. Brammer. Her var den kateketiske metode det fyldigst behandlede emne i den almene didaktik. Den var tildelt 40 sider. Der var tale om en højt udviklet spørgeteknik, der gennem en uhyre præcision i spørgsmål og serier af følgespørgsmål skulle lede eleverne til en stadig dybere forståelse af stoffet. Denne undervisningsform var særligt udviklet til at få indprentet børnene de vigtigste, kristne grundsandheder i Balles og Balslevs lærebøger.

I 1800-tallets anden halvdel kom metoden imidlertid i stigende grad i miskredet. Den kom til at fremstå som redskab for rationalismen, fordi dens form var udpræget analytisk. Dens tilgang til de kristne trosænder fik derigennem karakter af øvelser i udledning af logiske slutninger på de opstillede præmisser. Christen Kold var en af de mest formulerede kritikere. Han fremholdt katekiseringsproblemet som i første række religiøst, fordi den ville bevise ting, som ikke kunne bevises. Hertil kom de religionsdidaktiske svagheder: At den ville udvikle forstanden hos børn, som ikke havde den modenhed, der krævedes.²³

Men også skolefolk, der talte for at give verdslige fag mere plads i grundskolen, kritiserede katekiseringen med religiøse synspunkter. Som en af de flittigste debattører, C.F. Christens, skrev i tidsskriftet *Skolens Reform*: Man kvæler "Religiøsiteten, naar de moralske og religiøse Begreber uafbrudt (gøres) til Gjenstand for Betragtning og forstandig Overveelse". "Benyttelse af Religionsunderviisningen som udelukkende eller dog eensidigt fremherskende Dannelsesmiddel sy-

²² *Tidskrift for Almueskole- og Seminariivæsenet* 1856, s. 301.

²³ *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold* udgivet af Harald Holm (1877), s. 6-7.

nes saaledes *forkastelig fra selve Religiositetens Standpunkt*” (Christens fremhævelse). Barnet kan ikke håndtere de abstrakte begreber som dyd, retfærdighed, arvesynd og forsoning, fremhævede Christens. Det lever i “Anskuelsens og Følelsens umiddelbare Verden”. Man burde i stedet for fremkalde den “inderlige religiøse Stemning” gennem andre sfærer, der egner sig bedre end det dogmatiske stof. Ifølge Christens var det ikke mindst gennem mere naturlære og historie, at eleverne kunne få udviklet deres religiøse sans.²⁴

Oftest blev lærebogsstoffet og katekiseringen dog kritiseret ud fra, hvad der blev fremhævet som helt almindelig praksis, nemlig at eleverne lærte lærebogen udenad og plaprede den af i skolen uden at forstå, hvad det var de havde 'lært'. Det var en kritik, der hørtes overalt, hvor lærere og skolefolk mødtes fra midten af 1800-tallet. Der kom da også en instruks fra Kultusministeriet i 1854, som advarede mod udenadsremseri.²⁵

Fortællingen som metode

Der var en meget udbredt aversion mod det samlede kompleks af kristen dogmatik, som den fremtrådte i Balles lærebog kombineret med den kateketiske metode, som den blev koblet sammen med i læreruddannelsen. Men der var en konstruktiv løsning på problemerne, som også havde meget bred opbakning. Det var bibelhistorien. De kristne fortællinger fra Gamle og Ny Testamente havde alt det, som skulle til for at vække elevernes følelser, fantasi og kærlighed til troen. Som Christen Kold skrev i sin lille afhandling: *Om Børneskolen* fra 1850: “Mundtlig fortælling af bibelhistorien [...] bliver således det middel, hvorigennem barnets religiøse væsen finder sin næring og udvikling”.²⁶ Synspunktet var han dog ikke alene om i 1850'erne. Det var vidt udbredt i skolekredse. Det blev hyppigt fremhævet som en almindelig erfaring i de store skoledebatter, at lærerne kunne fange børnenes interesse med fortællinger fra biblen.

Endog de gamle pædagogiske autoriteter, som blev betragtet som helt igennem konservative, sluttede sig til denne populære holdning. Jens Jensen, der var leder af Jonstrup Seminarium, og som havde stor veneration for Balles *Lærebog* (som han selv havde udgivet en forklaring til), indrømmede, “at navnlig den bi-

²⁴ Christens 1859, s. 102-03.

²⁵ Instruks af 2.3.1854, *Departementstidende* 1854, s. 219. I Sverige udstedtes en tilsvarende instruks i 1865 mod mekanisk udenadsindlæring af katekismen. Den regnes for begyndelsen på en ny epoke i den svenske folkeskoles historie ifølge Melander (1963, s. 49). Den store forskel i interesse for det religiøse curriculum i grundskolen mellem svensk og dansk uddannelseshistorie, som bl.a. viser sig i opmærksomheden henholdsvis manglen på opmærksomhed på dette statslige initiativ, der i hvert fald umiddelbart fremtræder parallelt, kunne godt fortjene en nøjere historisk granskning, som der desværre ikke er plads til her.

²⁶ *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold* udgiven af Harald Holm (1877), s. 16. Retskrivningen med å og små begyndelsesbogstaver i navneord er udgavens egen.

belske Historie er i Begreb med at indtage en betydningsfuldere Plads end Tilforn”.²⁷ Også P.G. Brammers *Lærebog i Pædagogik og Didaktik* slog fast i gennemgangen af kristendomsundervisningen, at det bibelhistoriske skulle være det første, man tog fat på: “Denne Læregang er det naturligste [...]; hvortil kommer, at deres [børnenes] Phantasi let sættes i Bevægelse ved historiske Skildringer”.²⁸ Brammer var ellers ikke modstander af hverken den dogmatiske religionsundervisning eller af Balles *Lærebog*, men han var en realistisk mand, der vidste, hvad der rørte sig i samtiden.

Den mundtlige, vækkende, oplivende og engagerende fortælling blev det 19. århundredes måske vigtigste didaktiske nybrud i almueskolen. Den er ofte blevet tilskrevet Christen Kold og de grundtvig-koldske friskoler. Hos Kold og hans mest dedikerede efterfølgere blev fortællingen da også næsten enerådende som læringsmetode. Kold forankrede selv fortællingen i en tradition, som havde gennemtrængt folkelivet i årtusinder i form af sagn og eventyr. Oven i købet havde fornemme kredse undertrykt disse udtryk med hån og spot, tilføjede han. For Kold gik de pædagogiske mål op i en højere politisk enhed med den samlede danske landalmues interesser.²⁹ Det er da også rigtigt så langt, at opbakningen til fortællingen som metode var udbredt betydeligt ud over friskolernes miljøer, ja det var nærmest et fast mantra i lærer- og skolekredse i hele sidste halvdel af det 19. århundrede, når der skulle peges på, hvor der virkelig kunne og burde forbedres på undervisningen i grundskolen.

Vækkelser og erfaringspsykologi

Gennem at appellere til barnets fantasi og forestillingsevne bidrog den fortællende metode også til den reviderede målsætning, som udvikledes for almueskolens religionsundervisning, nemlig at tale til det enkelte barns religiøse følelser på dets eget niveau. Dette mere individorienterede princip lå i forlængelse af vækkelsernes trosopfattelse.³⁰ Det passede imidlertid også godt med den didaktiske udvikling, der tog fart i slutningen af det 19. århundrede, som byggede på den nye erfaringspsykologi.³¹ I den pædagogiske-didaktiske lærebog, der afløste Brammers ved seminarierne i løbet af 1800-tallets sidste årtier, hyldes fantasien

²⁷ *Tidskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* 1856, s. 105.

²⁸ Brammer 1861, s. 387. Brammers bog var grundbogen på alle danske seminarier indtil de sidste årtier af det 19. århundrede.

²⁹ Kold 1877, s. 8.

³⁰ Mange af disse brede mentalitetshistoriske udviklinger kan findes helt parallelt i Sverige, Melander 1963, s. 98 skriver således om kristendomsundervisningen på baggrund af svenske forhold i sidste halvdel af 1800-tallet, at et af de vigtigste karakteristika, som de sekteriske strømninger tilførte skolens konfessionelle stilling, var individualismens princip.

³¹ Melander 1963, s. 124-25. Heegaard 1880 forstår pædagogikken som baseret på “anvendt Fysiologi og Psykologi”. Se s. VII.

Tidstabel.

Slottet	omtrent 4000 forst. Bj.
Heran	2000
Moses	1500
David	1050
Wigels Døling	975
Det balytoulste Hængeslab begynder	600
Sjensfonten fra Babylon	530
Alexander den store	380
Wallabæerne fremskja	170
Soborne tomme umet Rowenie	63

Pauli Omvendelse	Kr.	86	efl.	fr.	6.
Pauli og Peders Martyrdom		67			
Jerusalens Edelægelse		70			
Konstantin den store		300			
Mahomed		600			
Angot drager til Danmark		826			
John Guts der paa Nalet		1415			
Luthe begynder Reformationen		1517			
Den augsburgske Konfession		1530			
Reformationens Indførelse i Danmark		1536			

Tidstavle fra Balslevs Bibelhistorie, udgaven fra 1886. Som man ser, var der ikke nogen skelnen mellem den bibelske historie og den øvrige historie. Tidstavlen fremstod uændret i de mange udgaver af bogen. I en udgave fra 1932 (138. oplag!) var skabelsen dog taget ud, og listen begyndte med Abraham (C.F. Balslev: Bibelhistorie, 1886).

som en mægtig hjælper i opdragerens tjeneste, som "aabner ham Adgang til Egne i Barnets Sjæl, hvor hen den blot forstandige Opdrager ikke kan komme".³²

Kulminationen på denne udvikling af undervisningens mål og metoder kan findes i det Sthyr'ske cirkulære, der for første gang i grundskolens historie mere detaljeret fastlagde undervisningen i de enkelte fag. Her hedder det om skolens religionsundervisning, at den i kristelig ånd skal "udvikle Børnenes religiøse Sans og opdrage den religiøse Følelse til en Livsmagt, der give det sædelige Liv Kraft. Hovedsagen ved Undervisningen er derfor den personlige Paavirkning, som den Lærer, der selv lever sit Liv paa Kristentroens Grund, kan øve paa Børnenes Hjerter- og Villiesliv." Og dette mål skal nås gennem fortællinger af bibelhistorier for de små elever kombineret med bibelhistoriske sange. På mellemtrinnet suppleres med Luthers katekismus og først på øverste niveau kommer kirkehistorien og den dogmatiske 'børnelærdom' til ud fra de autoriserede lærebøger, som stadigvæk var Balle og Balslevs.³³

Sprogdragten i Sthyr's cirkulære er præget af et sammenløb af strømninger: Naturromantikken³⁴ og vækkelsernes betoning af kategorier som 'følelser' og 'hjerter' og ikke mindst 'liv', men tillige af den moderne psykologisk orienterede

³² Heegaard 1880, s. 113.

³³ Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet til samtlige Skoledirektioner uden for København, 6. april 1900 (kaldet det Sthyr'ske cirkulære efter Kultusminister V. Sthyr), afsnittet om Religion.

³⁴ K.E. Bugge 1979, s. 26 nævner specifikt den tyske teolog Fr. Schleiermacher som inspirator bag udtrykket den religiøse sans.

pædagogik, hvor sansning (som første trin i erkendelsen), følelses- og viljesliv var de tre hovedingredienser i den almindelige opdragelseslære.³⁵

Barnesyntet forandres

Det nye i 1900-tallets religiøse undervisning var således både en subjektiveret, dvs. individualiseret kristendomsforståelse og en pædagogik, der lagde vægt på at understøtte netop dette mål gennem fortællingen som metode. Men også barnesyntet blev ændret.

Det er imidlertid en ændring, som viser sig *indirekte*, først og fremmest i form af de krav, der stilles til at tilpasse lærestof og læringsformer til barnet som sådan. I kravet om mindre dogmatik og mere bibelhistorie lå nemlig ikke alene en ny religionsopfattelse, men som nævnt tillige et udtalt ønske om at tale til barnets følelsesliv og fantasi. Det skulle bidrage til dets religiøse engagement, men netop dette implicerede, at barnets særlige forudsætninger skulle tages alvorligt, at det var et væsen, der skulle mødes på sit eget niveau.

Heri lå en anden holdning til børn og deres opdragelse end i den pædagogik, der havde domineret på de fleste seminarier og som blev propageret gennem især P.G. Brammers *Lærebog i Pædagogik og Didaktik*. Brammer fokuserede ikke specielt på børn, men tog udgangspunkt i "mennesket". Bogen indledte med at slå fast, at "Pædagogik er den Videnskab, som handler om Menneskets Opdragelse". Men denne videnskab interesserede sig ikke psykologisk for mennesket som sådan. I et kort afsnit om "Psykologisk Kundskab om Børn" kan han derfor nøjes med at beskrive, hvordan læreren må lægge mærke til elevernes forskellige anlæg og miljø, og afsnittet slutter med en gennemgang af de klassiske fire temperamenter: det sangvinske, det koleriske, det melankolske og det flegmatiske, som kan give et fingerpeg om det enkelte barns medfødte sjæleretning. Teksten siger til gengæld ikke et ord om, at der skulle være forskel på børns og voksnes psykologi.³⁶

Brammer brugte nok nogle afsnit på kritisk at gennemgå de seneste 100 års pædagogiske 'skoler', men det var i realiteten ikke pædagogikken, der var hans ærinde.³⁷ Hans egne opdragelsesmål var klare og behøvede ikke videre diskussion: Mennesker skulle ledes til deres bestemmelse, som var dobbelt, nemlig "til at

³⁵ Se Hansen 1898. Endvidere S. Heegaard 1880. Her optræder de tre elementer under overskriften "Sjælelig Opdragelse".

³⁶ P.G. Brammer 1861, s. 100-11.

³⁷ Interessant nok havde Brammer dog udvidet det pædagogiske stof betydeligt mellem bogens første og anden udgave. Han har ment, at det var nødvendigt at forholde sig til pædagogikken på en mere udfoldet måde. Det har han endog villet signalere tydeligt ved at ændre på bogens titel: Hvor første udgave hed *Lærebog i Didactik og Pædagogik* (1838), blev der byttet om på de to nøglebegreber, så bogen i anden udgave hed *Lærebog i Pædagogik og Didaktik* (1846). Titlen og bogens indhold ændredes (stort set) ikke i tredje udgave (1861).

være Verdensborgere og til at være Medlemmer af Guds Rige”³⁸ Den krævende udfordring bestod derimod i at lede mennesket på rette vej til Gud. Derfor var det didaktikken, metoderne og ikke målet, der virkelig blev brugt plads på i hans lærebog.

Men stadig flere lærere så noget anderledes på deres arbejde med børnene. De foretrak som nævnt at skyde den svære, frustrerende katekisering i baggrunden og møde eleverne med et stof, de bedre kunne håndtere, ligesom lærerne selv.³⁹ Det var et nyt børnesyn, der vandt stigende udbredelse: Børn skulle møde kristendommen i deres eget univers – som var anderledes end de voksnes. Børn blev hermed en særlig kategori af mennesker, som krævede andre læringsformer end voksne. Her kunne der også trækkes på de romantisk prægede pædagogers syn på barnets særlige natur.⁴⁰

Senere i århundredet kunne disse forestillinger om barnets særlige natur finde en vis samklang med den pædagogiske filosofi som hos Sophus Heegaard. I hans lærebog for seminarierne blev den menneskelige udvikling beskrevet som en række lovmæssige forandringer, hvorigennem barnet kunne udvikles til et modent individ.⁴¹ Der var ikke noget romantisk ved Heegaards barnesyn, der byggede på fysiologi og psykologi i samtidens naturvidenskabeligt inspirerede udgave. Men opfattelsen af barnet som et væsen med potentiale til indre udvikling passede godt med lærernes ønske om at engagere eleverne på deres barnlige niveau.

Religionen viser vejen for nationen

Men det var kun kristendomsundervisningen i sig selv, der bar fornyelsen af det 19. århundredes skoletænkning og praksis. Den religiøse inspiration gjaldt også opdyrkningen af det nationale i grundskolens curriculum. Det er endnu et felt, hvor det har været almindeligt at anlægge en dikotomisk vinkel på historien: I modsætningen mellem det nationale og det religiøse i kampen om skolens danselsesmål.⁴² Men jeg vil derimod fremhæve, at religionen spillede en stor rolle både indholdsmæssigt og diskursivt i formningen af den nationale bevidsthed i skolen.

³⁸ Brammer 1861, s. 1.

³⁹ Kold skriver, at han kun havde oplevet én mand, der mestrede katekisationen, og det var biskop P.G. Brammer selv. Kold mente, at kun særligt begavede mænd kunne opnå den tilstrækkelig analytiske færdighed og hurtighed, der krævedes (Kold 1877, s. 15-16).

⁴⁰ I en dansk skolepædagogisk sammenhæng var det især Pestalozzi, der blev henvist til, f.eks. i P.G. Brammers *Pædagogik* (1861), hvor Pestalozzi får rosende omtale (i modsætning til en række af Oplysningstidens pædagoger) for sin kærlighed til børn og sin interesse for almuens undervisning og “de vigtige Vink, han gav til en gradvis – anskuelig – Underviisning i Overensstemmelse med Sjæleevnernes Udvikling” (s. 8). Selvom Brammer kunne have sympati for Pestalozzis barnesyn, var det ikke noget, der havde fået indpas i hans egne pædagogiske forestillinger.

⁴¹ Heegaard 1880, s. 3.

⁴² Korsgaard 2003, s. 56.

I forlængelse af antagelsen om et dobbelt tilhørsforhold til kirke og samfund i det før-sekulariserede samfund er det min tese, at der blev udviklet et tilsvarende dobbelt tilhørsforhold til kirke og nation, da nationsopbygningen for alvor tog fart i anden halvdel af 1800-tallet. Det foldede sig ud i grundskolen på flere måder: Religion og fædrelandshistorie fremstod med samme ophav, nemlig Gud, ligesom undervisningens formål på begge felter skulle fremme opvækthed, kærlighed og sædelighed; det var fortællingen, der var den vigtigste metode, og ikke mindst bandt modersmålet fædreland og tro stærkere sammen. Religion og nation besad parallelt mobiliserende kræfter, der bidrog til identitetsdannelse, selvforståelse og livssyn.

Guds styrelse af verden og historien

I den uddannelseshistoriske forskning er skolens curriculumudvikling ofte beskrevet ud fra de senere inddelinger i fag.⁴³ Men i det 19. århundredes almueskole var der ikke en sådan opdeling, før det Styhr'ske cirkulære krævede skemalagte timer til historie og naturkundskab ved siden af de hidtidige obligatoriske emner: Religion, skrivning, regning samt læsning, som der stod i anordningerne af 1814. Således indgik før år 1900 "et kort Begreb om Fædrelands Historie og Geographie" i "Læsningen", som det blev specificeret i 1814.

Der var imidlertid ganske meget historieundervisning også i almueskolen i 1800-tallet, nemlig i form af bibelhistorie. Alle skolebørn hørte om Palæstinas (tidlige) historie, og de fleste skoler havde et kort over Det Hellige Land hængende et sted. Verdenshistorie var der også noget af, for som P.G. Brammer skrev i sin lærebog for seminarierne: "Ved Bibelhistorien erhverber Eleverne den første Verdenshistoriske Kundskab". Når Brammer ydermere skulle fremhæve det centrale for undervisningen i historie var det, at "Denne Videnskab indeholder en Aabenbaring om Guds Styrelse af Menneskeslægten, en Erfaringskat [...] og folkelige Minder, som ere mægtige til at vække og nære Folkeanden og Fædrelandskjærligheden".⁴⁴

Det er givet, at Brammers kobling mellem Guds styrelse og historiens udvikling blev nedtonet mod slutningen af 1800-tallet. Både bibelkritikken på Det Teologiske Fakultet⁴⁵ og den historiske kildekritik blandt faghistorikere spøjte i

⁴³ Se f.eks. Nielsen 1995. Det gælder også i fremstillinger af skolebøgerne, med undtagelse af de såkaldte læsebøger, f.eks. Peder Hjorts udbredte *Børnevennen* (1. udg. 1839), som indeholdt stof om en lang række emner, se Lauring 1970. Historiefaget er grundigt behandlet i Nielsen 2010, men her inddrages ikke bibelhistorie. Aller 2009 inddrager tilsvarende ikke andre historieemner og fremstillinger udover bibelhistorien.

⁴⁴ Brammer 1861, s. 348.

⁴⁵ I 1898 optrykte Danmarks Lærerforenings blad *Folkeskolen* nr. 22 og nr. 23 en forelæsning holdt af professor J.C. Jacobsen fra Det Teologiske Fakultet. Jacobsen slog fast, at forestillingen om, at de bibelske tekster var direkte givet af Gud, måtte opgives, og at det burde have indflydelse

baggrunden af folkeskolens univers.⁴⁶ I Sophus Heegaards *Opdragelseslære*, som mange steder afløste Brammers bog på seminarierne op imod århundredeskiftet, var der da også sket en klar adskillelse af troslæringen fra de øvrige fag, ligesom Heegaard tordnede mod sammenblandingen af sandt og usandt, som når man skildrede fædrelandets historie som pragtfulde heltesagn.⁴⁷

Religion som viden og som tro

Hvordan skal man nu forsøge at måle og vurdere en proces, som er så facetteret og vidt forgrenet som sekulariseringen af den danske grundskole? Jeg har haft glæde af den definition, som Hanne Sanders har udviklet i sit arbejde med vækkelsesbevægelserne i Danmark og Sverige, hvor hun beskriver forskellen mellem et religiøst og et verdsligt samfund ved at betone, at i det første opfattes religion som viden og i det andet som tro. I det religiøse samfund er der med andre ord ikke noget skel mellem kendsgerninger og religiøsitet, ligesom tro ikke er et personligt eksistentielt spørgsmål, men en fast forankret del af samfundets fælles kultur i bredeste forstand.⁴⁸ Dvs. religionen gennemsyrrer også produktion af politik, ideer, holdninger og viden.

Sophus Heegaards bog, som nævntes ovenfor, er et godt eksempel på, at en adskillelse mellem tro og viden er ført igennem. Men den er også et godt eksempel på, hvordan den indstilling var usædvanlig og uden klangbund i de underviserkredse, den ellers var møntet på. Da bogen udkom i første udgave blev den slet ikke omtalt hverken i Danmarks Lærerforenings blad eller i det førende pædagogisk orienterede tidsskrift, *Vor Ungdom*. Først da bogen kom i anden udgave, hvor Heegaard havde indføjet et nyt forord, der beskrev hans omvendelse til kristendommen, blev bogen anmeldt – stort – i *Skoletidende*, som var redigeret af brødrene P.A. og J.R. Holm, der var uhyre indflydelsesrige i grundskoleverdenen. Det interessante er, at næsten hele anmeldelsen drejede sig om Heegaards omvendelse til kristendommen, som anmelderen hilste med begejstring, især fordi

på undervisningen, således at Biblen ikke blev brugt som en ufejlbarlig beskrivelse af verden og menneskehedens historie.

⁴⁶ Nielsen 2010 diskuterer indholdet i en lang række af tidens vigtigste lærebøger til historie og følger de faglige debatter i perioden 1870-1920 (s. 183-238), men konkluderer, at overvejelserne om historieforskningens betydning for undervisningen formentlig ikke trængte særligt ud til undervisernes praksis, s. 227.

⁴⁷ Heegaard 1898. Første udgave af bogen kom i 1880 og havde en antireligiøs brod, som også er antydet i Herman Triers forord. Heegaard skiftede dog syn på tro og kristendom samme år pga. en personlig krise, som han beskrev i forordet til næste udgave. Han omarbejdede derefter sin lærebog, så den fik en positiv vinkling på det religiøse, men fastholdt en klar adskillelse mellem tro og viden og anbefalede, at bibelhistoriens undere blev fremstillet som gåder frem for, at der søgtes en forklaring på dem, jf. s. 262. Om historieundervisningen sammenblanding af sagn og fakta, s. 246-47.

⁴⁸ Sanders 1995, s. 16.

bogen ellers kunne have haft en "skæbnesvanger betydning for den danske skole".⁴⁹

De tidligste verdsliggjorte røster i den danske grundskoleverden tilhørte en lille kreds af universitetsfolk med base i det filosofiske fagområde, der som Heegaard kunne have vigtige poster som rådgivere for Kultusministeriet i principielle pædagogiske spørgsmål og ikke mindst som ledere af seminariernes censorkorps. Men deres gennemslagskraft var ikke stor. Det kan man danne sig et indtryk af igennem de dokumenter, som satte rammer og indhold for den almindelige skolepraksis. Her skal blot trækkes nogle eksempler frem, som fokuserer på forholdet mellem tro og viden, som det kom til udtryk i skolelovgivning og praksis i årtierne efter århundredeskiftet.



⁴⁹ *Skoletidende*, nr. 9, 1883, s. 129-35.

Rammer og praksis

Det tidligere nævnte Sthyr'ske cirkulære, som kom i 1900, fastsatte de formelle krav til fagenes mål og indhold indtil 1930'ernes skolereformer. I bestemmelserne for religion og historie er der ganske mange paralleller: Begge fag har først og fremmest opdragende formål af følelsesmæssigt tilsnit. Børnenes religiøse sans og følelse skal udvikles i religion, og i historie skal en kraftig fantasi og en varm og levende følelse for vort land og folk fremhjelpes. Erkendelse og forståelse kommer i anden række i begge fagbeskrivelser. Ingen af de to fag fremstår som influeret af de nyere, universitære, kritisk videnskabelige strømninger.

I de mere konkrete pensumbeskrivelser er der da heller ingen skelnen mellem, hvad vi i dag ville opdele i sagn og historie: Biblen skulle gennemgås for sin historiske fremstilling, der blev efterfulgt af nyere kirkehistorie. I historie læstes sagn og "udvalgte Fortællinger af Fædrelandets Historie i ældre og nyere Tid (f.eks. Tor og Jætterne, Balder og Loke, Skjold, Vermund og Uffe, Rolf Krake, Regnar Lodbrok, Ansgar, Gorm og Tyra)" m.v. Sagn- og gudefigurer opremses side om side med historiske personer. Tilsvarende kan man i de mest anvendte religions- og historielærebøger fra begyndelsen af 1900-tallet finde fortællinger om sagnpersoner og -begivenheder på linje med historisk stof i en glidende fremstilling.⁵⁰ Og det var ganske almindeligt at finde de bibelske fortællinger omtalt som historiske fremstillinger.⁵¹

Bekendtgørelseskrav og lærebøger fortæller naturligvis ikke, hvordan praksis foldede sig ud i klasseværelserne rundt om i landet. Den daglige undervisning har været lige så forskellig som lærerkorpset (kombineret med andre variable). Men en nærmere undersøgelse af anvendte bøger og eksamensbestemmelser på landets seminarier ville kunne give viden om, hvad det var de nye generationer af undervisere havde med i bagagen. Mange lærerstuderende har været igennem (dele af) af Heegaards *Opdragelseslære* med dens sekulariserede syn på tro og vi-

⁵⁰ Helms 1916. Bogen havde ifølge Nielsen 2010, s. 206 meget stor udbredelse og udkom i 23 oplag, sidst i 1962. Nikolaj Nielsens *Danmarkshistorie fortalt for Børn*, bind 1-2 (1888-89) udkom stort set uændret til 1930 i 600.000 eksemplarer, og vurderes af Nielsen 2010, s. 199-200, som den mest benyttede bog til historie. Den begynde også danmarkshistorien med det mytologiske stof. Andre forfattere som Johan Ottosen opererede imidlertid med et diskuterende og problematiserende begreb om sagn i modsætning til mere dokumenterbar historie, se f.eks. *Fædrelandshistorie for Folkeskolen* (1. udg. 1898, her henvises til 1900, s. 10). Men Ottosens bog var knap så udbredt som Helms og Nielsen, den udkom i 10. oplag i 1920 (Nielsen 2010, s. 192). I øvrigt havde Ottosen, i modsætning til de to andre lærebogsforfattere, sin baggrund i det private, videregående skolesystem, som havde en betydeligt mere akademisk tilgang til læring end de offentlige grundskoler.

⁵¹ Den mest almindelige bibelhistorie var Nikolaj Nielsens: *Bibelhistorie for Børneskolen*, som i 1930 blev anvendt i 2.628 skoler, næst mest udbredt var C.F. Balslev på samme tidspunkt med 513 skoler (opgjort i *Betænkning vedr. Revision af Skolebøger* 1933, s. 117. Balslev nåede i 1935 sit 141. oplag. Begge de to bøger har et bibeltro historiesyn, dvs. de bibelske begivenheder fremstilles som historiske kendsgerninger.

den. Noget kunne dog tyde på, at de større teoretiske pædagogiske lærebøger ikke har været oplevet som rigtig brugbare for en relativt uerfaren lærer.⁵²

I 1912 udkom håndbogen *Hvorledes skal jeg undervise?* Den skulle afhjælpe det store behov, lærerne angiveligt følte for praktisk vejledning, bl.a. fordi "Pædagogikundervisningen paa vore Seminarier har [...] maattet indskrænkes til en Docering af almenyldige Teorier".⁵³ Bogen var skrevet af en lang række af tidens kendte pædagogiske praktikere. Fagene historie og religion var behandlet i henholdsvis fem og seks artikler af forskellige forfattere. Det er imidlertid kendetegnende for alle bidrag, at de kritiske metoder fra universitetet ikke var blevet indoptaget. Det nærmeste man kommer en drøftelse af denne nye tilgang er i den første artikel om historie, hvor det nok indrømmes at "Kritikkens *Resultater* skal vi bøje os for. Men det er ingenlunde givet, at enhver ny Opfattelse [...] er et bevist Resultat". Først måtte man høre, hvad "Modkritikken" havde at sige, og så kunne man tilpasse sin undervisning. Som eksempel nævnes sagnene: "De fejes ud af Historien om just ikke af Kritikken saa af dens hæsblesende Eftersnakker, som af misforstaaet Realisme henviser dem til Eventyrernes Verden [...] De ældste Sagn puster liv i den realistiske forhistorie, vi kan lære paa vore historiske Museer".⁵⁴ Her gives måske en smule kredit til de moderne anskuelser, men kun nødtigt; og de øvrige bidrag omtaler slet ikke, at der kunne være et skisma mellem tro og viden i religion og historie.

Men hermed er ikke sagt, at det Sthyr'ske cirkulære eller de i alt ni bidrag om religions- og historieundervisningen i *Hvorledes skal jeg undervise?* var konservative eller umoderne. Cirkulæret blev hyldet for sit nysyn, der "Slaar gamle Mure ned og bringer Lys og Luft ind over vor Gerning",⁵⁵ og håndbogen har været opfattet som skoleverdenens fremmeste mænds og kvinders erfaringer med undervisning.

Det, som blev betragtet som de store landvindinger for folkeskolen, lå nogle andre steder end på den videnskabelige front. Man havde endelig fået gjort op med den elitære, akademiske forstandslæring og dens metode. Det 19. århundredes lange kamp mod dogmatik og katekese havde fået fuld officiel opbakning i det Sthyr'ske cirkulære. I særdeleshed i fagene religion og historie blev børnenes

⁵² Joakim Larsen, som var samtidig med Heegaard, skoledirektør på Frederiksberg og i en årrække formand for Danmarks Lærerforening, mente ikke, at hans lærebog var velegnet som sådan, fordi den var for "bred og usystematisk", selvom det var en vis forbedring, at Heegaard i bogens anden udgave stillede sig "fuldt ud paa Kristendommens Grund". *Bidrag til den danske Skoles Historie* (1984), s. 402. Heegaard blev derfor, iflg. Joakim Larsen, fortrængt fra seminarierne af en meget kortere lærebog af Cl. Wilkens (1892) *Grundtræk af Pædagogikken*.

⁵³ Aagesen; Attrup; Kjærgaard og Lehmann (1912), Forordet. En stor og positiv anmeldelse kan læses i *Folkeskolen* 1912, s. 591-92.

⁵⁴ Hedelund 1912, s. 304.

⁵⁵ Citeret fra Dehn 1988, s. 84.

engagement, følelsesvækthed og fantasi sat i højsædet, fortællingen skulle være den udvalgte undervisningsform for de små og mellemstore elever, og dermed fik det faktuelle vidensstof med kongerækker og krige i historie og med kristne dogmer i religion en mindre plads, og det udkældte udenadsremseri kunne begrænses med myndighederne anbefalinger i ryggen.

Hermed forenedes elementer, der rakte tilbage til de vantes kristendomsforestillinger og de folkelige mundtlige fortælletraditioner, i nye grundskolemål, som så børnenes identitetsdannelse til danske, kristne som betydeligt vigtigere end deres intellektuelle færdigheder. Det var i langt højere grad overladt til de videregående skoleformer, den nyetablerede mellemskole samt gymnasiet,⁵⁶ at lade sig belære og inspirere af, hvad der foregik på universitetet. Folkeskolens formål, som det var blevet reformuleret omkring århundredeskiftet gennem det Sthyr'ske cirkulære, var først og fremmest blevet fornyet gennem religiøsitetens inderliggørelse i forening med national vækkelse. Samtidig fastholdt man med netop disse grundlæggende dannelsesmål, at folkeskolens var indrettet først og fremmest efter elever uden stærke boglige aspirationer og traditioner. Sekulariseringen af uddannelserne var et mere elitært projekt i begyndelsen af 1900-tallet, hvor tro og viden fortsat hang sammen i de fleste skolefolks verdensbillede.



Anette Faye Jacobsen (f. 1957) er ph.d. i historie fra Københavns Universitet og arbejder for tiden som medarbejder på projektet Dansk Skolehistorie finansieret af Carlsbergfondet under Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Hun har været censor og ekstern lektor i historie og desuden uddannelsesansvarlig på Institut for Menneskerettigheder i en lang årrække. Hun har udgivet en lang række bøger til undervisningsbrug i folkeskole og gymnasium særligt om børns rettigheder, menneskerettigheder, demokrati og medborgerskab. Af videnskabelige udgivelser kan nævnes Husbondret. Om rettighedskulturer i Danmark 1750-1920 (2008). I projektet Dansk Skolehistorie bidrager hun til to bind om perioderne 1850-1920 og 1920-70, som forventes udgivet på Aarhus Universitetsforlag i de kommende år.

⁵⁶ Nielsen 2010, s. 203.

Litteraturliste

- Aller, Edith (2009): *Børns bibelhistorier. Srogbrug, historie og function*, Frederiksberg: Aros Underviser.
- Bellaigue, Christina de (2010): Faith and Religion. In Colin Heywood (Ed.): *A Cultural History of Childhood and Family*, vol 5, Oxford/New York: Berg Publishers.
- *Betænkning vedr. Revision af Skolebøger* (1933), København: Undervisningsministeriet.
- Brammer, P.G. (1861): *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen*, København: Reitzel.
- Bugge, K.E. (1960): *Pædagogiske grundideer*, København: Berlingske.
- Bugge, K.E. (1979): *Vi har religion. Et skolefags historie 1900-1975*, København: Nyt Nordisk Forlag.
- Christens, C.F. (1850): Om Skolens Forhold til Kirken. In *Skolens Reform*, s. 97-111.
- *Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet til samtlige Skoledirektioner uden for Kiøbenhavn, 6. april 1900* (det Sthyr'ske cirkulære).
- Dahlbom, F. (1927): *Den svenska folkskolans kristendomsundervisning 1842-1919*, Uppsala: Svenska Kyrkans Diakonistyrelses Bokförlag..
- Dehn, Erik (1988): Det sthyrske cirkulære og historiefaget. In *Uddannelseshistorie*.
- *Den Nordiske Folkeskole* (1855).
- *Departementstidende* (1856).
- Engelhardt, Juliane (2010): Religion og moderniseringsprocesser. In *Den jyske Historiker* nr. 124.
- *Folkeskolen* (1898; 1909).
- Green, Andy (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, New York.
- Hansen, Oscar (1898): *Opdragelseslære*, København: Gyldendal.
- Haue, Harry, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke (1986): *Skolen i Danmark 1500 til 1980'erne*, Herning: Systime.
- Hedelund, Ludvig N. (1912): *Fædrelandshistorie*. In F. Aagesen, Martin Attrup, N.P.L. Kjærgaard og Edv. Lehmann (red.): *Hvorledes skal jeg undervise?*, København: Pio.
- Heegaard, S. (1880): *Om Opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*, København: Gyldendal.
- Helms, Noline M. (1916): *Danmarks Historie fortalt for børn*, København: Gyldendal.
- Hilden, Adda (1993): Lærerindeuddannelse. In *Dansk læreruddannelse 1791-1991*, bind 3, Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hjort, Peder (1839): *Den danske Børneven*, København: Gyldendal.
- Kampmann, Tage (1989): Lærerliv – før og nu. In Tage Kampmann, Ingrid Markussen, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Et folk kom i skole*, København: Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet ved Institut for Dansk Skolehistorie.
- Kold, Kristen Mikkelsen (1877): *Om Børneskolen. En efterladt afhandling af Kristen Mikkelsen Kold*, udgivet af Harald Holm, København: Schönberg.
- Korsgaard, Ove (2003): Den store krigsdans om kirke og folk. In Slagstad, Rune; Ove Korsgaard og Lars Løvlie: *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax.
- Kruchof, Chresten (1984): Socialdemokratiet og folkeskolen. In Chresten Kruchof m.fl. (red.): *Bidrag til Den danske skoles historie*, bind 4, København: Unge Pædagoger.
- Larsen, Christian og Jesper Eckhardt Larsen (2009): Mellem nyhumanister, nordister, internationalister og emancipatorer – dansk uddannelseshistorie i små hundrede år. In *Uddannelseshistorie*.
- Larsen, Joakim (1984): *Bidrag til den danske Skoles Historie*, København: Unge Pædagoger
- Larsson, Rune (2006): Religionsundervisningen i svensk skola – en historisk exposé. In Peter B. Andersen m.fl. (red.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark: og Sverige*, København: Museum Tusulanums Forlag.
- Lauring, Palle (1970): *Folkeskolens bøger 1770-1900*. In Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Skolebøger i 200 år*, København: Gyldendal.

- Melander, Erik (1963): *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 109.
- Nielsen, Nikolaj (1888-89): *Danmarkshistorie fortalt for Børn*, bind 1-2, Kjøbenhavn: Eget forlag.
- Nielsen, Nikolaj (1894): *Bibelhistorie for Børneskolen*, Kjøbenhavn: Eget forlag.
- Nielsen, Vagn Oluf (2010): *Samfund, skole og historieundervisning fra 1770'erne til 1970'erne*, Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, Vagn Oluf (red.) (1995). *Skolefag i 100 år*, København: Danmarks pædagogiske Bibliotek.
- Nørr, Erik (1979): *Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede*, Aarhus: Akademisk Forlag.
- Nørr, Erik (1994): *Skolen, præsten og kommunen. Kampen om skolen på landet 1842-1899*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Ottosen, Johan (1900): *Fædrelandshistorie for Folkeskolen*, København: Det nordiske Forlag
- Pontoppidan Thyssen, Anders (1977): *Vækkelsernes Frembrud i Danmark i første Halvdel af det 19. Århundrede*, VII bind, Åbenrå: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Reeh, Niels (2006): Debatten om afviklingen af det gejstlige tilsyn i folkeskolen uden for København fra 1901 til 1949 – en skitse. In Peter B. Andersen m.fl. (red.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, København: Museum Tusulanums Forlag.
- *Rigsdagstidende, Forhandlinger paa Landstinget* (1856).
- Sanders, Hanne (1995): *Bondevækkelse og sekularisering. En protestantisk folkelig kultur i Danmark og Sverige 1820-1850*, Stockholm: Historiska institutionen.
- *Skoletidende*, nr. 9 (1883).
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2000): Skolens styrelse. In Tim Knudsen (red.): *Dansk forvaltningshistorie, Stat, forvaltning og samfund. Folkestyrets forvaltning fra 1901 til 1953*, København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003): *Dannelsens forvandlinger*, Oslo/København: Pax.
- Tegborg, Lennart (1969): *Folkskolans sekularisering 1895-1909*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 122. Foreningen för svensk undervisningshistoria. Stockholm
- Thelin, Bengt (1981): *Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- *Tidskrift for Almueskole og Seminariivæsenet* (1856)
- Ussing Olsen, Peter (1982): *Skolestyrets udvikling. Pyramiden og blomsten*, Vejle: Kroghs Skolehåndbog.
- Wilkens, Cl. (1892): *Grundtræk af Pædagogikken*, Kjøbenhavn: Wroblewskis Forlag.
- Aagesen, F.; Martin Attrup; N.P.L. Kjærgaard og Edv. Lehmann (red.) (1912): *Hvorledes skal jeg undervise?*, København: Pios forlag.

Evangeliets samfundsnyttige pædagogisering – liberalteologiens transformation på det pædagogiske felt med Edvard Lehmanns virke som eksempel

Af Mette Buchardt

Liberalteologiske bestræbelser på videnskabelig legitimering af teologien fra slutningen af det 19. og op gennem det 20. århundrede går hånd i hånd med liberalteologers interesse for at legitimere kristendommen for den omgivende kultur, f.eks. pædagogik og skole. Når liberalteologi omformes til pædagogik, forandres imidlertid kategorier og begreber knyttet til religion og kristendom såsom bibel og evangelium. Disse får et nyt indhold og glider i baggrunden, og religionens plads overtages af begreber om kultur. I artiklen sættes en af skolehistoriens velkendte skikkelser Aage Bentzen – historisk-kritisk gammeltestamenteforsker og medlem af Skolebogskommissionen 1930-33 – og hans bibelpædagogiske tanker i perspektiv via studiet af en af hans forgængere, religionshistorikeren Edvard Lehmann og dennes pædagogiske virke. Skønt forsvundet fra dansk pædagogiktradition i dag var Lehmanns udgivelser og foredrag fra særligt 1900-20 et populært referencepunkt i tiden. Hans skrifter og foredrag absorberer tidens strømninger og mikser dem med henblik på pædagogisk brug. Lehmanns virke, der spreder sig langt videre end religionsundervisning og ud over hele det pædagogiske felt, er et eksempel på, hvordan liberalteologi omformes til pædagogik; hvordan religion glider i baggrunden, mens kultur, stat og samfund sakraliseres.

Einstieg – Skolebogskommissionen som liberalteologisk topstuk

Den teologiske repræsentation i Skolebogskommissionen 1930-33 er et relativt velbeskrevet element i dansk uddannelseshistorie. Nærmere bestemt gammeltestamenteforskeren professor Aage Bentzen (1894-1953), navnlig hans rolle i debatten om det reformforslag til undervisningen i folkeskolefaget Religion, som kommissionen udarbejdede, formodentlig med Bentzen som pennefører.¹ Kom-

¹ Bugge 1968, s. 104.

missionen, der blev nedsat af undervisningsminister F.J. Borgbjerg i 1930, havde oprindeligt til opgave at udarbejde en betænkning om mulig revision af skolebøger for at bringe dem i overensstemmelse med "videnskabelig, kulturhistorisk og fredsvenlig Aand".² I opdraget var der ikke givet anvisninger om særlige fag, men i praksis beskæftigede kommissionen sig med nogle fag mere end andre og udarbejdede forslag til nye cirkulærer for undervisning i Historie og Religion.³

Ikke mindst religionsundervisningen blev allerede før betænkningens publicering genstand for en offentlig panik. Kirke- og skolehistorikeren K.E. Bugge, der indgående har beskæftiget sig med kommissionens arbejde og med den offentlige tvist om dette, ser sagen som et led i opgøret om skolen i almindelighed og om religionsundervisning i særdeleshed – et opgør mellem kirkelig indflydelse og forkyndelse på den ene side og uafhængig kundskabsmeddelende undervisning på den anden.⁴ Denne tvist blev yderligere tilspidset af afskaffelsen af det gejstlige tilsyn med skolen i maj 1933, hvor betænkningen udkom senere samme år. Dette havde vakt bekymring i konservative kirkelige kredse for forholdet mellem kirke og stat og f.eks. religionsundervisningens fremtidige status.⁵ Bentzen stod i spørgsmålet om forkyndelse versus kundskabsmeddelelse som fortaler for det sidste og blev af samtiden fortolket som sådan, mens en af de fremmeste forsvarere for det første – og dermed for 'den ufejlbarlige bibel' som grundlag for skolens religionsundervisning – var Københavns skoleborgmester dr.phil. Ernst Kaper.⁶

Bentzen var allerede inden sin udnævnelse til kommissionen offentlig kendt som fortaler for den såkaldte bibelkritik; en historisk-kritisk tilgang til forskning i og forståelse af Det Gamle Testamente. Han fulgte her traditionen fra den tyske gammeltestamente-forsker Julius Wellhausens banebrydende arbejde fra slutningen af 1800-tallet.⁷ Et arbejde, der bl.a. gjorde op med forestillingen om, at Mosebøgerne kunne være forfattet forud for indvandringen i det, der i de gam-

² Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger 1933, s. 3.

³ Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger 1933, s. 101-07.

⁴ Bugge 1968, f.eks. s. 97, 1979, s. 61-69. Om skolebogskommissionen desuden i Bugge 1969, 1995.

⁵ Bugge 1968, s. 97. Se også Reeh 2006a, b.

⁶ Ellen Nørgaard beskriver, hvordan betænkningen i reformpædagogiske kredse blev taget særdeles positivt imod, og nogle år efter dens udgivelse beklager Vanløse-forsøgslæreren O. de Hemmer Egeberg i en artikel i *Den Frie Skole* 1935 (s. 35), at den ikke i større grad fik tilslutning, da det kunne have medført en ændring "fra en ensidig sindelagsprægende Form til en mere objektivt orienterende Form". Nørgaard 1977, s. 262-63.

⁷ F.eks. *Prolegomena zur Geschichte Israels*, Berlin 1882 (først publiceret som *Geschichte Israels*, Berlin 1878) som Bentzen i sin *Israelshistorie* fra 1930 refererer til, foruden Wellhausens *Israelitische und jüdische Geschichte* Berlin: Reimer 1894, ligesom Bentzen henviser til 6. oplag 1922 af Buhls "fortræffelige" fremstilling *Det Israelitiske Folks Historie* (København 1893). Desuden referer han til fakultetskollegaen Johannes Pedersen og til Aage Morville for en kortere fremstilling til seminariebrug. Bentzen 1930, s. 322.

meltestamentlige tekster kaldes 'Kanaans land'. Den bibelkritiske tradition stillede dermed grundlæggende spørgsmål ved forholdet mellem tekstens tilblivelses-kontekst og de begivenheder, teksten omhandler. En relation, teologien indtil da i vid udstrækning havde taget for givet. Bentzen var altså tilhænger af et historisk-kritisk bibelsyn og elev af den såkaldt religionshistoriske skole via sine lærere på Københavns Universitet: J.C. Jacobsen, som han i 1929 efterfulgte som professor, og professor i gammeltestamentlig teologi og senere i semitisk-østerlandsk filologi Frants Buhl, hvis arbejde med Israels historie han tog tråden op fra og henviste til.⁸ I sin historievidenskabelige tilgang til Det Gamle Testamente var Bentzen således et barn af den human- og samfundsvidenskabelige vending i teologien, der får alvor slog rod i dansk sammenhæng i slutningen af 1800-tallet, og som også går under den bredere betegnelse liberalteologi.

I denne artikel sætter jeg Aage Bentzens pædagogisk orienterede skrifter og aktiviteter i perspektiv ved at sætte grundforestillinger hos Bentzen i sammenhæng med de forestillinger, der kommer til udtryk hos en af hans liberalteologiske forgængere; religionshistorikeren Edvard Lehmann i dennes pædagogiske virke. Dette gøres ved først at skitsere liberalteologiens opkomst i dansk sammenhæng, hvor Buhl og Lehmann hører til blandt nøglepersonerne, og efterfølgende at argumentere for, hvordan det giver mening at tolke de forestillinger, som kommer til udtryk i Bentzens bibelpædagogiske skrifter, som liberalteologiske. Derpå vender jeg mig mod Edvard Lehmann og dennes langt mere omfattende pædagogiske forfatterskab, hvorfra gennemgående træk behandles. Afslutningsvis diskuterer jeg, hvordan det på denne baggrund er muligt at forstå Lehmann som aktør på det pædagogiske felt, og hvordan min læsning af Lehmanns virksomhed og ideer kan medvirke til at kaste nyt lys over også Bentzens pædagogiske virksomhed og pege på grundtræk i liberalteologiens pædagogiske indsatser.

Liberalteologi – kristendommens realisering som kultur og i kulturen ved videnskabens hjælp

Liberalteologien kan – kort opridset – beskrives som en samlebetegnelse for de nybrud i protestantisk teologi fra midten af det 19. århundrede og frem, der kendetegnes ved en vending mod særligt sociologi, litteratur- og historievidenskab, i hvilke der søgtes en ny videnskabelig legitimitet for teologien. Kristendom skulle nu betragtes og kunne undersøges på linje med andre menneskelige livsforhold og dermed som historisk og kulturelig.

Den liberale teologi blev som formuleret retning for alvor synlig i dansk sammenhæng ved oprettelsen af Ny theologisk Forening i 1905, hvor Edvard Lehmann var en af forgrundsfigurene, og hvor Frants Buhl blev en af de ældre støt-

⁸ Se note 7.

ter.⁹ Foreningen kaldtes også Ny theologisk Forening for fri Forskning og positiv Kristendom, opkaldt efter titlen på Lehmanns åbningsforedrag.¹⁰

“[T]iden er også inde, da man ikke længer kan binde sig til bibelens verdensbillede; vor fysik og vor fysiologi protesterer mod talrige af dens beretninger, vor historiske indsigt ligeså; selv med vor moralske overbevisning kan der ikke sjældent opstå en konflikt.” hedder det i den udgivne version af Lehmanns foredrag.¹¹ Løsningen skal findes i “[e]n rensende, befriende videnskab, særdeles nyttig til at løfte os ud af det hjulspor, hvori vi kirkeligt er kørt fast”.¹²

Hvad teologiens legitimering som videnskab på moderne præmisser – den frie forskning – skal sikre, er samtidig kristendommens legitimitet og fortsatte berettigelse i kulturen ved at lade historievidenskaben fjerne traditionens åg og dermed sikre menneskets frie adgang til kristendommens kilder. Den videnskabelige vending hænger således sammen med en interesse for at legitimere sig i kulturen forstået som de menneskelige livsforhold, der ligger uden for den kirkelige sfære, hvorved kristendommen må formuleres som et personligt, inderligt forhold og som en etik. Dette sætter sig igennem som en øget interesse for at deltage aktivt i kulturen. Kristendommens kerne – som videnskaben skal hjælpe med at trænge ned til – er evangeliet om Kristus, som skal realiseres i den menneskelige verden – i ’kulturen’. Kirken og traditionen er i den sammenhæng sekundær, og udgør snarere den forhindring af forældede meninger, der gør kristendommen utilgængelig for såvel “hovedstadsintelligensen som for arbejderstanden i Danmark”, som Lehmann formulerer det.¹³

Man kan dermed sige, at de strømninger, der samlet betegnes som liberalteologi, og som også går under navne som kulturteologi og kulturprotestantisme, både består af bestræbelser på videnskabeliggørelse og på at skabe nye former for kulturel kristendom; kristendommen skal opløse sig i og blive ét med kulturen, ikke for at forsvinde, men for at få eksistens i nye og mere levedygtige former, og i den sammenhæng er videnskabelighed og etik nøgleredskaber.¹⁴ Det kulturelle i kulturprotestantisme kan således siges at have en dobbelt, men sammenhængende betydning, som samtidig sætter sig forskelligt igennem på forskellige sociale felter.

⁹ Grane 1980, s. 493. Se også Schjørring 1980; Breengaard 2001; de Fine Licht 2005.

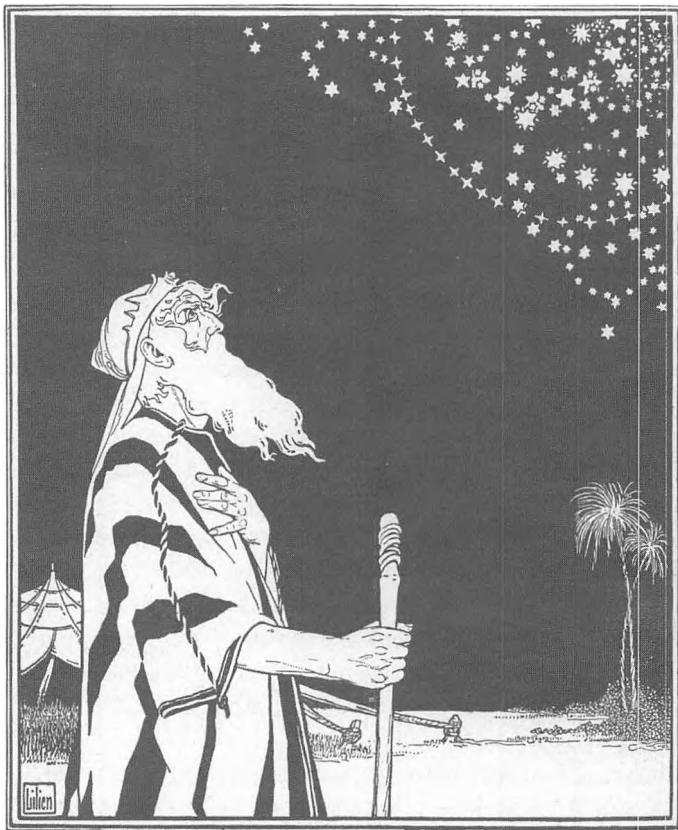
¹⁰ Åbningsforedraget fra 6. november 1905, publiceret som første titel i foreningens skiftserie samme år som *Fri Forskning og positiv Kristendom*, se Lehmann 1905. Se endvidere de Fine Licht 2005.

¹¹ Lehmann 1905, s. 28.

¹² Lehmann 1905, s. 28-29.

¹³ Lehmann 1905, s. 21. Desuden f.eks. s. 30-31. Endvidere Grane 1980, s. 456-99; Grane 1982; Schjørring 1980; Landwert 2005.

¹⁴ Grane 1980, s. 456-99; Grane 1982; Schjørring 1980; Landwert 2005.



Abraham ser op imod stjernerne. E.M. Liliens meget smukke og vilde Jugend-illustrationer i Lehmann og Petersens skole- og hjemmebibel (Edv. Lehmann & Johs. Petersen: Die Bibel im Auswahl für Schule und Heim, 1916, s. 13).

På universitetet satte den liberale bevægelse sig igennem i form af en historisk og empirisk vending i studiet af Det Gamle og Det Nye Testamente (de eksegetiske fag) og i kirke- og dogmehistorien.¹⁵ Dette medvirkede også (i sammenhæng med f.eks. udviklingen af antropologiske og sociologiske metoder) til grundlæggelsen af religionsvidenskaben som selvstændig universitetsdisciplin, hvor Buhl-eleven Edvard Lehmann (1862-1930) i Danmark blev dette fags første docent i 1901.¹⁶

Samtidig er der som sagt tale om forandrede forestillinger om, hvad kristendom bør være og ikke mindst bør gøre i verden. I og med at kristendommen er kulturelig, må den også gøre sig aktivt og aktivistisk relevant og nyttig for 'verden', forstået som 'kulturen'. F.eks. fik litteratur, socialt engagement og folkelig oplys-

¹⁵ I den nytestamentlige eksegesi, kommer dette f.eks. til udtryk i tesen om 'den historiske Jesus', se Müller 2008. Hvad angår kirke- og dogmehistorien er ikke mindst Harnacks arbejde et eksempel 1900a; b.

¹⁶ Reenberg Sand & Podemann Sørensen 2001.

ning dermed en øget, fornyet og ændret status.¹⁷ På linje hermed blev pædagogik og skole steder, hvor liberalteologer engagerede sig. Kirkehistorikeren Leif Grane vurderer, at liberalteologien i Danmark på ingen måde var radikal i sin form, ligesom Det Teologiske Fakultets udvikling i det 20. århundredes første årtier vidner om, at det liberale i vid udstrækning blev indoptaget i det etablerede, og strømningen fik således en markant betydning for hele det 20. århundredes danske teologi.¹⁸ Ligeledes satte det liberalteologiske engagement i kulturen sig igennem i form af indsatser i pædagogik og skoletanker.

I det følgende vil jeg argumentere for, at i denne særlige type teologisk engagement i det pædagogiske bliver kultur – og synonymt hermed folkeslag, nation, stat og samfund – kategorier, der underordner og kommer til at udgøre formålet for og den autoritet, som 'evangeliet' og 'Bibelens' relevans afgøres igennem. Der er med andre ord tale om en formålsorienteret nyttiggørelse af evangelium og bibel for kultur, stat og samfund.

Bentzens bibelpædagogik som liberalteologi

Det er særligt historisk metode i form af både bibelkritik og historisk kritiske studier af kirke- og dogmehistorien, som skal bringe kristendommen i øjenhøjde med kulturen i den liberale bevægelse. I Lehmanns forord til hans kraftigt redigerede oversættelse af den tyske kirke- og dogmehistoriker Adolf Harnacks *Kristendommens væsen* fremhæves da også Harnack, sammen med Wellhausen og den tyske dogmatik- samt kirke- og dogmehistorieprofessor Albrecht Ritschl, som "denne Bevægelses Grundlægger"; alle repræsentanter for den nye historiske teologi.¹⁹ Historiske studier er det afgørende redskab i "vor Tids Theologi" til at nå målet om "at give Kristendommen ny Væxt og ny Berettigelse i Kulturen", skriver Lehmann.²⁰ Historicering er en nødvendig metode til at aflæde kristendommens dens historisk aflejrede dogmer og bringe den tilbage til sin historiske oprindelse som "virkelig Historie" – og dermed tættere på det moderne menneske, er hans ræsonnement.²¹

Der er med andre ord tale om en historievidenskabelig renselse med henblik på kristendommens fornyelse og til sikring af dens fortsatte berettigelse – ikke om kristendommens afvikling ved videnskabens hjælp. At historievidenskabeliggørelse på denne vis tænkes at kunne tjene til at sikre kristendommens fortsatte eksistens og relevans, er et træk, der går igen i Bentzens bibelpædagogiske tanker fra 1920'erne og 1930'erne.

¹⁷ Se f.eks. Grane 1980, s. 456-99; Schjørring 1980

¹⁸ Grane 1980, s. 485, 487.

¹⁹ Harnack 1900b, s. V.

²⁰ Harnack 1900b, s. V.

²¹ Harnack 1900b, s. VI.

Foranlediget af deltagelsen i Skolebogskommissionen, men: også forud for dette, nemlig gennem 1920'erne, var Aage Bentzen en aktiv offentlig formidler af bibelkritikkens berettigelse. Også i hans 1920'er populariseringsvirksomhed var Bibelen's status i skolens undervisning et centralt tema. F.eks. i *Det Gamle Testamente. Tre foredrag* (1929).

Vender man sig mod disse udbyggede og sammenhængende argumentationer i dette tekstmateriale fra Bentzens virke og reformtanker, bliver kontinuiteten med den tidlige danske liberalteologi tydelig. Frem træder dermed ikke blot hans indsats for at bringe skolebøger og dermed undervisningens grundlag i overensstemmelse med 'videnskabelig [...] Aand' – at overføre og formidle bibelkritikkens forskningsmæssige indsigter til skolebrug. Snarere er der tillige tale en bredere nyttiggørelsesambition for kristendom, særligt Bibelen i forhold til kultur og samfund.

At den ufejlbarlige bibel med Wellhausen er død, betyder i Bentzens skole- og folkepædagogiske tanker ikke, at den skal bortfalde som mentalitetsmæssigt formativ i skoleundervisningen. Snarere er videnskabeliggørelsen og den historiske renselse af Bibelen det redskab, der i moderne tid kan opbevare dens status, nemlig som en historiebog over folkenes historie; som folkeopdragelse i form af opdragelse til at være et folk. Synet på historicering som et redskab til kristendommens opløsning som dogme og tradition med henblik på spredning og legitimering i den omgivende kultur, som det formuleredes hos f.eks. Lehmann, går dermed igen hos Bentzen.

Det Gamle Testamente er "en af vor kulturs store værdier", men for at gøre det relevant for kulturen må bibelhistorie skrives som en Danmarkshistorie, hedder det hos Bentzen i 1929-udgivelsen.²² "[D]et må behandles historisk for at det bliver virkelighed for folk".²³ "[D]et vil i langt højere grad gøre Bibelen til folkeslagernes aandelige lærebog i, hvorledes de skal læse deres folks historie".²⁴ Samme præmis går igen i foredraget *Hvorfor en "ny bibelhistorie"?*, første gang afholdt i 1930

²² Bentzen 1929, s. 59,56.

²³ Bentzen 1929, s. 59.

²⁴ Bentzen 1929, s. 53. Bentzen slutter her en af de i bogen trykte forelæsninger med et længere citat fra den danske teolog Gustav Brøndstedts (1885-1959) *Historisk Bibelsyn*, København: P Haase & Søn's Forlag 1925. Brøndsted var blandt Tidehvervsbevægelsens stiftere, inspireret af dialektisk teologi og eksistensteologi, og virkede bl.a. som lærer i skolefagene Religion og Sløjd. I tidsskriftet *Tidehvervs* årgang 1931 tryktes en længere polemik mod biskop Valdemar Ammundsen, tidligere professor i kirkehistorie og en socialt engageret teolog, der også må ses som en repræsentant for den liberale strømning (se Schjørring 1980), for hans blåtstempling af Kapers lærebog *Kort Lærebog. Indføring i Kristendom* (hvor 5. udgave udkom i 1931). Liberalteologien og dens referencerammer kan ikke forstås som et homogent og modsætningsløst landskab, og dens arvtagere og nye kritikere var allerede i 1920'erne på vej. Om liberalteologiens forskellige udtryk i forhold til religionsundervisning, se endvidere Bugge 1979, Buchardt 2011a, b, Jul 2011.

og udgivet i 1933, hvor historien betegnes som “den gradvise fremadskriden af den guddommelige aabenbaring til menneskeslægten [...]”²⁵

Snarere end at udrense det forkyndende element kan dermed man sige, at Bentzen sakraliserer det historiske element og dermed den form for videnskabelig oprydning, som han foreslår. Samtidig skal produktet, den historie, der kommer ud af videnskabeliggørelsen, virke formativt for folkeopdragelse: som folkeslagshistorie i etnisk og national forstand.

Mens man nok i denne tænkning kan se et sekulariseringstræk, forstået som adskillelse af stat og kirke – af kirken og undervisningens indhold i statens skole og en bevægelse væk fra klassisk katekese (undervisning i trossætninger, trosop-læring) – er der således netop ikke tale om afsakralisering.

Religionssociologen Niels Reeh stiller spørgsmålstegn ved, om sekulariseringsdiagnosen alene er holdbar som forklaring på den historiske udvikling i forholdet mellem stat, religion og skolegang. Nedsættelsen af Skolebogskommissionen ser han primært som et resultat af folkeforbundets fredsbestræbelser og deraf følgende krav til medlemslandene (jf. formuleringen om ’fredsvenlig Aand’) og forklarer kommissionens opdrag og aktiviteter i lyset af et interstatsperspektiv, hvor statens interne side, f.eks. religion, ses som en strategisk ressource i statens forsvarspolitik i dens relationer til andre stater.²⁶

Ligeledes vil jeg i denne artikel gå en anden vej end sekulariseringstesen, men hæfter mig i stedet ved, at den kulturhistoriske og videnskabeliggørende dimension i den indsats, Bentzen var med i og forsvarede, tager sig mere kompliceret ud, når man samtidig inddrager hans populariseringsvirksomhed og dennes kontinuitet med tidligere liberalteologiske tankeformer om forholdet mellem historie, kristendom og kultur. I dette lys fremtræder hans reformtanker nemlig med et bredere samfundspædagogisk sigte end slet og ret at bringe skolens undervisning i overensstemmelse med nyere videnskabelige resultater; nemlig som en liberalteologisk præget og udenomskirkelig kulturforkyndelse – for kulturen, til nytte for kulturen og af kulturen – hvor bibelhistorien søges frugtbargjort som en folkeslags- og nationshistorisk matrice. Kirkeinstitutionens læresætninger skilles fra, men Bibelens frelseshistoriske kraft bibeholdes og tillægges folkeslagene og nationen.

Bentzens liberalteologiske forgængere og deres pædagogiske indsatser

Det liberalteologiske engagement i skolespørgsmål var ikke nyt. Også i slutningen af 1800-tallet, hvor bibelkritikken igennem nogle år havde været til kirkelig og offentlig debat, involverede forskere fra særligt den historiske teologi, f.eks.

²⁵ Bentzen 1933, s. 12. Bentzen angiver her at citere Forbes Robinsons udlægning af potentialet i Wellhausens kritiske “Israels Historie”/“Geschichte Israels”, se note 7.

²⁶ Reeh 2006b, s. 163, 172. Se også Reeh 2009a, 2009b.

Buhl og J.C. Jacobsen, sig i debatten om bibelkritikkens status i skoleundervisningen i såvel den lavere som den lærde skole.²⁷ Når man betænker den historisk set sammenvævede relation mellem kirke og skole, er der i sig selv intet mærkeligt i, at teologer involverede sig i pædagogik og spørgsmål om skolegang.²⁸ Det bemærkelsesværdige ved de bibelkritiske forskeres involvering i debatten om Bibelens status i undervisningen er snarere, at der var tale om et universitetsteologisk engagement, der argumenterede for sin gyldighed med videnskabelighed, og hvor kirkelige kredse hørte til modstanderne. Men til trods for, hvad den kirkelige og konservativt teologiske modstand kunne antyde, drejede indsatsen sig ikke om en anfægtelse eller afvikling af Bibelens eller kristendommens formative status, men derimod om dens forandring og reaktualisering ved hjælp af historievidenskab.

Mens Buhl og J.C. Jacobsens indsats koncentrerede sig om religionsundervisning og de bibelske skrifers status i denne sammenhæng, var der i den efterfølgende generation, f.eks. omkring Ny theologisk Forening, tale om et bredere skolepædagogisk engagement. I 1906 publiceredes Edvard Lehmanns lille skrift *Om Bibelen at læse og lære*, hvori religionsundervisning var et centralt tema.

Skriftets væsentligste anke er, at den kateketiske indgangsvinkel til religionsundervisning har gjort den danske befolkning uegnet til at læse selve bibeltek-

²⁷ Nørr 1979, s. 219-26, særligt s. 221-23. Bentzen refererer til samme kreds som sine forgængere i den pågående strid og beklager deres manglende gennemslagskraft i forhold til rammerne for skolens religionsundervisning, Bentzen 1933, s. 11, 13. Se endvidere note 7. Miljøets aktiviteter resulterede dog i enkelte lærebøger for skole og læreruddannelse. I 1895 udgav Buhl-eleven Bertha Hahn, forstander og lærer i religion på Zahles privatlærerindeskole, en række instruktionsbøger for lærere baseret på den gammeltestamentlige forsknings nye resultater. Under pseudonymet Holger Jahn publiceredes f.eks. *Billeder fra det gamle Israel* (1895), hvor en række gammeltestamentlige figurer var i fokus. Bogen, der oversattes til tysk i 1908, var forsynet med forord af Buhl selv. Heri fremhæves det, at skønt forfatteren har tilegnet sig resultater fra "den saakaldte gammeltestamentlige Kritik", så er det langt vigtigere "at dette lille Skrift paany viser, hvorledes Anerkjendelsen af disse Resultater er saa langt fra at udelukke religiøs Varme og Inderlighed, at sikkert de fleste ville faa det Indtryk, at Ærefrygten for Aabenbaringens Virkelighed og Højhed kun er bleven uddybet, medens de samtidigt kunne glæde sig over, ikke at have abstracte Uvirkeligheder for sig, men Mennesker, hvis Anfægtelser og aandelige Sejre finde Gjenklang og Forstaaelse i deres eget Gemyt" (Forordets s. 3). Buhls formuleringer gengiver et typisk liberalteologisk skema, hvor den historiske metode anses for at kunne udvirke, at de gammeltestamentlige personer og begivenheder bringes i direkte og personlig berøring med den moderne bevidsthed. K.E. Bugge stiller sig skeptisk over for det vellykkede heri, når han om Hahns *Bibelhistorie for Mellemskolen* (1938. Første udgave: 1904) og bogens modererede liberalteologi bemærker, at "[i] historien om Jonas snydes børnene således for hvalfisken, som slet ikke nævnes" (Bugge 1979, s. 43). Den gammeltestamentlige kritik (senere kaldet det gamle forskningsparadigme) sættes ofte i værk ved at fjerne de gammeltestamentlige fortællingers magiske elementer fra 'historien' (Buchardt 2006a). Dette træk går igen hos Hahn. Om Bertha Hahn se endvidere Birgitte Possings biografi i *Kvindebiografisk Leksikon*.

²⁸ Om forholdet mellem pædagogikken og teologien med hovedvægt på den etablerede pædagogisk filosofiske tradition, se Bugge 1961.

sten, og at ændre på dette handler om mangt og meget andet end kirkelighed: "Men arbejdet og udbyttet ved bibelen ligger ikke blot på saliggørelsens vej, det ligger også på *kulturens*".²⁹ I forlængelse heraf formulerer Lehmann ved hjælp af Goethe Bibelen som "ikke blot en folkebog, men folkenes bog, fordi den opstiller et enkelt folks skæbne som symbol for alle de andres [...]". Heri ligger dens nytte og brugbarhed: "dels som et fundament, dels som et opdragelsens værktøj".³⁰ En formulering, der giver mindelser til den senere Bentzens forestilling om en historievidenskabeligt rensede bibelhistorie, omend i Lehmanns tilfælde med en åndsvidenskabelig reference.

Mens Lehmann nok fortsatte sit bibelpædagogiske engagement, f.eks. med udgivelse af en bibeludgave for skole og hjem, som han i 1906-skriftet har udkastet ideen til, udgør bibelundervisning og religionsundervisning en ganske lille del af Lehmanns samlede pædagogik- og skolerelaterede forfatterskab og øvrige virke. Dette spreder sig ud over andre faglige områder og særligt over almenpædagogiske spørgsmål knyttet til skolegang og samfund. I Lehmanns pædagogik afvikles katekesen, men samtidig sprænges religion som rammesættende for hans pædagogiske interesser, der bevæger sig ud over religionsundervisningssagen og ind i en langt bredere bestræbelse rettet mod kultur, samfund og stat. Der er således hos Lehmann tale om en bestræbelse, hvor religionen i langt mere radikal grad, end vi ser hos den senere Bentzen, opløses og underordnes spørgsmål om nytte for samfund og kultur. Her kommer forestillinger om arbejde og aktivitets- og selvvirksomhedspædagogik til at stå centralt som en etisk økonomi, og det er i denne, at det sakraliserende element ledes over. For at forstå en sådan transformationsbevægelse fra religion som kultur til sakralisering af det kulturelle er det imidlertid nødvendigt at se nærmere på Lehmann i hans livshistoriske kontekst; hans veje mellem videnskaber og vidensformer, særligt hans veje ind i det pædagogiske, hans netværk og inspirationskilder, som udgøres af mangt og meget andet end videns- og tankeformer relateret til teologi og religionsvidenskab.³¹

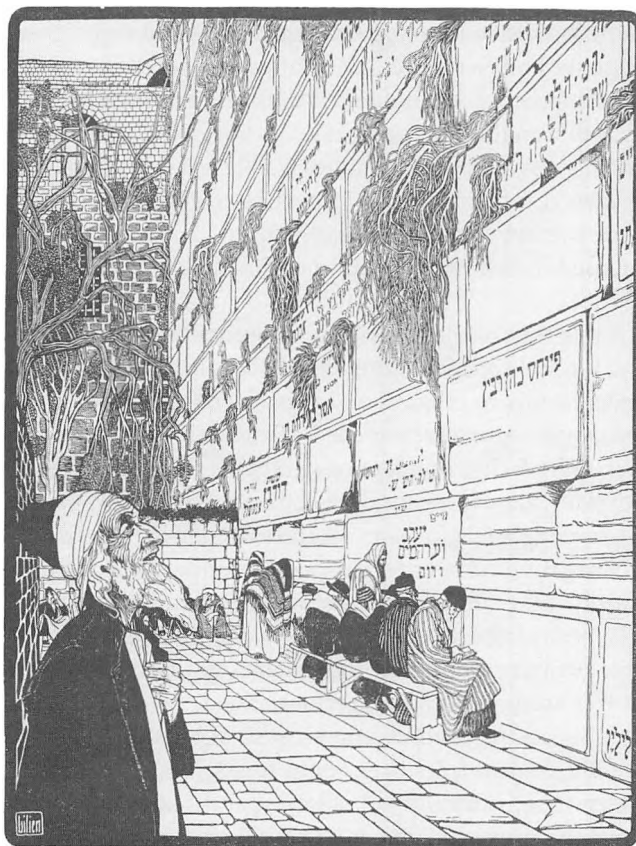
Mellem 'high culture' og 'ordinary life' – Lehmann som rekontekstualiseringsagent

Det, jeg med andre ord gør, er at studere de pædagogik-, skole- og undervisningsrelaterede dele af Lehmanns forfatterskab og øvrige virke som eksempel på rekontekstualisering. Her trækker jeg på uddannelses- og curriculumsociologen Bernsteins begrebsliggørelse af skolegang og vidensproduktion på det pædago-

²⁹ Lehmann 1906, s. 24.

³⁰ Lehmann 1906, s. 11-12. Lehmann refererer desuden til Hansen 1905, som benytter sig af samme.

³¹ Tematisk har f.eks. Bernadette Baker og Meike Sophia Baader arbejdet curriculum- og pædagogikhistorisk med det religiøses transformation i det pædagogiske felt og har udgjort en inspiration, Baker 2009b, Baader 2005.



*Fra de smukke
Jugend-
illustrationer
i Lehmann
og Petersens
skole- og
hjemmebibel:
Grædemuren i
historisk korrekt
gengivelse
(Edv. Lehmann
& Johs. Petersen:
Die Bibel im
Auswahl für
Schule und Heim,
1916, s. 595).*

giske felt. *Rekontekstualisering* betegner måden, hvorpå skolens indhold, f.eks. vidensområder og disciplineringsformer, er blevet til. Nemlig i en proces, hvor videns- og identitetsformer samt social strukturering og klassifikation fra andre sociale felter, f.eks. det intellektuelle felt, overføres til det pædagogiske felt og her transformeres. Resultatet af denne relokalisering, hvor antagelser og strukturer fra andre felter finder vej ind i det pædagogiske felt, er såkaldt pædagogiserede videns- og kontrolformer. Pædagogiske og curriculære former for viden og identitet er således at forstå som sociale og samfundsmæssige kategorier, sådan som disse tager sig ud på det pædagogiske felt.³²

Lehmans virke studeres med andre ord som agentur for rekontekstualisering af viden fra det intellektuelle felt, f.eks. teologi og religionsvidenskab, og hans pædagogiske engagement som pædagogiserede vidensformer.³³

³² Bernstein 1990, 2000.

³³ Om rekontekstualiseringsagenter og agenturer se Bernstein 1990, f.eks. s. 172, 191-95, 201-02.

Analysen foretages på baggrund af et materiale bestående af publicerede foredrag og foredragsnotater, instruktionsmanualer, f.eks. håndbogslitteratur for lærere, deltagelse i offentlige debatter, presseomtale, populærvidenskabelige udgivelser af pædagogisk og kulturpolitisk karakter, redaktionelt arbejde, ansøgninger om lærestole m.m.³⁴ Det drejer sig således i vid udstrækning om et materiale, der befinder sig på niveauer og praksisfelter, der hverken er parlamentarisk politik, centraladministration og videnskab på den ene side eller institutionelt hverdagsliv og praktikker på den anden side. Et materiale, der med Paul Rabinow kan karakteriseres som lokaliseret på "the middle ground between high culture or science and ordinary life".³⁵ Det, som hverken er beslutningstagerniveau eller realisering. Manualernes, forskrifternes, populariseringernes niveau. Det lehmannske pædagogik- og skolerelaterede tekstkorpus befinder sig på et mellemniveau, hvor tanke- og vidensformer udviklet på enten på det videnskabelige felt (og her ikke kun teologi og religionstudier), i anden allerede etableret intellektuel virksomhed og i andres pædagogiske praksiseksperimenter populariseres og polemiseres, og hvor praksis på sin vis foreskrives og teorier omsættes, men hvor de tanke- og vidensformer, der produceres, hverken er af egentligt praktisk karakter eller kan betegnes som selvstændig pædagogisk teori.³⁶

Med den pædagogiske filosof og pædagogikhistoriker K. Grue Sørensen kan man sige, at Lehmann placerer sig i den foreskrivende pædagogik, som primært drejer sig om overvejelser af etisk, filosofisk, politisk og praktisk karakter med henblik på at udstikke retningslinjer for et hverv, der skal udføres.³⁷ Der er således tale om en anvendelses- og nytteorienteret vidensproduktion og samtidig om sekundær vidensproduktion: Omvævning og transformation af tanke- og vidensformer skabt af andre og i andre sammenhænge. Som vi skal se, er Lehmanns pædagogiske tekster ikke anlagt på en selvstændig videnskabelighed, hverken i teoretisk forstand eller f.eks. i form af empiriske eksperimenter, som det f.eks. var tilfældet med grandfæteren, psykologen Alfred Lehmanns samtidige arbejde.³⁸ Men samtidig påberåber Lehmanns pædagogik sig i høj grad videnskaben

³⁴ Foruden trykt materiale inddrages breve og andet upubliceret materiale fra Lehmanns papirer på Det Kongelige bibliotek. Jeg skylder mag.art. Bo Alkjær, Det Kongelige Bibliotek, stor tak for at dele sit overblik over materialet og sin omfattende viden med mig, ligesom jeg står i gæld til hans registrering og indsamling af håndskrifter knyttet til Lehmann. Om Lehmanns breve se Alkjær 2001.

³⁵ Rabinow 1989, s. 9.

³⁶ Min teoretiske og metodologiske tilgang til dette studie er desuden overordnet inspireret af hhv. Bernstein, af sociologisk anlagt curriculumhistorie, f.eks. Lundgren 1981, Goodson 1988, 1990, 1992, og af social epistemologisk anlagt curriculumhistorie, Popkewitz 2001, Baker 2009a, b.

³⁷ Grue-Sørensen 1965, s. 17, 1974, s. 271; Østergaard Andersen 2007, s. 85.

³⁸ Alfred Lehmann betegnes som grundlæggeren af psykologi som selvstændig universitetsdisciplin i Danmark. Blandt andet arbejdede han med psykoteknik; psykologiens praktiske anvendelse i f.eks. skoler (f.eks. From et al 1980). Edvard Lehmann betegner i en tale om Alfred Lehmann

som projekt og peger på denne som løsningen på skolens og pædagogikkens problemer.

Lehmann mellem universitetsdiscipliner, popularisering og kulturessayistik

Hvor Bentzen allerede er en velbeskrevet skikkelse i dansk uddannelseshistorie, optræder Edvard Lehmann kun i marginen af uddannelseshistorisk forskning. Bugge og uddannelseshistorikeren Vagn Skovgaard-Petersen nævner hans medvirken i redaktionen af lærerhåndbogen *Hvorledes skal jeg undervise? Haandbog i praktisk Skolearbejde* (1912) – Bugge desuden for hans bidrag om brugen af salmebogen, samt at håndbogen anbefaler Lehmann og gammeltestamente-forskeren Johannes Pedersens *Bibelbog for Skole og Hjem* (1909).³⁹ Skovgaard-Petersen nævner ham desuden som en af de afviste ansøgere til den første position som docent i teoretisk pædagogik i 1905, og i uddannelseshistorikeren Ellen Nørsgaards afhandling om den reformpædagogiske bevægelse i Danmark i mellemkrigstiden optræder hans mest omfattende pædagogik- og skolerelaterede værk *Opdragelse til Arbejde* på referencelisten.⁴⁰

Fra religionsvidenskabelig side er det eneste større arbejde om Lehmann en antologi med forelæsninger afholdt og publiceret i anledning af 100 årsdagen for Lehmanns besættelse af det første docentur i religionshistorie i 1900 – en begivenhed, der fejredes som religionsvidenskabens institutionelle fødselsdag i dansk sammenhæng.⁴¹ Antologiens bidrag berører mange dimensioner af Leh-

ved afsløringen af et minderelief i 1926 denne som "en af Universitetets højt fortjente Mænd – en Forsker, der paa sit Omraade af Videnskaben var en Banebryder og Foregangsmand i vort Land", From et al 1980, s. 135. Se også ibid. s. 164, 165. Noget tyder på, at Edvard Lehmann til tider uden for Danmark har haft gavn af at blive forvekslet med grandfætteren: I forbindelse med et foredragsbesøg ved Åbo Akademi, april 1920, hvor Lehmann taler om hhv. kvindespørgsmålet, arbejdsoplysningsmålet og Carlyle i akademiets populærvidenskabelige foredragsrække, skriver dagbladet *Åbo Underättelser* 19. april 1920 i forbindelse med foredraget "Arbete och vila": "Som bekant har han företagit omfattande psykotekniska studier samt även utgivit ett ypperligt arbete angående psykotekniken, varför det är att emotse att hans behandling av problemet om livsekonomi kommer att vara mycket intressant." Edvard Lehmann refererer kun sporadisk til Alfred Lehmann, men har dog uden tvivl kendskab til hans arbejde (f.eks. Lehmann 1913, s. 182). I *Moderne Skoletanker* (1926) figurerer Alfred Lehmann på litteraturlisten med f.eks. *Størst udbytte af legemligt og sjæleligt arbejde* (1919), hvormed der formodentligt menes *Størst udbytte af legemligt og aandeligt arbejde* (1919).

³⁹ Bugge 1979, s. 49; Skovgaard-Petersen 1995, s. 167. Der er tale om følgende titler: Aagesen et al. 1912; Lehmann & Pedersen 1909. Skovgaard-Petersen anfører desuden i en note, at Lehmann nogle år tidligere havde udsendt bogen *Opdragelse til arbejde* som "varmt anbefalede en aktivitetspædagogik, der kunne frigøre barnets konstruktive evner" (Skovgaard-Petersen 1995, s. 170).

⁴⁰ Skovgaard-Petersen 1976, s. 292; Nørsgaard 1977. Referencen til *Opdragelse til Arbejde* er til 2. udgaven (1920).

⁴¹ Reenberg Sand & Podemann Sørensen 2001.

manns forskerkarriere samt omfattende forfatterskab, der bevæger sig langt ud over, hvad der kan karakteriseres som religionsvidenskabelig og teologisk forskning og ikke mindst formidling af denne, men kommer ikke ind på hans involvering i og aktiviteter rettet mod det pædagogiske felt. Dette udgjorde imidlertid en omfattende del af hans tekstproduktion, ligesom det pædagogiske og skolerelaterede var et fast tilbagevendende element i hans aktiviteter fra 1880'erne frem til sidst i 1920'erne mod slutningen af hans liv. I en omtale forud for et af Lehmanns forelæsnings- og foredragsbesøg i Helsinki præsenterede den semitiske filolog Knut Tallqvist ham i kulturtidsskriftet *Nya Argus* blandet andet som "pedagog": "Pedagogiska problem äro hans favoritetämnen" og kalder ham en "hövding för skandinaviska pedagoger".⁴² Det var han næppe, men citatet er symptomatisk for Lehmanns iscenesættelse som populærpædagogisk taler og meningsmager i samtiden, understøttet af (religionshistorisk) professortitel. Ligeså indholdet af hans Finlands-turne, hvor han i f.eks. Helsinki foruden religionshistoriske forelæsninger også holdt offentlige foredrag om kvindespørgsmålet, særligt pigers skoleopdragelse, og spørgsmålet om tidens enhedsskolebestræbelser og om arbejde og pædagogik.

Lehmanns akademiske grundtræning var teologisk, og han udviklede tidligt en interesse for religionspsykologi og religionshistorie. Det første blandt andet i form af en interesse for William James, hvis psykologiske arbejder også har spillet en rolle for den samtidige nordamerikanske empiriske pædagogik, og som Lehmann var med til at oversætte til dansk i 1906.⁴³ Om hans psykologisk anlagte filosofi skrev Lehmann en mindre afhandling i forbindelse med studier i Lund, og James blev en tilbagevendende reference i Lehmanns pædagogik- og skolerelaterede produktioner.⁴⁴ Desuden studerede Lehmann sideløbende med de teologiske studier hos f.eks. filosofiprofessoren Kristian Kroman, der 1885-1906 tillige beklædte stillingen som "midlertidig docent i pædagogik", og som blev en anden af Lehmann-teksternes faste pædagogiske referencer. Kroman var fortæller for den nye empiriske psykologi, hvis anvendelse han mente alene burde være pædagogikkens indhold, og pædagogikhistorikeren Sven Erik Nordenbo skildrer ham i forlængelse heraf som rent mål-middel orienteret. Noget, der også kommer til udtryk i hans forslag til reform af den højere skole i naturvidenskabelig retning, som Lehmann fremhævede i en anmeldelse af den engelsk-tyske børnepsykolog Wilhelm Preyers *Naturforschung und Schule* (1887) i 1888.⁴⁵

⁴² Tallqvist 1920.

⁴³ James 1906; Baker 2009b, s. 39ff.

⁴⁴ Om James handler også Lehmanns afhandling *Den religiøse Følelses Natur og psykologiske Oprindelse og den eliske Betydning*, der opnåede guldmedalje i 1890 (*Dansk Biografisk Leksikon*, Hvidtfeldt 1981).

⁴⁵ Nordenbo 1980, s. 275-78; Kroman 1886; Lehmann 1888.

Lehmans interesser i religionshistorien og de sammenlignende religionsstudier må ses i sammenhæng med lærere som Frants Buhl, der i høj grad tegnede den religionshistoriske skole i Danmark i og på kanten af teologien i 1800-tallets sidste årtier.⁴⁶ Senere blev kontakter til ikke mindst den nederlandske professor Chantepie de la Saussaye vigtige for Lehmanns karriere i religionsstudier, ligesom Lehmann diskuterede sine pædagogiske interesser og karriereforsøg med ham.⁴⁷ Lehmanns forfatterskab inden for religionsstudier omfatter en lang række publikationer, f.eks. om klassisk persisk religion, som han disputerede med en afhandling om i 1896.⁴⁸ Han var desuden, blandt andet ved Chantepie de la Saussayes mellemkomst, yderst aktiv som publicist af internationale religionsvidenskabelige håndbøger og antologier. Hans betydning for grundlæggelsen af sammenlignende religionsstudier som selvstændig forskningsdisciplin i forbindelse med denne virksomhed er bredt anerkendt i dag, om end dette i mindre grad gælder hans selvstændige videnskabelige indsats.⁴⁹

Størstedelen af hans nærmest uoverskueligt store publikationsmængde ligger dog genremæssig inden for, hvad man må kalde essayistik og populærvidenskabelighed. Grane nævner hans foredragsvirksomhed som en ressource for liberalteologien omkring det københavnske teologiske fakultet, og i hans bevarede breve kan man følge årlige foredragsturneer til danske provinsbyer, om alt fra "Holland og Belgien" til "Livet i Indien"; ifølge hans egne breve til tider uden smålig skelen til, om han vidste noget om sagen eller ej.⁵⁰ Foredragsvirksomheden og de udgivne skrifter, hvoraf en anseelig mængde først er trykt som artikler i populære tidsskrifter som f.eks. *Gads Danske Magasin*, rækker ud i temaer af bredere kulturpolitisk art såsom nation og kultur, arbejdsdeling, lighed versus forskel i det moderne samfund, kvinders samfundsmæssige status, livsfilosofi osv. Disse skrifter publiceredes også internationalt. F.eks. i Tyskland/Preussen og Sverige, hvor han modtog kaldelse til professor, nemlig ved Friedrich-Wilhelm Uni-

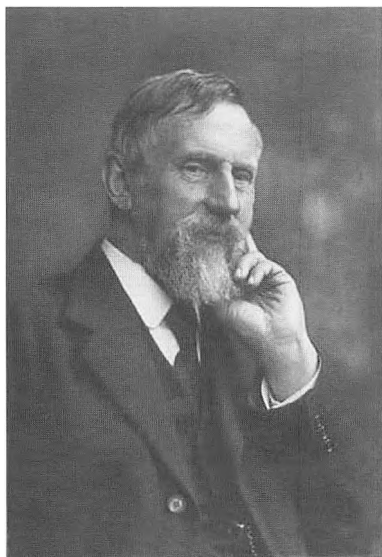
⁴⁶ Lehmann angiver Buhl og Kroman som sine mest betydningsfulde lærere (jf. *Dansk Biografisk Leksikon*, Hvidtfeldt 1981) og har dedikeret værker og lejlighedssange til dem. Sidstnævnte er at finde i Lehmanns papirer på Det Kongelige Bibliotek.

⁴⁷ Brev til hustruen Karen Lehmann (født Wiehe), Beck/Nijmegen dateret 24. juli 1905. Om forholdet til Chantepie de la Saussaye, se endvidere Reenberg Sand & Podemann Sørensen 2001.

⁴⁸ Lehmann, Edv. (1896) *Om Forholdet mellem Religion og Kultur i Avesta*. Erik Reenberg Sand påpeger, at Lehmann her bruger kultur i betydningen det timelige og verdslige, mens religion betegner menneskets tilknytning til det oversanselige og evige, Reenberg Sand 2001, s. 24-25. Min vurdering er, at det giver mening at tænke denne adskillelse som underliggende for Lehmanns mangetydige brug af kultur i det pædagogiske og skolerelaterede forfatterskab, ligesom den religiøse opløsning i det kulturelle og dermed sakralisering af det kulturelle, som jeg senere i artiklen argumenterer for, at Lehmanns tekster gennemspiller, også kan forstås som udtryk for en sådan forudgående adskillelse.

⁴⁹ Reenberg Sand og Podemann Sørensen 2001.

⁵⁰ Grane 1980, s. 487; Brev til Karen Lehmann, 30. maj 1899; Brev til Karen Lehmann, 4. marts 1898, KB.



Edvard Lehmann
(Det Kongelige Bibliotek).

versitetet i Berlin fra 1910 og ved Lund Universitet fra 1913 indtil hans pensionering i 1927. Dette gælder også for flere af hans pædagogiske udgivelser.

Lehmans veje i det pædagogiske. Netværk og inspirationskilder

Foruden den pædagogisk og skolerelaterede del af Lehmans forfatter- og udgivelsesvirksomhed omfattede hans aktiviteter på det pædagogiske felt f.eks. skoleundervisning i København og Kalundborg samt involvering i forskellige former for læreruddannelse, hvilket var udbredt blandt teologer. F.eks. forestod han kurser på Danmarks Lærerhøjskole og virkede som foredragsholder på bl.a. Jonstrup Seminarium.⁵¹ Registranten over biblioteket på Jonstrup rummer flere Lehmann-titler, eksempelvis *Opdragelse til*

Arbejde, og daværende forstander, cand.theol. Stig Bredstrup betegnede i en anmeldelse bogen som "det mest læseværdige, pædagogiske Arbejde, der i lang Tid er udkommet i Skandinavien", "noget nyt, sagt på en frisk og oprindelig Maade".⁵² Uddannelseshistorikeren Ning de Coninck-Smith peger på, hvordan bidragydere og redaktører til *Hvorledes skal jeg undervise?* var tæt knyttet til Danmarks Lærerforening; f.eks. var både foreningens formand og hovedredaktøren af *Folkeskolen* blandt bogens redaktører.⁵³ Det må derfor antages, at Lehmann havde gode forbindelser til lærerforeningens ledende kredse.

Sammen med eksempelvis hans omfattende folkelige foredragsvirksomhed tyder dette på, at selvom Lehmans navn er gledet ud af dansk pædagogiktradition, har han i en periode, særligt fra 1900 til begyndelsen af 1920'erne, været et af datidens populære kulturelle referencepunkter i blandt andet pædagogiske spørgsmål. En position, hvorfra han med en akademisk habitus har kunnet udsige dette og hint om skole og pædagogik i den offentlige debat og til det pæda-

⁵¹ *Dansk Biografisk Leksikon*, Hvidtfeldt 1981; Skovgaard Petersen 2005, s. 231, 250.

⁵² Registrering af seminariets bibliotek i *Katalog, Historisk samling*. Kgs. Lyngby: Jonstrup Statsseminarium 1990. Stig Bredstrups anmeldelse er her citeret fra bagsiden af *Skoledagen*; Lehmann 1910b.

⁵³ Hhv. Martin Attrup og N.P.L. Kjærgaard; Coninck-Smith 2000, s. 73.

gogiske professionsfelts aktører. Lehmann har været en autoritet, der har kunnet hente legitimitet fra docent- og senere professortitel, men hvor den akademiske autoritet var medbragt fra et andet videnskabeligt felt end det pædagogiske. Docenturet i teoretisk pædagogik fik han som bekendt ikke. Han er således et tidstypisk eksempel på en aktør, der har dannet sig en position ved blandt andet at være fortaler for en videnskabeliggørelse af pædagogik, før denne videnskabeliggørelse for alvor var institutionaliseret i form af egne lærestole, egne videnskabelige håndbøger og tidsskrifter etc.⁵⁴ F.eks. oprettedes en egentlig lærestol i pædagogik i Danmark først i 1955.⁵⁵ Samtidig blev Lehmanns position ikke mindst muliggjort, fordi institutionaliseringen af den videnskabeliggørelse, som det er et af hans gennemgående ærinder at tale for, endnu kun var i sin vorden.

Ligeledes er det værd at bemærke, at hans mest produktive periode, hvad angår det pædagogiske, er i 1900'erne og 1910'erne, og altså før den reformpædagogiske bevægelse for alvor havde sit gennembrud i Danmark. I Danmark var han med til at udgive og dermed introducere Montessoris skrifter på dansk i 1917 sammen med reformpædagogen og stifteren af det Danske Montessori selskab Thora Constantin Hansen, men intet tyder på, at han senere har spillet en rolle i den danske reformpædagogiske bevægelse i mellemkrigstiden, en bevægelse, hvor Thora Constantin Hansen til gengæld blev en velkendt figur.⁵⁶

Allerede i 1912 samarbejdede Lehmann imidlertid med den tyske reformpædagog (og teolog) Peter Petersen, der i 1920'erne blev et centralt referencepunkt for den danske reformpædagogiske bevægelse. Nemlig om udgivelse af en tysk udgave af hans og Johannes Pedersens omtalte *Bibelbog* fra 1909, et samarbejde, der fortsatte frem til Lehmanns død i 1930, blandt andet med redaktionen af seksbindsværket *Illustrierte Weltgeschichte*.⁵⁷ Holdet omkring den tyske udgave af bibelbogen er symptomatisk for tiden omkring 1910'erne, hvor aktører fra strømninger, der senere stod i skarp modsætning til hinanden, var knyttet sammen i forskellige fora og aktiviteter. Petersen befandt sig f.eks. politisk på den yderste højrefløj og var medlem af det protestantisk-konservative parti Christlich-Sozialer Volksdienst samt fra 1934 af Nationalsozialistischen Lehrerbund, og det er et omdiskuteret forhold i tysk pædagogikhistorie i dag, hvorvidt man allerede i Pe-

⁵⁴ Hofstetter & Schnewly 2002.

⁵⁵ Den første egentlige, dvs. ordinære lærestol i pædagogik besattes i 1955, nemlig med Knud Grue-Sørensen, der således blev fagets første professor, Nordenbo 1980, s. 293.

⁵⁶ Montessori 1917. I Lehmanns forord hedder det blandt andet: "Det er ofte ad omveje, at pædagogerne kommer til kendskab af barnets natur: Pestalozzi gennem forsømte børn, hans finske discipel Uno Cygnæus gennem kendskab til primitive folk på Kamschatka, Booker Washington gennem interesse for negere. Maria Montessori fandt vejen gennem behandling af åndssvage, hvilken hun som psykiatriker begyndte med" (Montessori 1917, forordets s. 1). En lignende formulering er også i Lehmann 1920a, s. 156 i forbindelse med et afsnit om Montessori. Om Thora Constantin Hansen, se Nørregaard 1977, f.eks. s. 212, 223ff.

⁵⁷ Lehmann & Petersen 1912; Lehmann & Petersen 1928.

tersens tidlige arbejde kan spore racistiske og nationalsocialistiske træk.⁵⁸ Bogens illustrator var Jugend-maleren og grafikerens E.M. Lillie, aktiv i den zionistiske bevægelse og blandt andet betegnet som “den første zionistiske kunstner”.⁵⁹

På samme vis er et gennemgående træk, at Lehmanns tekster i høj grad er mosaikker over andres ofte højest ideologisk forskellige tanker. I hovedværket *Opdragelse til Arbejde* (der udgives i forskellige udgaver og oversættelser 1909–20) får det sine steder nærmest karakter af referat og kompendium. Her trækkes der såvel på den anarkistiske tænker fyrst Pjort Krapotkins materialisme som på den völkische liberalteologiske, senere pronazistiske og nyhedenske teolog og romanforfatter Gustav Frenssen, i hvis forfatterskab bondekulturen og det agrare dyrkes og modstilles det perverterende storbyliv.⁶⁰ Der trækkes på Taylors industrikapitalistiske arbejdsystemer og pædagogik – og på det reformpædagogiske ikon John Dewey.

Lehmann kan således forstås som rekontekstualiseringsagent i flere betydninger: Mellem felter og delfelter i academia og det pædagogiske felts aktører og offentligheden generelt, såvel som mellem stater og som et sammenknytningspunkt for ideologier og tankeformer, som han samler op og forbinder, når hans videnskabelige status og ressourcer søges oversat til pædagogik. Dette på en måde, hvor hans engagement synes at sprede sig ud over hele det pædagogiske og skolemæssige terræn. I håndbogen *Hvorledes skal jeg undervise?* bidrog han, foruden teksten om salmebrug, til emner som anskuelsesundervisning, disciplin og dansk stil, ligesom han udgav artikler om læsning og talte for tegneundervisning og sløjd.⁶¹ Samtidig byder hans tekster og foredragsvirksomhed ind på almenpædagogikken og spørgsmålet om udviklingen af et sammenhængende skolesystem for hele befolkningen.⁶²

⁵⁸ Om Petersen, der var slesviger og dansktalende, og hans foredragsturne, se Nørgaard 1977, s. 51 ff. Petersen har i de senere udgivne foredrag Lehmanns “Pædagogiske Essayer” (Petersen 1923, s. 110) på referencelisten, og Lehmann refererer på samme vis til Petersen 1923 i *Moderne Skoletanker* (Lehmann 1926, s. 2). Om den tyske diskussion af Petersen, se Ortmeier 2009, Retter 2009, 2010.

⁵⁹ Finkelstein 1998, s. 195.

⁶⁰ Krapotkin 1904. Vedrørende Frenssen f.eks. romanen *Jørgen Uhl*, som udkom på dansk i 1902, og som efterfølgende kom i talrige oplag 1902, og *Fra Landsbykirken. Udvalgte Prædikener* (København/Kristiania 1903), begge i Signe Lehmanns oversættelse og på den gyldendalske boghandels forlag. Om Signe Lehmann (1846–1920), søster til Edvard Lehmann, se Elisabeth Dahlerups artikel i *Kvindebiografisk Leksikon*.

⁶¹ F.eks. om læsning i Lehmann 1913, 1915b.

⁶² Dette gav sig blandt andet udslag i polemiske artikler i populære tidsskrifter, hvor de eksisterende skoleinstitutioner står for skud. Et tidligt eksempel på dette er Lehmann 1888, hvor det gælder latinskolen i sammenhæng med anmeldelsen af Wilhelm Preyers *Naturforschung und Schule*, mens et senere eksempel er en til en vis grad Grundtvig-orienteret dobbelt artikel i *Højskolebladet*, hvor realskolen betegnes som et fejlskud pga. dens upraktiske og fagoverlæssede karakter (Lehmann 1917b, c).

Ligeledes peger Lehmanns netværk og referencerammer på, at en af hans forcer har været hans evner til at læse og koble sig på tidens trends – og på, hvad der var på vej op internationalt, og som dermed relativt nemt kunne fremsættes i Danmark og andre nordiske lande, uden at det nødvendigvis krævede dybdegående ekspertise, og hvor jordbunden i nogen grad allerede var gødet, men efterspurgte mere. Under hans foredragsturne i Finland i 1920 fremstilledes han således som revolutionerende pædagog og som samfundsreformatør og 'seer' i dagspressens omfangsrige præsentationer og referater af hans foredrag, samtidig med at mange af hans temaer og synspunkter om f.eks. problemer omkring arbejdet og dets indøvelse, socialisering og anvendelse af psykologisk viden i samfundets tjeneste og spørgsmålet om mulige løsninger på 'kulturens/civilisationsens krise' var helt almindelige "nye" synspunkter i avisernes spalter.⁶³

Men samtidig omvæves de tekster og tankeformer, der trækkes på hos Lehmann, i en egen logik og organisering. Det er med andre ord ikke high culture og eliteviden, vi har med at gøre, men popularisering, der i sig selv producerer tankeformer og forskrifter om samfund, kultur og skole, og ad denne vej byder ind på aktuelle politiske udfordringer og paradokser om ikke mindst lighed og forskellighed i fremtidens skole og samfund. Her udgør kultur og arbejde nøglepunkterne i et evangelium uden kirke og Kristus.

Opdragelse til Arbejde – arbejdets evangelium

I *Opdragelse til Arbejde* er det centrale koncept arbejde som opdragelses- og civiliseringsstrategi samlet under betegnelsen 'arbejdets evangelium'.⁶⁴ Den gode

⁶³ I artiklen "Nya människor, nytt arbete. Professor Lehmann bryter lans för en ny livskonst och en ny pedagogik" om et af Lehmanns foredrag, afholdt for en fyldt sal på folkeskolen på Fabriksgatan, Helsingfors 11. april 1920, hedder det f.eks.: "Det var icke allensat den stora vetenskapsmannen och pedagogen som talade, det var samhällsreformators och siaren – kan som skådat djupare in i samtid och framtid än vardagsmänniskan och blivit en lysande exponent för de aningar och intentioner, som röra sig i tiden." (*Hufvudstadsbladet* 12. april 1920). Foredraget omtales desuden som pædagogisk revolutionært. De nævnte temaer optræder i forskellige udgaver i *Hufvudstadsbladet* og *Åbo Underrättelser* igennem marts og april 1920.

⁶⁴ Lehmann skriver i et brev til Karen Lehmann (29. januar 1906, KB) om sine planer om at skrive sine artikler og foredrag om opdragelse sammen til en bog: "Jeg vil begynde med den om opdragelse til arbejde, så den om kritik så min artikel om at læse som jeg engang skrev til Ill. Tid. – og den er ganske god [...]". Hvad angår *Opdragelse til Arbejdes* udgivelseshistorie, udkommer den første gang i Stockholm i 1909, angiveligt på basis af en række foredrag holdt i "Samskolan" i Göteborg (Lehmann 1909a). Samme år kommer en kortfattet og stikordspræget udgave af teksten i serien *Grundrids ved folkelig Universitetsundervisning* (Lehmann 1909b), hvorpå en udvidet dansk udgave udgives i 1910 (Lehmann 1910a). Denne udgave oversættes til tysk (Lehmann 1914b). Endelig kommer en let udvidet dansk udgave i 1920 (Lehmann 1920b), hvor den væsentligste ændring er et nyt åbningskapitel, der sætter bogen i relation til den nylyt afsluttede verdenskrig. De fleste elementer i de andre udgaver samt det øvrige forudgående og efterfølgende virke kan dog spores i den udvidede 1910-udgave af *Opdragelse til Arbejde* (Lehmann 1910a), hvorfor denne udgave danner udgangspunkt for artiklens fremstilling med mindre andet er an-

skole bør være en "Civilisationsanstalt", hvor målet er at civilisere ind i kulturen, og arbejdet bliver her både middel og mål, for arbejde er både en strategi til at opnå kultur og samtidig kulturens substans.⁶⁵ Denne civilisering betegnes samtidig som en ethisering og en livsøkonomi.⁶⁶

Ideen om 'arbejdets evangelium' henter Lehmann fra den skotske forfatter og samfundskritiker Thomas Carlyle, om hvem Lehmann forfattede en doktorafhandling, som i 1895 ikke bliver antaget til forsvar, og ideen bliver et centralt tema gennem hele forfatterskabet.⁶⁷ Ideen udgør samtidig Lehmanns kritiske korrektiv til den for boglige skole, hvor ikke bare den gamle latinske, men i endnu højere grad den fagoverlæssede realskole angribes. Den største udfordring for skolen er nemlig at lære både slaver og herrer at arbejde, noget, begge klasser trænger, fremgår det. Opdragelse til arbejde er dermed på den ene side et aktivitetsprincip forbundet til ideen om selvvirksomhed, ligesom det oversættes til arbejder, der kan udføres i skoleinstitutionen – med sløjd og tegning som de foretrukne eksempler – men det er på den anden side også et princip for samfundets fremdrift og overlevelse.⁶⁸

Denne logik er tæt knyttet til et kulturbegreb, der både refererer til civilisation og industrialisering som goder for og resultatet af kulturel opstigen – men som samtidig advarer om faren for racens degeneration, når kulturen forfines. Arbejdets kultur bliver her den gode kultur, der skal redde slægten/racen (ordene bruges synonymt) fra undergang.⁶⁹ For høj grad af kultur kan medføre en sådan degeneration, at de gamle højkulturer kan ende med at opvise lighedstræk med primitive kulturer. Der refereres i denne sammenhæng til racebiologiske videnskabsmænd, noget, der f.eks. tages op og uddybes i forbindelse med Lehmanns foredragsvirksomhed om kvinders stilling og opdragelse, et spørgsmål, han særligt begynder at dyrke fra og med udgivelsen af *Fremtidens kvindesag* i 1914.⁷⁰

Referencerammerne i teksten er omfattende. I omformningen af Carlyles idé til pædagogik flankeres den således af på allerede etablerede navne i det pædagogiske filosofiske pantheon. Særligt Rousseau, Pestalozzi og Grundtvig, hvis dyder og svagheder vurderes i forhold til grundantagelsen om arbejdet som skolens og

ført. Der findes en finsk oversættelse (1918) af Lehmann 1909a samt en svensk oversættelse af den udvidede danske 1920-udgave (1920).

⁶⁵ Lehmann 1910a, s. 20.

⁶⁶ F.eks. Lehmann 1910a, s. 24-25.

⁶⁷ Lehmann fik i 1895, året før han forsvarede den religionshistoriske afhandling "Religion og Kultur i Avesta" (Lehmann 1896), afvist en afhandling om Carlyle, nemlig "Carlyles religion. Et trosbillede fra vor kulturtid". Om Lehmanns Carlyle-opfattelse se også Lehmann 1922.

⁶⁸ Lehmann 1910a, s. 73-77, 154-155. Foruden aktivitetsprincippet som metode (Ibid. f.eks. 85-86) og praktiske aktiviteter som f.eks. tegning og sløjd i forhold til undervisningens indhold, anbefaler Lehmann desuden nedsættelse af skoletiden (Ibid. f.eks. s. 150).

⁶⁹ Lehmann 1910a, s. 100, 132-48.

⁷⁰ F.eks. 1910a, s. 133ff.

kulturens kerne, og af på det tidspunkt nyere navne behandles f.eks. Montessoris pædagogik og Dewey, der fremhæves for sit aktivitetsprincip.⁷¹ Desuden inddrages, som nævnt, Krapotkin, nemlig hans idé om adskillelsen mellem håndens og åndens arbejde som ødelæggende for mennesket og som grundlaget for dets udnyttelse af andre.⁷²

Spencers socialdarwinistiske liberalisme og naturvidenskabeliggørelse af studiet af det sociale (scientisme) udgør også en inspirationskilde. Blandt andet refereres Spencer for antagelsen om nødvendigheden af "science" for forståelsen af det nationale liv i fortid og nutid, et forhold, der også bør sætte sig igennem i skolens undervisning.⁷³ Også Frederick W. Taylors "Arbejdets videnskab" inddrages, nemlig ideen om differentieret ressourceudnyttelse af arbejdskraften i forhold til den enkelte arbejders køn, alder og andre sjælelige og legemlige anlæg.⁷⁴ Den antiliberalistiske og antiindustrialistiske samfundskritiker Carlyles ideer om arbejdet udfoldes således hos Lehmann ved hjælp af blandt andet liberalistisk scientisme og industripædagogik.

William James' sjælelære, nærmere bestemt træningen af viljeslivet som sjælens praktiske side, står centralt i teksten. Fra James trækker Lehmann ideer som indøvelse af vaner og daglig selvovervindelse med henblik på at "vor Organisme kan blive en Maskine, der arbejder smukt og let samtidig med at den bringer det bedste mulige Udbytte".⁷⁵ Her er elevernes følelsesmæssige reaktioner, deres handlinger og selvstændige virksomhed nyttige, mens ord er utilstrækkelige. "Tal ikke for meget til dine Elever!", parafraserer Lehmann James' råd til lærerne.⁷⁶

Hvad der imidlertid i vid udstrækning er fraværende, er danske referencer, især de samtidige. Hvad angår sløjdundervisningen, et tilbagevendende eksempel på aktivitetspædagogik og opdragelse til arbejde, nævnes den svenske Nääs-sløjde, ligesom sløjde sættes i forbindelse med James, mens samtidige danske sløjdeforkæmpere som f.eks. sløjdskskolemanden, den tidligere støberiejer Aksel Mikkelsen og skolemanden, Venstre- og senere Radikale Venstre-politikeren Herman Trier ikke nævnes.⁷⁷ Også hvad angår arbejdsskoler, både på idé- og på

⁷¹ Lehmann 1910a, f.eks. s. 85-86.

⁷² Lehmann 1910a, s. 128ff. Lehmann bygger angiveligt sin fremstilling på kap. 9 i *Håndens og Hjernens Arbejde*, der udkom på dansk i 1904 (Krapotkin 1904). Bogen indgår også i Jonstrups Bibliotek (Katalog, Historisk samling 1990). Om Krapotkin i pædagogisk belysning samt sløjdfaget og de øvrige praktiske fag i historisk belysning, se Saugstad 1989.

⁷³ Lehmann 1910a, s. 107-10, særligt s. 109.

⁷⁴ F.eks. Lehmann 1920b, s. 6-8.

⁷⁵ Lehmann 1910a, s. 62.

⁷⁶ Lehmann 1910a, s. 63.

⁷⁷ Om Nääs-sløjden, f.eks. Lehmann 1910a, s. 75ff, der blandt andet diskuteres i forhold til dansk skolesløjde. I *Brytningstiden. Bidrag till övergångsårens psykologi* (Stockholm 1914 samt Kristiania 1915) nævnes også sløjden – og andre kropslige arbejdsformer i Askov Sløjdlæreskole i tilknytning til folkehøjskolen dér (Lehmann 1914a, s. 49-50, Lehmann 1915a, s. 46-47). Her benyt-

realiseringsplan, vælges der gennemgående eksempler uden for Danmark, særligt nordamerikanske.⁷⁸

Hovedinspirationen – og det gennemgående og positive eksempel på praktisk realisering af arbejdets evangelium som pædagogisk princip og strategi – er således nordamerikanske eksperimenter med opdragelse af tidligere slaver, der anvindeligt skal omskoles fra slavestanden og til lønnet arbejdskraft i landbrug og industri. I denne rejse 'op i kulturen' er legemligt arbejde af langt større betydning end læsning, og boglig skoleviden fremstilles ligefrem som en trussel i denne proces: "Sørgeligt og latterligt er det at se al denne Kejtethed", når negeren anskaffer sig en høj hat og 'tyrer' franske verber eller pludselig vil til at læse græsk.⁷⁹ 'Negeropdragelsen's gevinster personificeres derimod i skolemanden Booker Washingtons liv og værk.

Washingtons undervisningsmetoder anvendte Lehmann allerede som hovedindhold i et foredrag på skolemødet for Sjællands Stift i 1905, og i såvel den svenske udgave fra 1909 som i den dansksprogede og mere omfattende 1910-udgave anvender Lehmann Washington til at åbne bogen og sit projekt, ligesom Washington bliver et tilbagevendende korrektiv og ikon bogen igennem.⁸⁰ "En

tede man sig af Nääs-sløjden, som skolemanden Otto Salomon med inspiration fra den finske skolemand og Pestalozzi-elev Uno Cygneaus havde udviklet den. Nääs-systemet er i grove træk et undervisningskoncept baseret på individuel undervisning efter modeller, f.eks. skamlen. Aksel Mikkelsen havde derimod udviklet et andet koncept, kaldet dansk skolesløj, baseret på klasseundervisning, og hvor holdningen til redskabsbrug stod centralt. Dette koncept praktiseredes på Dansk Sløjdlærerskole, som Mikkelsen grundlagde i 1886 og var forstander for frem til 1909, og hvor Herman Trier blev forstander fra 1912. I *Moderne Skoletanker* – en kort og sine steder stikordsagtig pjeces udgivet i forbindelse med den folkelige universitetsundervisning – nævnes som eksempler på "interessen for *håndens gerning* i skolen": "Sløjdundervisningen; Näässløjden, den danske sløj. Systemernes fortrin og mangler" (Lehmann 1926, s. 11). Det er en mulighed, at den manglende reference til andre udfoldede danske eksempler end Askovs Nääs-inspirerede sløj skyldes, at Lehmann i nogen grad tog stilling til fordel for denne, selvom han dog anfører, at klasseinstruktionen kan have sin berettigelse, hvor der ikke fornødne ressourcer til individuel undervisning, samt at metoderne kan supplere hinanden (Lehmann 1910a, s. 76-77). Samtidig kan det tænkes, at de udenlandske inspirationer i 1900'erne og 1910'erne fremstod som klarere og vigtigere for Lehmann end de danske. Således hedder f.eks. i den ligeledes pjece- og stikordagtige danske udgave af *Opdragelse til Arbejde* fra 1909, udgivet i samme serie som *Moderne Skoletanker*: "Legemlige Fag har banet sig Vej ogsaa ind i den normale Dagskole, navnlig Gymnastik og Sløj, af hvilke to Fags pædagogiske Udvikling navnlig Sverige har haft stor Fortjeneste. (Principet i Lings Gymnastik, i Nääs-Sløj og dansk Sløj.)" (Lehmann 1909b, s. 11).

⁷⁸ Georg Kerschensteiners arbejdskoleforsøg i München nævnes i andenudgaven af *Opdragelse til Arbejde* (Lehmann 1920b, s. 169). Af danske eksempler nævnes alene "anstalter for varnatede børn, som drives i forbindelse med landbrug, navnlig på Flakkebjerg og Landerupgård" (ibid. s. 167). I *Moderne Skoletanker* refereres der til Kerschensteiners arbejdskole (Lehmann 1926, s. 11).

⁷⁹ Lehmann 1910a, s. 5, 4.

⁸⁰ Lehmanns foredrag om "Egenhændighed" ved det årlige skolemøde for Sjællands Stift omtales i *Berlingske Tidende morgen* 14. juni 1905. Foruden Washington nævnes det også, at Lehmann har talt om Krapotkin.

mand, der har udført det” lyder overskriften, hvilket i den tyske udgave fra 1914, tilegnet Gustav Frenssen som “dem Freund des Lebens”, bliver til “Ein Neger als Beispiel”.

Det eksemplariske er dobbelt og henviser både til Washingtons arbejde med at udvikle en produktionsorienteret skoleform i Tuskegee og til Washingtons person: “Booker Washington, der er født som Negerslave, arbejdede sig ved egen Kraft og ved sin ubetingelige Lærelyst efterhaanden op i Kulturen [...]”.⁸¹ Metoden til ’at arbejde sig op i Kulturen’ er her legemligt og praktisk arbejde og ikke akademisk viden, men “Opgaven er dog ikke selve den praktiske Færdighed, men den *Civilisation*, der opnaas derigennem [...]”.⁸²

Lehmans samfundsbegreb – arbejdet som kultur, enhed og forskel

Kultur fremtræder i *Opdragelse til Arbejde* som et mangetydigt begreb. På den ene side er kultur arbejds kultur. I denne betydning er kultur både udvikling og noget, der bør læres af alle – herrer såvel som slaver. Samtidig er kultur noget, der skal læres af særligt ’det laverestående menneske’, noget, denne må tilegne sig gennem manuelt arbejde og disciplin, hvorigennem lysten til arbejde bliver naturlig. “Forskellen på Kultur og Ukultur”, som det kaldes, bygger således på, at der udvikles disciplineret selvadministration, og her spiller også indøvelse af hygiejne en central rolle.⁸³ “Tandbørstens Evangelium” kalder Lehmann det i denne variant.⁸⁴ Men kultur er også en fare, nemlig i betydningen af elitekultur og akademisk dannelse. Denne form for kultur er ikke god for ’negeren’, ej heller for ’piger’, ’bonden’ eller børn på opdragelsesanstalter.⁸⁵ Men også hos ’de højere kulturfolk’ kan den overdrives, så det ender i degeneration. Endelig optræder kultur i form af negernes skikke og vaner, som når de unge piger kommer til skolen i Tuskegee “[p]yntede og fjasende på Negerindernes Vis”.⁸⁶ Denne form for kultur skal fjernes gennem skoleopdragelsen, men samtidig er netop de særlige individuelle træk, herunder folketræk, dét afsæt, hvorfra arbejdsopdragelsen skal tage fat.

Mangetydighed i brugen af kulturbegrebet og de sociale differentieringer, der træder frem her, kan synes paradoksal, i og med at manuelt arbejde som opdragelsesform samtidig tænkes som rettet mod ’alle’. På Lehmanns egne præmisser giver det dog mening i lyset af hans brug af legemsmetaforer for samfundet. “I alle rent sociale Ting kunne vi være adskilte som Haandens Fingre, men

⁸¹ Lehmann 1909b, s. 7.

⁸² Lehmann 1909b, s. 7.

⁸³ F.eks. Lehmann 1910a, s. 8.

⁸⁴ Lehmann 1910a, s. 21.

⁸⁵ Om bonden og hans uspolerede liv og rytme, f.eks. 1910a, s. 125, om børn under unormale forhold (f.eks. “vanartede”) f.eks. *ibid.* s. 151.

⁸⁶ Lehmann 1910a, s. 21.

i alt hvad der angaar fælles Udvikling og Fremskridt, må vi være ét som Haanden”, hedder det med et Washington-citat, som Lehmann derpå knytter til Menius Agrippas metafor om lemmerne og legemet, der “engang bilagde den sociale Spaltning i Rom”.⁸⁷



Legemsmetaforen er at finde i meget mytisk stof og andre teksttyper knyttet til religion, hvor ikke mindst den paulinske brug af legemet som billede på menighedens enhed og lighed i ulighed uden tvivl er teologen Lehmann bekendt.⁸⁸ Det er dog mere verdslige eksempler, der alene knytter sig til samfundsorganismen, som Lehmann betjener sig af, og metaforen bruges i værket primært som et billede på den samfundsmæssige arbejdsdeling, som skolen skal opdrage til.

Den sammensatte pointe i det lehmannske folke- og arbejdsopdragelsesprojekt bliver dermed, at håndens arbejde må opgraderes i værdi – som noget, der er godt for alle – men samtidig at ’alle’ og ’fællesskab’ ikke betyder enshed eller lighed. Denne pointe udbygges i teksterne om kvindesagen og pigers opdragelse og i essaystik om samfundet og dets arbejdsdeling.⁸⁹

⁸⁷ Lehmann 1910a, s. 2.

⁸⁸ 1. Korintherbrev, kap. 12, s. 12-31.

⁸⁹ Lehmann 1914c; 1917a; 1920a.

Da Lehmann i 1928 tager konceptet opdragelse til arbejde op i forbindelse med en svensksproget bog med "resereflectioner", er det i sin skildring af Mussolini's "nye Italien". Her skildres den italienske fascisme, personificeret ved Mussolini, som en praktisk forløsning af visionen om arbejdets evangelium. Arbejdets helliggørelse kaldes det nu også. I fascismens forløsning af forholdet mellem arbejde og stat er visionen "att bilda ett nytt folk, skapa ett nytt land och en ny tid, där icke längre frihet og jämlikhet, utan ordning, plikt och broderskap utgöra den trefärgade fanan".⁹⁰ Arbejdet bliver her den fælles substans i et samfund, hvor klasse modsætningerne er fjernet, men (klasse)forskellene bibeholdt.

Det er især fascismens "folkeopdragelse" og dens evne til at absorbere religionens former, der fremhæves; særligt helliggørelse af brødet og arbejdet, der frembringer det, og den fascistiske politiker Augusto Turati hyldes for sin evne til politisk at administrere "den nya formen för disciplin, som hans stora landsmaninna, pedagogen Maria Montessori, har infört i sin skola: att låta barnen vara sig själva och ända få dem att göra, vad de skola".⁹¹ Lehmann bruger således løs af sit pædagogiske arbejde og finder det positivt realiseret i og brugbart til at beskrive fascismen. Det er ikke ensbetydende med, at Lehmanns samlede værk bør tolkes baglæns i lyset af fascismen som ideologi. Pointen er snarere, at der i den lehmannske pædagogik går en lige linje fra den anarkistiske materialisme i Krapotkins arbejde via den konservative Washington og den progressive Dewey til fascismen og dens fejring af det hellige brøds dag som Italiens nationaldag.⁹² Centeret i dette vejnet udgøres på den ene side af en arbejds- og selvvirksomhedspædagogik, der kan opretholde et fællesskab med forskelle, og på den anden side af en helliggørelse; en sakralisering af arbejdsdeling og samfundsordning, der forkyndes som evangelium. Lehmann nyttiggør og underordner således evangeliet for samfund og kultur på en måde, hvor synden udgøres af kulturelt-racial degeneration, mens det manuelle arbejde bliver den bærende fromhedsform.

Der foregår dermed en dobbelt bevægelse i Lehmanns pædagogik- og skolerelaterede forfatterskab; nemlig at kristendom i form af evangeliet på den ene side afsakraliseres, når det kulturliggøres, og arbejdet bliver dets grundsubstans, samtidig med at samfund og kultur – som overlappende om end ikke identiske kategorier – sakraliseres med arbejdet som udøvelsesform. Et princip, der oversættes til et aktivitetsprincip, når det kommer til pædagogisk metodik – og dermed til et princip om selvvirksomhed – men hvis bredere og mere ambitiøse vision snarere er et folkeopdragelsesprincip til sikring af statens og samfundets sammenhængskraft.

⁹⁰ Lehmann 1928, s. 166.

⁹¹ Lehmann 1928, s. 166.

⁹² Lehmann 1928, s. 167ff.

Liberalteologiens rekontekstualisering som 'folkeslagenes bibel' og 'arbejdets evangelium'

Sammenligner man Lehmanns teologi med hans pædagogik, sker den afgørende transformation mellem kategorierne religion og kultur. Evangeliet som et personligt og inderligt forhold er bevaret, men fra at være evangeliet om Kristus, hvis inderliggørelse skal sætte sig igennem som et kulturelt forhold, er der nu tale om inderliggørelse af en arbejdets etik og økonomi, der stræber op ad i og samtidig underordnes og differentieres i kulturen.

Mens det liberalteologiske skema, som vi så det i Lehmanns teologi, hvor historie som metode til at gøre kristendom – som evangelium og ikke som kirke – relevant for kulturen, i Bentzens bibelpædagogik transformeredes til at nyttiggøre Bibelen som folke- og nationshistorisk matrice ved historisk metodes hjælp, så løsgøres evangeliet i Lehmanns almenpædagogik fra ikke bare det kirkelige, men også fra Kristus. I stedet bliver evangeliet til en sakraliseret arbejdsøkonomi, der stræber mod, underordnes og som tænkes at kunne kitte kulturen og staten, forstået som hele samfundslegemet, sammen; at kunne sammenføje og udnytte forskellighed og samtidig sikre social sammenhængskraft.

Som sådan er Lehmanns pædagogik et barn af sin tid, hvor tematikken om lighed, forskellighed og sammenhængskraft står centralt. I perioden for Lehmanns pædagogiske virke pågår en parlamentarisk-politisk proces, hvor uddannelses-systemet særligt fra systemskiftet i 1901 er under omlægning, og hvor enhedsskoleideen og de eksisterende skoleformers fremtid, som beskrevet af f.eks. Skovgaard-Petersen, Coninck-Smith og senest uddannelseshistorikeren Christian Larsen, er til offentlig og parlamentarisk debat.⁹³ Ligeså spørgsmålet om pigers og kvinders uddannelse. Lehmanns tekster gennemspiller i sammenhæng hermed spørgsmålet om enhed versus enshed, noget, der med curriculumhistorikeren og -sociologen Ivor Goodson kan formuleres som det problem, der opstår for opdragelsen og differentieringen til arbejdsdeling, når delingen i forskellige parallelle systemer af skoler med forskellig socialklasse-mæssig basis – 'external differentiation' – er i opbrud.⁹⁴ Noget lignende kan siges om f.eks. ateisten og socialdemokraten Vilhelm Rasmussen, der fra 1924 var forstander for Statens Lærerhøjskole, og hvis akademiske baggrund var geografi og naturhistorie, og som samme år, som *Opdragelse til Arbejde* udkom i en længere dansksproget version, udgav bogen *Samfunds-Skolen* (1910). Rasmussen byder ind på problemstillingen med en samfundspædagogisk vision, hvor klassesamfundet kittes sammen ved at det baseres på social cirkulation i form af standscirkulation på baggrund af differentiering i evner.⁹⁵ Det særlige ved Lehmann er i sammenhæng hermed

⁹³ Coninck-Smith 2000; Skovgaard-Petersen 1976; Larsen 2008.

⁹⁴ Goodson 1992.

⁹⁵ Også Vilhelm Rasmussen bidrager til *Hvorledes skal jeg undervise? Haandbog i Praktisk Skolear-*

ikke mindst, at hans pædagogik samtidig tilbyder en helliggørelse af denne sammenhængsskabende differentieringsproces, hvorfra den kan hente moralsk og symbolsk kraft.

Modsat Bentzen har Lehmann ikke været konkret involveret i statslige organers arbejde med skolens omorganisering. Som eksempel – og fænomen – er han ikke interessant på grund af en sporbar realpolitisk betydning, men snarere fordi hans i dag glemte men omfattende virke har været en del af samtidens pædagogik- og skolerelaterede institutionelle og idémæssige landskab og i høj grad er blevet kommunikeret ud i en bredere offentlighed. En sådan form for sekundær vidensproduktion som Lehmanns – på mellemniveauet mellem 'high culture' og beslutningstagere på den ene side og institutionernes praktikere og praksis på den anden – er ligeledes et af kendetegnene ved pædagogikkens udvikling i det 20. århundrede – med Hofstetter og Schnewlys ord – i spændingsforholdet mellem 'the field of educational sciences', 'the professional field' og samfundsmæssige interesser.⁹⁶ En rekontekstualiseringsagent som Lehmann må dermed også forstås i lyset af på den ene side det samfundsmæssige krav om en videnskabeliggjort pædagogik, og på den anden side at den videnskabelige pædagogiks institutionshistorie vidner om pædagogikkens skæbne som underlagt kravet om umiddelbar nytte, som Nordenbo udtrykker det.⁹⁷

Samtidig udgør Lehmanns pædagogik- og skolerelaterede forfatterskab et lakmuspapir, der fremkalder og derpå mikser tidens strømninger (såsom den unge reformpædagogik, fascisme og anarkisme, liberalism og anti-liberalisme) og sammensætter tankeformer, der ved første øjekast forekommer antagonistiske, men som kan samles gennem nøgleord som 'folk', 'kultur' og 'arbejde'. Som rekontekstualiseringsagent trækker Lehmann på et større register af ressourcer, som i vid udstrækning stammer fra andre steder end teologi og religionsvidenskab, samtidig med at centrale tankeformer fra liberalteologien dermed netop omformes til pædagogik og fungerer som bærebølge i denne transformationsproces. Som eksempel på liberalteologiens transformation, når den rekontekstualiseres på det pædagogiske felt, opviser Lehmanns tekstkorpus en bevægelse, hvor grundtanken om 'kristendom som kultur' bliver til kultur som folkets opdragelse til arbejde med henblik på folkets – alias slægtens og racens – overlevelse. Med andre ord er folkets identifikation med samfund og stat i fokus. Noget lignende gør sig – om end på mindre spektakulær vis – gældende i Bentzens folkeopdragende

bejde (1912), nemlig med afsnit om "Naturhistorie" og "Samarbejdet mellem Skolens Fag. Efter Lehmanns død i 1930 er det Rasmussen, der i 1932 står for *Moderne Skoletanker* i forbindelse med den folkelige universitetsundervisning (Rasmussen 1932). Lehmann og Rasmussen refererer her ikke til hinanden, men praktisk arbejde og aktivitetsprincippet som udgangspunkt for skolens undervisning står centralt hos dem begge.

⁹⁶ Hofstetter & Schnewly 2002.

⁹⁷ Nordenbo 1980, s. 308. Se også Nordenbo 1984.

og folkeskabende bibelhistorieprojekt. Det er også den folkelige og dermed samfundsmæssige sammenhængskraft iscenesat som frelseshistorie, som Bentzens bibelpædagogik stiler efter.

Den liberalteologiske nyttiggørelse af evangelium og bibel for kultur, stat og samfund gennem pædagogik og skole kan dermed forstås som en sakralisering af den samfundsmæssige og statslige sfære. En statsfromhed og helliggørelse af dens kultur snarere end en fjernelse af fromhed og religion fra den statslige sfære. Liberalteologien i Danmark kan dermed siges, blandt andre kræfter, at have bidraget til at selvstændiggøre moderne skole- og pædagogikformer fra den kirkelige sfære og samtidig at have medvirket til, at også disse former i den velfærdstatslige skole ikke kan ses ude af sammenhæng med betydninger og vidensformer fra det religiøse felt.



Mette Buchardt (f. 1969), cand. theol. & ph.d. i teoretisk pædagogik. Adjunkt på Afd. for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet. Research fellow i NordWel – Nordic Centre of Excellence: The Nordic Welfare State – Historical Foundations and Future Challenges ved Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä og Historiska Institutionen, Stockholms Universitet. Tidligere ph.d.-stipendiat og post.doc ved Afd. for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns

Universitet. Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag, *Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet 2008.*

Litteratur

Utrykt materiale

- Breve til Edvard Lehmann fra venner og videnskabsmænd (Utilg. 205 I, 2 kpsl.) samt Breve fra Edvard Lehmann til hans hustru ((Tilg. 205 III), Det Kongelige Bibliotek (KB).
- Lehmann, Edv.: *Carlyles religion. Et trosbillede på vor kulturtid.* Afhandling indleveret til forsvar for den filosofiske doktorgrad. Afvist marts 1895. (Utilg. 205, IV). Det Kongelige Bibliotek (KB).

Aviser

- *Berlingske Tidende morgen*, København, 14. juni 1905
- *Hufvudstadsbladet*, Helsingfors, 12. april 1920
- *Åbo Underättelser*, Åbo, 19. april 1920

Andet trykt materiale

- Alkjær, Bo (2001): Iraniker, ireniker, ironiker. Lehmann i brevform. In Reenberg Sand, Erik & Podemann Sørensen, Jørgen (eds.) 2001: *Edvard Lehmann og religionshistorien. Et symposium ved fa-*

- gets 100-års jubilæum i Danmark, København: Institut for Religionshistorie, Københavns Universitet, s. 89-105.
- Baker, Bernadette M. (2009b): Western World-Forming? Animal Magnetism, Curriculum History, and the Social Projects of Modernity. In B. Baker (ed.): *New Curriculum History*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, s. 25-68.
 - Baker, Bernadette M. (2009a): Borders, Belonging, Beyond: New Curriculum History. In B. Baker (ed.): *New Curriculum History*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, s. ix-xxxv.
 - Bentzen, Aage (1929): *Det Gamle Testamente. Tre Foredrag*, P. Haase & Søns Forlag.
 - Bentzen, Aage (1930): *Israels Historie*, København: P. Haase & Søns Forlag.
 - Bentzen, Aage (1933): *Omkring Bibelhistorien. Seks Foredrag*, København: P. Haase & Søns Forlag.
 - Bernstein, Basil (1990): Social construction of pedagogic discourse. In Bernstein, Basil: *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse*. London/New York: Routledge, s. 165-218.
 - Bernstein, Basil (2000): Pedagogising Knowledge: Studies in Recontextualising. In Bernstein, Basil: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield, s. 41-63.
 - *Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger afgiven af det af Undervisningsministeriet under 8. Aug. 1930 nedsatte udvalg* (1933): København: J.H. Schultz Universitetsbogtrykkeri A.S.
 - Brengaard, Carsten (2001): Edv. Lehmann som liberalteolog. In Reenberg Sand, Erik & Podemann Sørensen, Jørgen (eds.) 2001: *Edvard Lehmann og religionshistorien. Et symposium ved fagets 100-års jubilæum i Danmark*, København: Institut for Religionshistorie, Københavns Universitet, s. 15-21.
 - Buchardt, Mette (2011a) [2006]: Forskerstriden om Det Gamle Testamente og de didaktiske konsekvenser. In Buchardt, Mette (eds.): *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal, s. 232-45.
 - Buchardt, Mette (2011b) [2006]: Teologi og de teologiske videnskabsfag. In Buchardt, Mette (eds.): *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal, s. 49-63.
 - Bugge, K.E. (1961): *Theologi og pædagogik historisk belyst*, København: G. E. C. Gads Forlag.
 - Bugge, K.E. (1968): Striden Bentzen – Kaper 1933-34. En episode i dansk kristendomsundervisnings historie. In *Årbog for Dansk Skolehistorie 1968*, s. 97-126.
 - Bugge, K.E. (1969): Fra debatten omkring kristendomsundervisning i 1930'erne. In *Religionsundervisningen til debat*, Foredrag og indlæg fra møder/religionslærerkurser på Båring Højskole (Båring-mødet), 1964-69, Næsby: Bogtrykkergaarden, vol. III.
 - Bugge, K.E. (1979): *Vi har religion. Et skolefags historie 1900-1975*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
 - Bugge, K.E. (1995): Kristendoms- og religionsundervisning til debat. In Nielsen, Vagn Oluf (ed.) *Skolefag i 100 år*, København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, s. 49-64.
 - Baader, Meike Sophia (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
 - Coninck-Smith, Ning de (2000): *Før barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*, København: Gyldendal.
 - de Fine Licht; Christian (2005): "Ny Theologisk Forening for Fri Forskning og Positiv Kristendom". Om Edvard Lehmann og P. P. Jørgensen og de andre grundlæggere. In Teglbjerg, Johanne Stubbe, Havsteen, Sven Rune & Petterson, Christina (eds.): *Teologiske Stemmer. 1905 – Teologisk Forening – 2005*, København: Teologisk Forening, Københavns Universitet, s. 161-75.
 - Finkelstein, Haim (1998): Lilien and Zionism. In *Assaph: Studies in Art History*. Vol. 3, 1998, s. 195-216.
 - From, Franz, Moustgaard, Ib Kr., Petersen, Arne Friemuth & Willanger, Rolf (1980): Psykologi. In Povl Johs. Jensen (ed.): *Københavns Universitet 1479-1979*, bind X: Det filosofiske fakultet, 3. del, København: G E C Gads Forlag, s. 133-226.
 - Goodson, I.F. (1988): *The Making of Curriculum. Collected Essays*, Oxon: RoutledgeFalmer.
 - Goodson, I.F. (1990): The Social History of School Subjects. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34/2, s. 111-21.

- Goodson, I.F. (1992): On Curriculum Form. Notes Towards a Theory of Curriculum. In *Sociology of Education*, vol. 65 (January), s. 66-75.
- Grane, Leif (1980): Det teologiske Fakultet 1830-1925. In Povl Johs Jensen (ed.): *Københavns Universitet 1479-1979*, Vol. 5: Det teologiske Fakultet, København: G E C Gads Forlag, s. 325-499.
- Grane, Leif (1982): *Kirken i det 19. århundrede. Europæiske perspektiver*, København: Gad.
- Grue-Sørensen, K. (1965): *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays*. København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1974): *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*, København: Gjellerup.
- Hahn, Bertha (1904): *Bibelhistorie for Mellemskolen*, med 3 kort og 4 plancher, København: Karl Schönbergs Forlag.
- Hansen, H.P. (1905): *Bibelsk Kristendomsundervisning . Et reformforslag*, Odense: Milo'ske Boghandels Forlag
- Harnack, Adolf (1900a): *Das Wesen des Christentums*, Berlin: J. C. Hinrichs.
- Harnack, Adolf (1900b): *Kristendommens Væsen*, København: V. Pio's Boghandel. Autoriseret Oversættelse for Danmark og Norge ved Dr. Edv. Lehmann.
- Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard (2002): Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. In *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, s. 3-26.
- Hvidtfeldt, Arild (1981): "Edvard Lehmann". In *Dansk Biografisk Leksikon*, Vol. 8, s. 659.
- Jahn, Holger [Pseudonym for Bertha Hahn] (1895): *Billeder fra det gamle Israel*, København: Karls Schönbergs Forlag. Forord af Professor Dr. Fr. Buhl.
- James, William (1906): *Religiøse Erfaringer. En Undersøgelse af den menneskelige Natur*, Paa dansk ved Edv. Lehmann og Christine Mønster med et Forord af Professor H. Høffding, København: V. Pios boghandel, T. Branner. [oprindeligt udkommet i 1902, men oversat fra 8. Udgave, 1904]
- Juul, Henrik (2011) [2006]: Religionsundervisningens historie i Danmark. In Buchardt, Mette (eds.): *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal, s. 73-105.
- *Katalog, Historisk samling* (1990): Kgs. Lyngby: Jonstrup Statsseminarium. [Registrant over seminariets biblioteket].
- Krapotkin, Pjort (1904): *Haandens og Hjærnens Arbejde. Landbrug, Industri og Haandværk i Nutid og Fremtid*, København & Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag. Autoriseret oversættelse af Emmy Drachmann.
- Kroman, K. (1886): *Om Maal og Midler indenfor den høiere Skoleundervisning og om Muligheden for dens organiske Sammenknytning med den lavere. En pædagogisk Undersøgelse*, København: Andr. Fred. Høst og Søns Forlag.
- Landtwerd, Susanne (2005): Die "Realisierung des Christentums". Kulturprotestantische Traditionen in Deutschland – gestern und heute. In Faber, Richard (ed.): *Zwischen Affirmation und Machtkritik. Zur Geschichte des Protestantismus und Protestantischer Mentalitäten*, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Larsen, Christian (2008): *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission. Studier i forandring i dansk uddannelsesstænkning 1814-1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse*, Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Lehmann, Edv. (1917a): *Lighedens land. En bog om Danmark*, København: G. E. C Gads Forlag.
- Lehmann, Edv. & Pedersen, Johannes (eds.) (1909): *Bibelbog for Skole og Hjem*. Uddrag af Bibelen i ny Oversættelse ved Johannes Pedersen og Edv. Lehmann med historisk Oversigt og bibelske Kort, København: V. Pios Boghandel. T. Branner.
- Lehmann, Edv. & Petersen, Peter (1912): *Die Bibel in Auswahl für Schule und Heim*, unter besonderer Berücksichtigung von Martin Luthers Übersetzung herausgegeben von D. Dr. Edv. Lehmann, o. Professor der Theologie an der Universität Berlin und Dr. P. Petersen, Oberlehrer a. d. Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg. Mit Zeichnungen von E. M. Lilien, Braunschweig & Berlin: Verlag von George Westermann.

- Lehmann, Edv. & Petersen, Peter (1928): *Illustrierte Weltgeschichte*. Vol. 1-6, Berlin: Gefion Verlag.
- Lehmann, Edv. (1888): Et Angreb på Latinskolen – W. Preyer: "Naturforschung und Schule", særtryk fra uopgivet kilde, s. 319-33, København.
- Lehmann, Edv. (1896): *Om Forholdet mellem Religion og Kultur i Avesra*, København: J. Frimodt.
- Lehmann, Edv. (1905): *Fri Forskning og positiv Kristendom*, København: V. Pios Boghandel. T. Branner, 2. oplag.
- Lehmann, Edv. (1906): *Om Bibelen at læse og lære*, København: V. Pios Boghandel – T. Branner.
- Lehmann, Edv. (1909a): *Uppfostran till arbete*, Kulturbiblioteket 9, Stockholm: Hugo Gebers Förlag.
- Lehmann, Edv. (1909b): *Opdragelse til Arbejde*, udgivet i serien *Grundrids ved folkelig Universitetsundervisning* Nr. 168, København: Universitetsudvalget, i Kommission hos Jacob Erslev.
- Lehmann, Edv. (1910a): *Opdragelse til Arbejde*, København: V. Pios Boghandel – T. Branner.
- Lehmann, Edv. (1910b): *Skoledagen*, Særtryk af "Tilskueren", København.
- Lehmann, Edv. (1913): *Barnelærdom og ynglingeliv*, København: V. Pios Boghandel, Povl Branner.
- Lehmann, Edv. (1914a): *Brytningstiden. Bidrag til övergångsårens psykologi*, (Populär-vetenskapliga avhandlingar, 38), Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lehmann, Edv. (1914b): *Erziehung zur Arbeit*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.
- Lehmann, Edv. (1914c): *Fremtidens Kvindesag*, København: V. Pios Boghandel – Povl Branner
- Lehmann, Edv. (1915a): *Brytningstiden. Bidrag til overgangsalderens psykologi*, Kristiania: Steenske Bogtrykkeri og Forlag.
- Lehmann, Edv. (1915b): *Om läsning*, Skrifter utg. Av Svenska sällskapet för nykterhet och folkuppfostran, Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Lehmann, Edv. (1917b, c): Sket og usket i den danske skole. In *Højskolebladet*, Vol. 42, No. 22 s. 665-672 & No. 26, s. 793-802.
- Lehmann, Edv. (1920a): *Kvinnor*, Helsingfors: Holger Schildts Förlagsaktiebolag.
- Lehmann, Edv. (1920b): *Opdragelse til Arbejde*, København: V. Pios Boghandel – Povl Branner.
- Lehmann, Edv. (1922): *Mænd og deres tro. Luthers renæssance. Pascals tanker. Rousseau. Carlyles religion. General Booth*, København: V. Pios Boghandel/Povl Branner.
- Lehmann, Edv. (1926): *Moderne Skoletanker*, udgivet i serien *Grundrids ved folkelig Universitetsundervisning* Nr. 349, København: Universitetsudvalget, i Kommission hos V. Pios Boghandel.
- Lehmann, Edv. (1928): *Bland fransmän och italienare. Resereflexioner*, Uppsala: J. A. Lindblads Förlag.
- Lundgren, U. P. (1981): *At organisere omvärlden, en introduktion til läroplansteori*, Stockholm: LiberFörlag.
- Montessori, Maria (1917): *Montessori Metoden. Videnskabelig Pædagogik som anvendes for Børn i Montessori-Skolerne*, København: V. Pios Boghandel – Povl Branner. Med forord af Edv. Lehmann.
- Müller, Mogens (2008): *Jesu-liv-litteratur i Danmark. Jesusbilleder eller tidsbilleder*, København: Anis.
- Nordenbo, Sven Erik (1980): Pædagogik. In Povl Johs. Jensen (ed.): *Københavns Universitet 1479-1979*, bind X: Det filosofiske fakultet, 3. del, København: G E C Gads Förlag, s. 227-308.
- Nordenbo, Sven Erik (1984): *Bidrag til den danske pædagogiks historie*, København: Museum Tusulanum.
- Nørgaard, Ellen (1977): *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser indenfor den danske folkeskole i mellemkrigstiden*, København: Gyldendal (Gyldendals Pædagogiske Bibliotek).
- Nørr, Erik (1979): *Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede*, Institut for Kristendomskundskab, Aarhus Universitet, Århus: Akademisk Forlag.
- Ortmeyer, Benjamin (2009): *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit. Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*, Weinheim: Beltz Verlag.

- Petersen, Peter (1923): *Den Nyeuropæiske Skolebevægelse. Fire Foredrag*, udg. af Danmarks Lærerforening, Københavns Kommunelærerindeforening, Københavns Kommunelærerforening og Pædagogisk Selskab, København: Fr. Jensens Bogtrykkeri. [Tysk oversættelse fra dansk i 1926: *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar: H. Böhlau Nachf.]
- Popkewitz, Thomas S. (2001): The Production of Reason and Power. Curriculum History and Intellectual Traditions. In Popkewitz, T.S. et al. (eds.): *Cultural History and Education*, New York, NY: RoutledgeFalmer, s. 151-183.
- Rabinow, Paul. (1989): *French modern. Norms and Forms of the Social Environment*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rasmussen, Vilhelm (1910): *Samfunds-Skolen*, København & Kristiania: Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag.
- Rasmussen, Vilhelm (1932): *Moderne Skoletanker*, udgivet i serien *Grundrids ved folkelig Universitetsundervisning* Nr. 399, København: Folkeuniversitetsudvalget, i kommission hos Jespersen og Pios Boghandel.
- Reeh, Niels (2006a): Debatten om afviklingen af det gejstlige tilsyn i folkeskolen uden for København fra 1901 til 1949 – en skitse. In P.B. Andersen et al. (eds.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige, Chaos, Dansk-Norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier*, København: Museum Tusulanum, s. 165-82.
- Reeh, Niels (2006b): *Religion and the state of Denmark. State religious politics in elementary school system from 1721 to 1975. An alternative approach to secularization*, ph.d.-dissertation, København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Reeh, Niels (2009a): Ideas and State-Subjectivity in History: the introduction of the equestrian schools in 1720 and the confirmation in 1736. In *Ideas in History*, Vol. 5, No. 3, s. 83-10.
- Reeh, Niels (2009b): Towards a New Approach to Secularization: Religion, Education and the State in Denmark 1721-1900. In *Social Compass*, Vol. 5, No. 2, s. 179-188.
- Reenberg Sand, Erik & Podemann Sørensen, Jørgen (eds.) (2001): *Edvard Lehmann og religionshistorien. Et symposium ved fagets 100-års jubilæum i Danmark*, København: Institut for Religionshistorie, Københavns Universitet.
- Reenberg Sand, Erik (2001): Religion og kultur. Tre tidlige studier. In Reenberg Sand, Erik & Podemann Sørensen, Jørgen 2001: *Edvard Lehmann og religionshistorien. Et symposium ved fagets 100-års jubilæum i Danmark*, København: Institut for Religionshistorie, s. 23-37.
- Retter, Hein (2009): *Peter Petersen, John Dewey, die Religion und der Rassismus*, based on lecture in Arbeitskreis für Historische Religionspädagogik, Evangelische Akademie, Neudietendorf, 23.-25. März 2009, downloaded fra <http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/paed-retter/index.html> 1. marts 2010.
- Retter, Hein (2010): *Warum ich Benjamin Ortmeier widerspreche. Neue Befunde zu Peter Petersen*, manuscript, 12. Februar 2010, downloaded fra <http://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/paed-retter/index.html> 1. marts 2010.
- Saugstad Gabrielsen, Tone (1989): *Hvad skal vi med de praktiske dag i skolen? En historisk belysning af hvordan vor kulturs teori/praksis dualisme har påvirket vor samfunds- og skoleudvikling*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, København: Gyldendal.
- Schjørring, Jens Holger (1980): *Kristendom og socialt engagement. V. Ammundsen og hans samtid*, Berlingske leksikon bibliotek. København: Berlingskes Forlag.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976): *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere skoler 24. april 1903*, København: Gyldendal. Doktorafhandling, Danmarks Lærerhøjskole.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1995): Skolefag fortæller kulturhistorie. In Skovgaard-Petersen, Vagn (ed.): *Skolefag i 100 år*, København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, s. 165-70.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2005): De blev lærere. Læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. In Nørr, Erik og Skovgaard Petersen, Vagn (eds.): *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, Serien Dansk Læreruddannelse, Vol. 1, Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie: Syddansk Universitetsforlag, s. 179-312.
- Tallkvist, Knut (1920): Edv. Lehmann. In *Nya Argus*, Vol. 13, No. 7, s. 71-72.

- Østergaard Andersen, Peter (2007): Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. In Østergaard Andersen, Peter, Ellegaard, Tomas & Muschinsky, Lars Jakob (eds.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 54-96.
- Aagesen, Fr., Attrup, Martin, Kjærgaard, N.P.L. & Lehmann, Edv. (eds.) (1912): *Hvorledes skal jeg undervise? Haandbog i praktisk Skolearbejde*, København: V. Pios Boghandel (Povl Branner).

Et år uden ændringer i folkeskoleloven – uddannelserne i folketingsåret 2010-2011

Af Signe Holm-Larsen

Folkeskoleforliget lod vente på sig	136
Specialundervisningens ressourceforbrug fortsat højt	143
De private skolers nej til en udliciteret folkeskole	145
For mange igennem gymnasiet på halv billet?	148
Også erhvervsuddannelserne under pres	153
Professionsuddannelserne – Et underfrankeret projekt?	155
Universiteterne – fusioner og administratitit	159
Andre lovforslag og beslutningsforslag 2010-11	165

Efter den borgerlige regerings 28 ændringer af folkeskoleloven, siden den tiltrådte i 2001, må folketingsårets vigtigste hændelse siges at være, at der *ikke* blev foretaget ændringer i folkeskoleloven i dette år, på trods af regeringens ønske om at udmønte 360-graders-eftersynet og regeringsudspillet *Faglighed og frihed* fra december 2010 lovgivningsmæssigt. Mere herom i afsnittet om folkeskolen.¹

Karakteristisk for året har bl.a. været ministerrokaden i foråret 2011. Den medførte også et skift på undervisningsministerposten. Tina Nedergaard (V) trak sig 8. marts 2011, dvs. samme dag, som Birthe Rønn Hornbech blev fyret som integrationsminister.² Hendes begrundelse var, at da der alligevel skulle ske en ministerrokade, ønskede hun af private årsager at udtræde af regeringen. Tina Nedergaard nåede således at være undervisningsminister i lige over et år – fra 23. februar 2010 til 8. marts 2011. Rokaden gjorde den tidligere skatteminister Troels Lund Poulsen (V) til undervisningsminister, mens Peter Christensen (V) blev ny skatteminister. Minister for udviklingsbistand Søren Pind (V) fik udvidet sit område som minister for udviklingsbistand og blev også minister for flygtninge,

¹ Se også *Uddannelseshistorie 2010* s. 126-32.

² Borsen.dk 8.3.2011.

indvandrere og integration, mens kulturminister Per Stig Møller (K) også blev kirkeminister. SF kaldte Troels Lund Poulsen en "hovsaløsning" og et ubeskrevet blad inden for uddannelsespolitikken og fandt, at "Tina Nedergaard har været meget styret af Statsministeriet og Finansministeriet, og hun har derfor ikke i tilstrækkelig grad været i stand til at sætte en dagsorden".³ Danmarks Lærerforening (DLF) hilste den nye undervisningsminister velkommen med ønsket om, at han kunne skabe samling om skolen. DLF's næstformand Stig Andersen udtalte, at Danmarks Lærerforening havde store forventninger til samarbejdet, da Tina Nedergaard tiltrådte som minister, men da folkeskolepolitikken allerede var fastlagt, fik hun ikke ret meget manøvrerum: "Hun havde en meget bunden opgaven. Og den måde, hun afbrød forhandlingerne om et partnerskab på, viste, at man ikke reelt var parat til en dialog". Også Socialdemokraternes uddannelsesordfører Christine Antorini fandt det problematisk, at den nye undervisningsminister ikke tidligere havde beskæftiget sig med uddannelsespolitik, og hun håbede, at han "vil bestræbe sig på at få skabt et bredt politisk samarbejde om folkeskolen, for det er noget, der indtil nu har haltet gevaldigt under den nuværende regering". Troels Lund Poulsen (V) så selv mere positivt på sine virkemuligheder og havde ved overtagelsen af ministerposten allerede prioriteret folkeskolen som sin vigtigste opgave.⁴ At uddannelsespolitik aldrig havde været hans spidskompetence, var han selv den første til at indrømme ved præsentationen i Undervisningsministeriet, men han mente sig til gengæld i stand til at opnå resultater. Hans første seks måneder i ministerstolen bragte imidlertid ikke et folkeskoleforlig i hus.

Ganske mange af de fremsatte lovforslag fra årets lovprogram i folketingssamlingen 2010-11 er blevet realiseret, men den forventede folkeskolereform er ikke imellem dem. Ved folketingsårets udgang var forlig endnu ikke indgået, og lovforslag derfor ikke fremsat.⁵ Forslaget, der ifølge lovprogrammet skulle have været fremsat i anden halvdel af februar 2011, skulle bl.a. følge op på 360-graders eftersynet af folkeskolen, herunder regeringens læseløfte, og på kommuneaftalen for 2011 om specialundervisning. Men man ventede forgæves. I stedet fremsatte oppositionen et forslag til folketingsbeslutning, B 97.⁶ Forslaget gik ud på at styrke en internationalisering af folkeskolen ved at åbne for internationale linjer, hvor undervisningen kan foregå på engelsk i flere fag, ved at etablere afgangsprøve i andre fremmedsprog end engelsk, tysk og fransk, ved øget brug af it og so-

³ Folkeskolen.dk 8.3.2011.

⁴ Folkeskolen.dk 8.3.2011.

⁵ Se <http://www.stm.dk/publikationer/SkriftligDel10/index.html#Undervisningsministeren>.

⁶ B 97 Forslag til folketingsbeslutning om *internationalisering af folkeskolen*. Fremsat 30.3.2011 af Christine Antorini (S), Leif Lahn Jensen (S), Pernille Vigsø Bagge (SF), Nanna Westerby (SF), Marianne Jelved (RV), Margrethe Vestager (RV), Morten Østergaard (RV), Johanne Schmidt-Nielsen (EL). Ved 1. behandling 10.5.2011 henvist til udvalg.

Uddannelsesudvalgets sammensætning 2010–11

Uddannelsesudvalgets sammensætning ved nedsættelsen 5.10.2010

Nr.	Navn	Parti
1	Per Bisgaard	V
2	Britta Schall Holberg	V
3	Ulla Tørnæs	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 ved samlingens slutning

Navn	Parti
Per Bisgaard	V
Britta Schall Holberg	V
Ulla Tørnæs	V
Peter Juel Jensen	V
Troels Christensen	V
Marlene Harpsøe	DF
Hans Kristian Skibby	DF
Charlotte Dyremose	KF
Villum Christensen	LA
Christine Antorini	S
Carsten Hansen	S
Kim Mortensen	S
Hüseyin Arac	S
Pernille Vigsø Bagge	SF
Nanna Westerby	SF
Marianne Jelved	RV
Johanne Schmidt-Nielsen	EL

Stedfortrædere ved nedsættelsen 5.10.2010

Nr.	Navn	Parti
1-5	Sophie Løhde	V
	Peter Juel Jensen	V
6-7	Martin Henriksen	DF
6-7	Karin Nødgaard	DF
8	Jørgen S. Lundsgaard	KF
8-9	Erling Bonnesen	V
10-13	Bjarne Laustsen	S
	Per Husted	S
14-15	Pernille Frahm	SF
	Karsten Hønge	SF
16	Anne Marie Geisler Andersen	RV
17	Leif Lahn Jensen	S

Stedfortrædere ved samlingens slutning

Navn	Parti
Sophie Løhde	V
Anne-Mette Winther Christiansen	V
Martin Henriksen	DF
Karin Nødgaard	DF
Daniel Rugholm	KF
Erling Bonnesen	V
Bjarne Laustsen	S
Per Husted	S
Pernille Frahm	SF
Karsten Hønge	SF
Nadeem Farooq	RV
Leif Lahn Jensen	S

Formand: Rasmus Jarlov (KF)

Næstformand: Marlene Harpsøe (DF)

Formand: Charlotte Dyremose (KF)

Næstformand: Marlene Harpsøe (DF)

ciala medier i internationaliseringsøjemed, ved udarbejdelse af en samlet strategi for fremmedsprog på alle uddannelsesniveauer, ved styrkelse af læreruddannelsens internationale dimension og ved øget udbud af International Baccalaureate (IB). Forslaget blev ved 1. behandlingen henvist til Uddannelsesudvalget for at kunne indgå i forligsforhandlingerne.

Når et folkeskoleforlig lod vente på sig, skyldtes det bl.a., at valgrygter huserede kraftigt i foråret 2011, jf. f.eks. tv-duellen om folkeskolen ved årets begyndelse mellem statsminister Lars Løkke Rasmussen (V) og Villy Søvndal (SF); den kom ironisk nok mest til at handle om de kameler, begge havde måttet sluge umiddelbart før.⁷ Lars Løkke Rasmussen havde lige måttet droppe ideen om at fjerne loftet på 28 elever i klassen, mens Villy Søvndal var vendt på en tallerken i forhold til de nationale test, som han, for at blive enige med Socialdemokraterne, på sit partis vegne havde accepteret indtil evalueringen i 2013. Søvndal måtte i det spørgsmål opføre en æggedans, fordi store dele af hans bagland – med kommentatoren Jacob Fuglsangs allusion til Bertel Haarders vredesudbrud for åben tv-skærm kort tid før – “hader test med samme heftighed, som Bertel Haarder hader at blive afbrudt, når han spiser risengrød”.⁸

Valget, der først blev udskrevet 26. august 2011 til afholdelse 15. september, bragte regeringsflertallet til fald, men genoplivede mange skolepolitiske diskussioner, herunder også muligheden for at gå op til gruppeeksamen, der blev afskaffet i 2006.⁹ Forslaget, der var det første konkrete politiske resultat af en netop indgået samarbejdsaftale mellem Konservative og de Radikale, var dog begrænset til tværfaglige sammenhænge, så studerende fra forskellige uddannelser, f.eks. læreruddannelsen og pædagoguddannelsen skal kunne gå til gruppeeksamen sammen, men ikke studerende inden for samme uddannelse. Formand for de Lærerstudendes Landskreds (LL) Tobias Holst kunne “godt se ideen med at genindføre gruppeeksamen”, men fandt den tværfaglige begrænsning u hensigtsmæssig. Kort efter fulgte partiet Venstre op, idet Lars Løkke Rasmussen bekendtgjorde, at “vi står ved det, vi gjorde i 2006, men vi ønsker også at være et parti, der tager pejling af, hvad der er tidens udfordring [...] det er jo det, der gør, at vi nu renoncerer på synspunktet om gruppeeksamen”. Ifølge partiets uddannelsesudspil skal gruppeeksamen genindføres for ungdomsuddannelser og videregående uddannelser med et loft på halvdelen af alle eksamener i et studium.

⁷ Politiken 21.12.2010.

⁸ Jakob Fuglsang er uddannelsespolitisk redaktør ved dagbladet Politiken. Om valgets resultater se næste års artikel.

⁹ Politiken 1.9. og 7.9.2011 og folkeskolen.dk 1.9.2011.

Året bragte pr. 1. marts 2011 endnu en af Undervisningsministeriets stadigt hyppigere forekommende omstruktureringer, denne gang på initiativ af departementschefen Sophus Garfiel, og med et betydeligt antal fyringer og omrokeringer i sit kølvand. Af særlig interesse for denne artikels læsere er formentlig, at uddannelsesspørgsmål herefter er samlet i Uddannelsesstyrelsen, der har ansvar for alle ministeriets uddannelser. Styrelseschef blev Lars Mortensen, der er uddannet cand.scient.pol. fra Aarhus Universitet i 1977. Han begyndte sin karriere i Undervisningsministeriet i 1980 som fuldmægtig og har tidligere bl.a. været chef for Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte og afdelingschef i Undervisningsministeriets departement. Rokaden medførte bl.a. en nedlæggelse af Skolestyrelsen, som siden sin oprettelse i 2006 med knap 20 medarbejdere var øget til over 60 ansatte ved nedlæggelsen. Selvom styrelsen i sit korte liv fik tilføjet nye opgaver, kan forøgelsen vel alligevel bedst karakteriseres som vokseværk. At driften af prøver og test m.v. i 2006 blev udskilt til Skolestyrelsen fra ministeriet, mens lovgivningsarbejdet blev fastholdt her, har ikke været problemløst, så det kan hurtigt vise sig arbejdsbesparende at få tilbageført prøver og eksamen, så drift og lovgivning igen bor under samme tag. Samtidig blev UNI•C udvidet til at fungere som et samlet "datavarehus" for alle uddannelser og fik nyt navn, nemlig "Danmarks It-center for Uddannelse og Forskning".¹⁰ Alt i alt betyder ministeriets omstrukturering en øget djøficering og færre medarbejdere med rødder i hverdagens folkeskole.

Et tiltag, der kan få stor betydning for udviklingen af den kommunale sektor, er det nye frikommuneforsøg 2012-16 med ni frikommuner. Det kan give en vigtig strømpil for, hvilken retning skoleudviklingen eventuelt kan tage, når den borgerlige regering på et tidspunkt genvinder magten. Alene de ansøgninger blev godkendt, der faldt inden for den borgerlige regerings politiske målsætninger, og som ikke krævede fravigelse af grundlovsbestemmelser, EU-regler eller retssikkerhedsregler. De udvalgte frikommuner får automatisk ja, når de gerne vil bruge et forsøg, som allerede er godkendt i andre kommuner. I alt 21 kommuner søgte om at komme med i ordningen, hvoraf de 13 ønskede fravigelse fra bestemmelser på folkeskoleområdet. Det gør folkeskolen til det næststørste forsøgsområde efter beskæftigelsesindsatsen.¹¹ Det aktuelle frikommuneforsøg er primært inspireret af frikommuneforsøget 1985-93, der på uddannelsesområdet afprøvede de nye styrelsesregler pr. 1. januar 1990, hvor skolestyrelsesreglerne blev lagt ind i sektorlovene og skolestyrelsesloven ophævet.¹²

¹⁰ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 5.7.2011.

¹¹ De ni udvalgte frikommuner er Fredensborg, Fredericia, Gentofte, Gladsaxe, Odense, Odsherred, Vejle, Vesthimmerland og Viborg. Indenrigs- og Sundhedsministeriets pressemeddelelse 7.4.2011, jf. www.sum.dk

¹² Projektet blev iværksat efter svensk forbillede og gav med hjemmel i den stadig gældende frikommunelov (lovbekendtgørelse nr. 583 af 31. august 1989) adgang til at fravige den gældende

Siden da har der ikke været gennemført tilsvarende forsøg. Dog har regeringen i samarbejde med KL og Danske Regioner fra 2008, hvor den kommunale strukturreform fra 2007 var på plads, gennemført den såkaldte udfordringsret som et led i regeringens såkaldte afbureaukratiseringsprogram.¹³ Regeringens intentioner med indførelsen af udfordringsretten var angiveligt at afprøve andre administrative procedurer, som man kunne trække på i det lovforberejede arbejde. Ændringer foretages imidlertid ikke altid i selve loven, det kan undertiden være tilstrækkeligt at ændre på bekendtgørelsesniveau – og bekendtgørelsesændringer kan gennemføres uden at skulle turen om ad Folketinget. Udfordringsret og holddannelse var derfor emnet for et åbent samråd 1. december 2010 indkaldt af Pernille Vigsø Bagge (SF). Med tanke på holddannelsesbestemmelserne, som var et af de kontroversielle punkter i forligsforhandlingerne, ønskede hun be-lyst, om ændringer i folkeskolen via udfordringsretten ville kunne realiseres uden om forligskredsen om folkeskoleloven.¹⁴ Tina Nedergaard (V) oplyste her, at der ikke er en fast praksis for, at forsøgsansøgninger skal drøftes med folkeskolefor- ligskredsen, men at forligskredsen orienteres, når ansøgninger imødekommes. I 2011 fik 409 skoler i 58 kommuner via udfordringsretten dispensation fra kravet om elevplaner.¹⁵ Formand i Skolelederforeningen Anders Balle betegnede det

lovgivning på en række nærmere angivne områder. For hvert frikommuneforsøg godkendtes et regulativ om forsøget og de regler i lovgivningen, som frikommunen ønskede fraveget. Ved frikommuneprojektet 1985-93 udnævntes i alt 30 ud af landets dengang 271 kommuner og seks af de 14 amtskommuner til hhv. frikommuner og friamtskommuner. Der gennemførtes i alt cirka 400 forsøg, heraf 150 på skole- og fritidsområdet. Ikke mindst folkeskolens styrelse tiltrak sig interesse, og frikommuneforsøgene på folkeskoleområdet i perioden 1985-88 fik stor betydning som vejvisere for tilpasning af tilsyns- og styrelsesbestemmelserne på skoleområdet. Af de 11 frikommuneforsøg om ændringer af skolekommissionen omhandlede de seks en egentlig nedlæg- gelse. Samtidig var det i tidens debat ofte blevet fremført, at skolenævnene ikke havde beføjelser nok, og fem af frikommunerne ønskede da også forsøgsprojekter om dette tema. Dette resulterede i skiftet fra skolenævn til skolebestyrelser. Da styrelsesloven blev ophævet i 1989 og folke- skolens styrelsesregler i første omgang indføjet i folkeskoleloven som kapitel 5a med §§ 39 a-i, blev skolekommission, skolenævn, lærerråd og fælleslærerråd derfor afløst af de nye strukturer skolebestyrelse, pædagogisk råd og fælles rådgivende organer. Se også S. Holm-Larsen: "Styring, kontrol og kvalitet – tilsyn med undervisning og prøver på realeksamensniveau 1959-2010" i *Re- alskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* s. 290-91.

¹³ Med udfordringsretten har man kunnet søge om dispensation fra gældende regler og afprøve nye måder at gøre tingene på, f.eks. med hensyn til elevplaner, kvalitetsrapporter, prøver, valg- fag og holddannelse – alt sammen under forudsætning af, at formålet med lovgivningen var op- fyldt. Med hensyn til elevplanen søgte og fik de fleste skoler dispensation fra bestemmelsen om, at samtlige fag skal omtales i elevplanen, og med hensyn til kvalitetsrapporten, at den skulle ud- arbejdes hvert andet år i stedet for hvert år. Der blev i første runde til Undervisningsministeriet indsendt 104 ansøgninger, hvoraf 68 drejede sig om elevplaner og 15 om kvalitetsrapporter, og 96 blev imødekommet. Se også S. Holm-Larsen: "Puljestyring og udfoldelsesmuligheder" i *Ud- dannelseshistorie 2009* s. 121-24.

¹⁴ Nyheder fra uvm.dk 1.12.2010 og SkolelederNyt nr. 16 2.12.2010.

¹⁵ folkeskolen.dk 1.9. og 5.9.2011.

som “en stille protest mod bureaukratiet” og håbede, at “politikkerne har tænkt sig at lære af erfaringerne, så intentionen om afbureaukratisering ikke ender med at blive merbureaukratisering”. Forældreorganisationen Skole og Forældre var ikke uventet imod dispensationerne, idet landsformanden Benedikte Ask Skotte erklærede sig “lodret imod at skrotte elevplanerne”, som hun fandt var “den eneste skriftlige tilbagemelding om vores børn, som forældrene kan bruge til noget”, og hun foreslog derfor, at skolebestyrelserne skal inddrages, inden en skole får lov til at slippe for elevplanerne.

Alt efter iagttagers faglige og politiske ståsted kan der anes nogle røde tråde i det nye frikommuneforsøg, som set i relation til regeringsoplægget *Faglighed og frihed* udviser nogle – måske ikke særligt forunderlige – sammenfald med ønskerne hos de udvalgte kommuner. Det gælder f.eks. spørgsmål som øget holddannelse og øget inklusion. Ser man situationen med medarbejderøjne, kan man med Danmarks Lærerforening frygte, at frikommuneforsøget åbner for megaklasser på over 28 elever, ikke af lyst, men som en spareforanstaltning – også selv om regeringen i december 2010 trak forslaget om at ophæve det maksimale klasse-loft tilbage. Aktuelt kan kommunernes stramme økonomiske situation i 2011 på flere måder minde om 1980’ernes, ikke mindst fordi statens greb om kommunernes handlefrihed efter manges mening i dag er strammere end nogensinde. Det bliver også af den grund spændende at følge, hvilke ændringer der i 2016 bliver det endelige resultat af frikommuneforsøget, og hvilke lovmæssige bindinger der herefter skal tages livtag med. Meget tyder på, at der kan forventes afgørende ændringer af klassebegrebet, ikke mindst på folkeskolens ældste klassetrin, hvor holddannelse af forskellig art vil træde i stedet for den mere stabile gruppedannelse, som den traditionelle klasse – på godt og ondt – er udtryk for. Hertil kommer forskellige former for fravigelse fra bestemmelsen om, at bestået læreruddannelse er den eneste uddannelsesadgang til at kunne undervise i folkeskolen. Begge ændringer vil være ganske afgørende brud med den danske enhedsskole, der har været et samfundsmål op igennem 1900-tallet. Man kan så – alt efter politisk ståsted – reflektere over, om motiverne til disse ændringer overvejende er pædagogisk eller økonomisk begrundede. Der er under alle omstændigheder al mulig grund til i den kommende tid tæt at følge for det første den offentlige debat om konkretisering af projekternes ansøgningsområder og for det andet, hvad der konkret bliver givet tilladelse til at afprøve.

Det skal også lige nævnes, at 2011 var overenskomstår. Forhandlingerne gik som sædvanlig trægt i begyndelsen, men der kom senere mere skub i forhandlingerne, og 11. marts 2011 blev der indgået aftale mellem Finansministeriet og Lærernes Centralorganisation om læreroverenskomsten.¹⁶ Resultatet blev en nulløsning uden generelle lønstigninger i 2011, men med en forventet stigning på 1,7

¹⁶ SkolelederNyt 26.1.2011.

procent pr. 1. april 2012. Både lærerne og alle øvrige faggrupper stemte ja til OK-11 umiddelbart efter.¹⁷

Politisk set har uddannelsesområdet således været ude for ganske stærke rykninger i det forløbne år. Uddannelsesdebatten har været både hidsig og konstant, men de konkrete resultater har været få.

Folkeskoleforliget lod vente på sig

Forlig eller valgkamp – det har været det gode spørgsmål hele foråret 2011. Efter sidste års såkaldte 360 graders eftersyn af folkeskolen var ændringer i folkeskoleloven annonceret i den forløbne folketingssamling, og folkeskolen fik da også høj prioritet i statsministerens tale ved folketingets åbning oktober 2010.¹⁸ Lovforslaget lod imidlertid, som indledningsvis omtalt, vente på sig, uanset at det i årets lovkatolog var fastsat til fremsættelse i anden halvdel af februar 2011.

Et vigtigt initiativ ved udgangen af 2010 var offentliggørelsen af reformoplægget *Faglighed og frihed – regeringens udspil til en bedre folkeskole* med syv mål for folkeskolen og 19 konkrete initiativer. De syv mål, der som forventet bl.a. omfattede en udbygning af Fælles Mål, en revision af tilsynsbestemmelserne, herunder en udskiftning af kvalitetsrapporten med en resultatrapport, stramninger i udgifterne til specialundervisning, øgede muligheder for holddeling, herunder en satsning på talentgruppen, samt ændringer i læreruddannelsen med hensyn til faglighed og længde, havde i forskelligt omfang været drøftet i offentligheden før fremlæggelsen. Regeringsudspillet blev ikke overraskende fulgt op af Skolerådets årlige formandsberetning med en række konkrete anbefalinger, herunder at der indføres to sæt nationale læringsmål: basislæringsmål og almene læringsmål. Basislæringsmålene skal sikre opfyldelsen af 95 procent-målsætningen om gennemførelse af en ungdomsuddannelse, mens de almene læringsmål skal tydeliggøre, hvad midtergruppen af alle elever skal lære. Skolerådets udmelding her fik uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang til at udnævne rådets formand Jørgen Søndergaard til “landets uofficielle undervisningsminister”.¹⁹

Næste skridt efter regeringsudspillet blev så forhandlinger med forligspartierne bag folkeskoleloven om konkrete ændringsforslag til folkeskoleloven, men det var op ad bakke i forhold til oppositionen.²⁰ Også de politiske ungdomsorganisationer var utilfredse og mente, at de mange valgrygter bremsede folkeskolereformen.²¹ “Forhandlingerne om et løft af folkeskolen står stille, fordi politikerne har

¹⁷ Folkeskolen.dk 28.3.2011.

¹⁸ Om 360 graders eftersynet se *Uddannelseshistorie 2010* s. 126-132. Se også SkolelederNyt nr. 14 5.10.2010, Undervisningsministeriets pressemeddelelse 8.12.2010 og Skolerådets pressemeddelelse 4.5.2011.

¹⁹ Politiken 5.5.2011, 1. sektion s. 2.

²⁰ Folkeskolen.dk 8.12.2010.

²¹ Berlingske 15.2.2011, 1. sektion, s. 6.

travlt med at promovere sig selv op til det kommende folketingsvalg”, lød meldingen fra Venstres Ungdom (VU) og Danmarks Socialdemokratiske Ungdom (DSU), der gik sammen med Danske Skoleelever for at vise vej for en bred aftale om folkeskolen. Danmarks Lærereforenings formand Anders Bondo Christensen havde svært ved genkende ministerens beskrivelse af forløbet i partnerskabet og fandt regeringens tavshed “nærmest larmende”.²² Venstres uddannelsesordfører, Anne-Mette Winther Christiansen, og Socialdemokraternes ordfører på området, Christine Antorini, var enige om nødvendigheden af et bredt forlig på området, men stærkt uenige om, hvem der bar ansvaret for, at forhandlingerne trak i langdrag, mens de Konservative erklærede sig klar til at bryde forliget, hvis Socialdemokraterne blev for “svære at forhandle med”.

Foråret 2011 holdt forligskredsen bag skolen pause på grund af udskiftning på ministerposten, men den mødtes igen 12. april 2011 – for første gang med Troels Lund Poulsen (V) for bordenden.²³ Der var stadig store knaster, selvom man ifølge Christine Antorini (S) var enige om mange emner, f.eks. inklusion, it- og læseløft. Skønt Troels Lund Poulsen (V) tidligere havde tilkendegivet, at netop offentliggørelsen af de nationale test var en afgørende mærkesag for ham, åbnede han kort efter forhandlingernes genoptagelse 26. april 2011 alligevel mulighed for, at de enkelte skolers resultater ikke skulle offentliggøres.²⁴ Hans kursskifte vakte glæde hos Christine Antorini (S), som håbede, at aftalen om folkeskolen dermed rykkede tættere på. Men sådan kom det ikke til at gå, og det egentlige formål med hans udmelding var måske også snarere at presse Socialdemokraterne til at indgå i reelle forhandlinger. En komplicerende faktor var bl.a., at folkeskoleudspillet blev foreslået finansieret af reduktion i SU’en til hjemmeboende elever og studerende, så også den bredere SU-forligskreds skulle være enig. Og hverken SF, Socialdemokraterne eller de Radikale ville være med. Heller ikke regeringens forslag om ophævelse af folkeskolelovens elevtalsloft på 28 elever vakte glæde, hverken hos Dansk Folkeparti eller oppositionen, så allerede 11 dage efter lanceringen af regeringens skoleudspil besluttede statsministeren at trække denne del af forslaget tilbage. Oppositionen svarede i øvrigt med at udsende egne uddannelsesudspil, de Radikale med *Vores skole* og S og SF med *En ny start for folkeskolen*.²⁵

Betydelig politisk interesse knyttede sig i årets løb til, hvordan regeringen havde brugt eller måske snarere ikke brugt vedtagne puljer. Uro om det højt profilerede læseområde, hvor Lars Løkke Rasmussen i februar 2010 havde lovet at til-

²² Folkeskolen.dk 18.10.2010.

²³ Folkeskolen.dk 12.4.2011.

²⁴ Danskekommuner.dk 29.4.2011.

²⁵ Se <http://www.radikale.dk/public/upload/Filer/Udpspil/RV/VoresSkole2010.pdf> og <http://socialdemokraterne.dk/default.aspx?func=blockpage.view&id=716111&menuID=716116&menuAction=select&tomenuID=688037>.

føre 150 mio. kr. årligt, fik Morten Østergaard (RV) til at stille et § 20-spørgsmål til undervisningsministeren om, hvor mange penge der egentlig var “udbetalt fra den læsefond, som blev oprettet i forbindelse med bankpakken”, og om ministeren var “tilfreds med, hvordan læsefonden fungerer, og den hast, hvormed pengene kommer ud at arbejde?” Troels Lund Poulsen (V) måtte hertil svare, at der endnu ikke var udbetalt penge herfra, hvad han begrundede med sammenbruddet i forligsforhandlingerne.²⁶ Den lange ventetid på midlerne fra læsefonden fik Danmark Lærerforening til at reagere med et forslag om at samle alle skolens parter til en national indsats for, at flere kommer til at læse bedre.²⁷ Projektet “Vi læser for livet”, der er finansieret af foreningen med 5 mio. kr. og har modtaget et betydeligt tilskud fra Lærerstandens Brandforsikring, er blevet meget vel modtaget på skolerne.

For første gang forløb de nationale test i foråret 2011 uden tekniske problemer.²⁸ Af en undersøgelse foretaget af Skolestyrelsen af testene i foråret 2010 fremgik, at mange lærere følte sig usikre med hensyn til deres tavshedspligt om testresultaterne.²⁹ Hvad angik testenes brugsværdi, nåede undersøgelsen frem til, at 64 procent af lærerne mente, at de i høj eller nogen grad kunne bruge testresultaterne til at vurdere elevernes faglige niveau, mens 27 procent mente, at testresultaterne ikke kan danne udgangspunkt for holddannelse. Da den sidste kontraktforlængelse med Cowi udløb 31. juli 2011, besluttede Skolestyrelsen selv at overtage driften af både nationale test og digitale afgangsprøver, foreløbig for en toårig periode.³⁰ Opgaver til de nationale test udarbejdes herefter af opgavekommissionerne ved folkeskolens afsluttende prøver, mens den tekniske side varetages af UNI•C. Den politiske kritik af de nationale test er, jf. debatten om folkeskolereformen, næsten forstummet, men i den pædagogiske debat er de stadig et varmt emne. Således advarede professor Pasi Sahlberg, direktør for det finske Centre for International Mobility and Cooperation, som en af hovedoplægsholderne på KL's Skolerigsdag i Aalborg, mod troen på, at en satsning på faste mål, test og effektmålinger kan føre til gode reformer i folkeskolen.³¹ Pasi Sahlberg nævnte bl.a., at da ingen reelt ved, hvilke kompetencer der er brug for i fremtiden, er det vigtigt at fastholde, at skolen skal styrke kreativitet og ikke lægge så meget vægt på “accountability”, som han definerede som “det, der er tilbage, når ansvaret er forsvundet”. Advarslen mod offentliggørelse af testresultater blev ta-

²⁶ Folkeskolen.dk 16.8.2011.

²⁷ Politiken 11.1.2011, 1. sektion s. 7. og Folkeskolen nr. 11 5.5.2011 (sernummer om læseprojektet).

²⁸ Folkeskolen.dk 2.5.2011.

²⁹ Projektet omfattede en spørgeskemaundersøgelsen med 1.558 lærere og fem fokusgruppeinterview med i alt 18 lærere. Folkeskolen.dk 2.11.2010.

³⁰ Folkeskolen.dk 17.12.2010.

³¹ Folkeskolen.dk 13.1.2011.

get op i et OECD-review om evalueringskulturen i folkeskolen 2010.³² I forhold til den tidligere OECD-rapport fra 2004 anbefalede man denne gang bedre kvalitetssikring af testene og øget information fra Undervisningsministeriets side om de nationale tests rolle som et led i folkeskolens samlede accountability-system, herunder offentliggørelse af testresultater. Desuden efterlyste OECD med baggrund i den offentlige medfinansiering af sektoren og stigningen i antallet af privatskoler, at privatskolesektoren burde indgå i reviewet. Men ellers var modtagelsen lunken. På lederplads i fagbladet *Folkeskolen* kritiserede man således OECD for, at organisationens iver efter at rydde op i folkeskolens mangfoldighed blot førte til forslag om mere af det samme, nemlig incitamentstrukturer og kvalitetsstyring – en medicin, der eksempelvis ikke har fået flere unge til at tage en ungdomsuddannelse.³³

De seneste Pisa-resultater, der blev offentliggjort 7. december 2010, var ikke regeringens livret, idet de danske elever forblev på en 18. plads i læsning og en 19. plads i naturfag og faldt til en 12. plads i matematik.³⁴ Dagbladet *Politiken* skrev herefter på lederplads, at “regeringen er dumpet [...] Efter ni års kulturkamp mod folkeskolen kan regnebrættet gøres op: VK-regeringen har floppet i en grad, der helt overskygger de fejlsatsninger, som socialdemokratiske og radikale ministre havde ansvar for i 1970’erne og siden hen i 1990’erne [...] VK-regeringen har ændret folkeskoleloven 28 gange – eller mere end hver fjerde måned i gennemsnit – med det udtalte formål, at danske elever skulle score højere i Pisa-undersøgelserne [...] De 15-årige danske skoleelever, der er vejet og fundet for tunge i de nye Pisa-undersøgelser, begyndte i skole, netop da Anders Fogh & Co. blæste til angreb på rundkredspædagogikken og indførte et bureaukratisk kontrolregime med flere test og færre undervisningstimer.”³⁵ Denne kritik blev taget op set ud fra en statistisk synsvinkel af professor i folkesundhedsvidenskab ved Københavns Universitet Svend Kreiner, som gjorde opmærksom på, at selvom kun halvdelen af eleverne havde besvaret testen, figurerede samtlige 4.800 danske Pisa-elever i PISA-2006 med en læsescore, idet ikke testede elever havde fået tildelt en såkaldt plausibel læsescore – noget, der efter hans opfattelse var statistisk unødvendigt, “fordi 2400 ville være et rigeligt antal elever til en fornuftig

³² OECD’s ekspertgruppe bestod af lektor Eunice Jang (Canada), professor Peter Matthews (UK), senioranalytiker i OECD’s uddannelsesdirektorat Paulo Santiago (Portugal) og OECD-analytiker Claire Shewbridge (UK). Gruppens besøg fandt sted en uge i oktober 2010, og reviewet blev offentliggjort maj 2011. Se også *Uddannelseshistorie 2004* s. 79-80 og *Folkeskolen.dk* af 30.11.2010 og 6.5.2011.

³³ *Folkeskolens* nr. 12, 12.5.2011, s. 3.

³⁴ *Politiken* 7.12.2010, 1. sektion, s. 6, og Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 7.12.2010.

³⁵ *Politiken* 8.12.2010, 1. sektion forsiden.

statistik”.³⁶ Lederen af de danske Pisa-test, professor Niels Egelund fra DPU, betegnede de computergenererede resultater som “ikke 100 % præcise, men tæt på” og forklarede, at den plausible læsescore beregnes i ikke-fokusfag ud fra testresultaterne i årets fokusfag og korrigeres for social baggrund. Da der i PISA-2009 var fokus på læsning, blev scoren således computer-genereret i matematik og naturfag. Kritikken blev fulgt op af Martin Bayer, institutleder på Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, og Ulf Brinkkjær, lektor på Institut for Pædagogik på DPU, som bl.a. påviste, at Pisa-undersøgelserne “er gået i blodet på lærerne”, og konkluderede, at Pisa-testene i høj grad har påvirket læreres syn på, hvad der er god undervisning og relevante undervisningsmetoder.³⁷ Forskerne mente i øvrigt, at offentliggørelsen af Pisa-resultaterne i langt de fleste lande har medført et “Pisa-chok” – et skift væk fra de nordiske landes humanistiske dannelsesstradition over mod en mere neoliberal angelsaksisk curriculumtradition.

Pisa-debatten bragte også den tidligere undervisningsminister Bertel Haarder (V) på banen med nogle udtalelser, som ikke alene gik på sagens materie, men også tilføjede nogle uddannelseshistorisk interessante aspekter til hans første periode som undervisningsminister. Han sagde bl.a.: “Forklaringen [red.: på Pisa-resultaterne] er, at ambitionen hos lærerne på elevernes vegne ikke har været høj nok. Og hvis man i en lovparagraf kunne skrue lærernes ambitioner på elevernes vegne op, var det det eneste, man skulle gøre. Så kunne man droppe alt det andet. Lovparagraffer har man jo kun for at kompensere for menneskelige svagheder [...] Alle regler har vi for at kompensere for, at alle ikke er lige gode. Det er ikke alle, der gør tingene rigtigt af sig selv”. Og ansvaret, æren eller skylden for den relative ro om folkeskolen i hans første ministerperiode tillagde han de Radikale: “Jeg havde ikke flertal for noget som helst i 80’erne. Intet. Der var jo et alternativt flertal hele vejen igennem. De Radikale bestemte jo alt. Men jeg havde initiativretten, og jeg kunne rejse problemer og få Danmark med i en international undersøgelse. Så noget kunne jeg gøre, men jeg kunne ikke ændre folkeskoleloven [...] Anderledes var det op gennem 00’erne. De Radikale var sat uden for døren!”³⁸ Den radikale leder Margrethe Vestager konstaterede tørt hertil, at Venstres skoleprofil kom til at se en anelse magtesløs ud: “Det er meget sørgeligt. Hvorfor skulle Venstre sidde så mange år på den post, når de åbenbart har været fuldstændig handlingslammede? Men omvendt tror jeg, at der er mange, der har meget svært ved at genkende billedet af Bertel Haarder som en kuert mand, der bare gjorde, som andre sagde.”

³⁶ Folkeskolen.dk 15.4.2011.

³⁷ Der er tale om en komparativ undersøgelse af læreres syn på god undervisning i 1998 og 2006 omfattende 485 nyuddannede lærere og med de tre Pisa-testrunder i 2000, 2003 og 2006. Kronik i Information 5.5.2011 og Folkeskolen.dk 6.5.2011.

³⁸ Interview i Berlingskes serie om bureaukrati; fra m.b.dk 14.6.2011.

Båret af en tyrkertro på, at karakterer er et klippefast udtryk for en elevs standpunkt offentliggjorde Undervisningsministeriet 15. august 2011 for første gang en rangliste over de enkelte folkeskolars afgangsprøvekarakterer, korrigeret for elevernes socio-økonomiske baggrund af UNI-C. Formålet med offentliggørelsen af ranglisten var angiveligt – lige efter New-Public-Management-bogen – at forældre herudfra skal kunne gøre mere effektiv brug af deres ret til frit skolevalg for deres barn.³⁹ Fra politisk side blev offentliggørelsen modtaget køligt af oppositionen, mens den fra pædagogisk hold blev kraftigt kritiseret af bl.a. Peter Allertup, professor i pædagogisk statistik ved DPU. Han kritiserede korrektionsprocessen og påpegede, at afgangskaraktererne på mange skoler erfaringsmæssigt hopper op og ned fra år til år. Han henviste endvidere til, at Pisa-undersøgelserne af statistiske metodeårsager ikke udarbejder socialt korrigerede ranglister. Listen blev også kommenteret af forskningsleder Beatrice Schindler Rangvid, AKF, som i forbindelse med et projekt for Skolerådet havde korrigeret skolernes afgangskarakterer over en femårig periode og der konstateret, at kun 1 procent af skolerne lå stabilt blandt henholdsvis de bedste og de ringeste 20 procent.⁴⁰ *Ugebrevet Mandag Morgen* mente i tilslutning hertil, at rækken af nye krav og behov udefra havde skubbet folkeskolen væk fra sit værdigrundlag, og at det ville give den “det endelige dødsstød i løbet af de næste 10 år”.⁴¹ Også formanden for Skolerådet Jørgen Søndergaard fandt listen kritisabel, fordi den kun hvilede på et enkelt års karakterer, og mente, at “det er nogle ganske små tal, der afgør, om man er nummer 100 eller nummer 500”. Kritikken fik Troels Lund Poulsen til straks at love nye treårige ranglister med baggrund i karaktererne fra 2008, 2009 og 2010.

Talentudvikling fylder stadig i den pædagogiske debat. Ved præsentationen af talentarbejdsgruppens rapport april 2011 anbefalede formanden, rektor for Professionshøjskolen Metropol Stefan Hermann, at det markeres i elevernes papirer, hvis de har modtaget talentundervisning.⁴² Af øvrige anbefalinger kan nævnes, at elever skal vælge linje i 7. klasse, at der oprettes talentvejlederhverv på alle skoler i 2016, at der stilles skærpede krav til optag på læreruddannelsen, samt at der udarbejdes færre og enklere mål for undervisningen. Men ikke alle er lige tilfreds med anbefalingerne. Forslaget blev bl.a. imødegået af Niels Chr. Sauer, hovedstyrelsesmedlem i DLF, som fandt, at egentlige talentklasser i stedet ville cementere, hvad han kaldte en “minimumsindsatskultur”.⁴³ Han eksemplificerede sine synspunkter med Albert Einstein, Winston Churchill og Vincent van Gogh, som efter hans opfattelse aldrig ville være havnet i en talentklasse, hvis muligheden havde

³⁹ En arbejdsgruppe under Indenrigsministeriet og Undervisningsministeriet er p.t. ved at evaluere frit-valgsordningen.

⁴⁰ Folkeskolen.dk 15.8.2011.

⁴¹ Politiken 13.8.2011, debat, s. 4, og Folkeskolen.dk 17.8.2011.

⁴² Se *Uddannelseshistorie* 2010 s. 131-32 og Folkeskolen.dk 14.4.2011.

⁴³ Uddrag af kronik i Jyllandsposten 19.4.2011.

eksisteret: "Einstein var som skolebarn ikke bemærkelsesværdigt dygtig, snare-
re lidt obsternasig og ligeglad. Han dumpede som 16-årig ved optagelsesprøven
til Zürichs polytekniske højskole, og hans geni blev først set, da han som 26-årig
offentliggjorde fire artikler, der kom til at ændre verden. Churchill var indeslut-
tet og talebesværet, men også flabet og decideret doven med de fag, han ikke gad,
hvilket vil sige de fleste. Det blev han ofte straffet for, og havde han ikke været
født med en sølvske i munden, ville vi næppe have kendt hans navn i dag. Hans
afgørende bidrag til verdenshistorien fandt sted i en alder af 69 til 74 år. Vin-
cent van Gogh levede fra hånden i munden af forefaldende arbejde, drømte om
kunst, men magtede på ingen måde at overbevise nogen, ej heller sig selv, om sit
enestående talent. Han blev aldrig anerkendt, mens han levede, solgte i hele sit liv
kun ét billede – til sin bror – men efterlod sig et livsværk, der satte sig dybe spor i
verdenskunsten. I 1987 solgtes et hans portrætter for 470 mio. kr." Som det ses, er
positionerne klart markeret: Er talent noget, man kan fremelske, eller noget, man
kan kvæle? Talentediskussionen er næppe slut med det første.

Skolefusioner og -lukninger i det forløbne år har været mere hot stof, end sko-
lens aktører har brudt sig om.⁴⁴ Der er således næsten 2.000 færre lærere i den
danske folkeskole i skoleåret 2011-12 end året før, mens antallet af akademikere
og HK-ansatte i kommunerne er steget. Antallet af skolelukninger og -sammen-
lægninger er eksploderet i 2011. Pr. 15. april 2011 androg antallet af skolenedlæg-
gelser og sammenlægninger 246 skoler, mens det tilsvarende antal var 43 skoler
i 2010, 25 skoler i 2009 og 79 skoler i 2008. At skolenedlæggelserne ikke altid lige
hurtigt fører til ny anvendelse af de tomme bygninger, viste en undersøgelse fore-
taget af Lokale- og Anlægsfonden.⁴⁵ Kommunerne har i skoleåret 2010-11 ned-
lagt 121 skolebygninger. Af disse er der for 44 bygninger ingen planer for deres
fremtidige anvendelse, mens 28 skoler er blevet sat til salg, uden at kommunen
ved, om der er en potentiel køber. Intet under, at mange skoleledere trækker sig
tilbage i disse år.⁴⁶ Ifølge Skolelederforeningens næstformand Claus Hjortdal har
ekstraordinært mange ledere på baggrund heraf valgt at trække sig tilbage: "Sko-
lelederne er vant til, at det er dem, der bestemmer og styrer bussen. Og så er det
ikke sjovt at blive passager. Så vil man hellere selv bestemme, hvor man skal hen".
Og han forventede, at der på landsplan i alt nedlægges cirka 300 lederstillinger i
forbindelse med omstruktureringer.

Af øvrige nyheder kan nævnes, at Danske Skoleelever har fået ny formand:
14-årige Vera Rosenbeck fra Roskilde.⁴⁷ Den nye formand for Dansk Skoleelever
har som mærkesager dels undervisningsmiljøet, dels mere "jordnære problemer

⁴⁴ Se f.eks. nedlæggelseskortet på folkeskolen.dk 3.12.2010, 16.11.2010 og 14.4.2011.

⁴⁵ Dansk kommuner.dk 1.7.2011.

⁴⁶ Dansk kommuner.dk 4.5.2011.

⁴⁷ Ritzau 27.3.2011.

med elendige vikarer, for dårligt uddannede lærere og for få timer på de danske skoler". Vera Rosenbeck afløser den 16-årige Troels Boldt Rømer, der er begyndt i gymnasiet august 2011.

Alt andet lige har folkeskolen i år været om muligt endnu mere presset økonomisk og politisk end tidligere, jf. bl.a. rejseholdets anbefaling af at lukke eller sammenlægge de mindste folkeskoler. Det fik Kurt Ernst, formand for Danmarks Privatskoleforening, til i sin mundtlige beretning ved foreningens årsmøde at erklære: "Folket vil ikke lukke folkeskolen – det vil folkets politikere!"⁴⁸ Han mente ikke, "at det er Rejseholdets anbefaling, der får kommunerne til i eftersommeren 2010 at bebude et rekordstort antal skolelukninger. Det handler nok snarere om lavvande i kommunekassen". Hans udtalelse faldt oktober 2010, og det kan konstateres, at den følgende tid ikke har mildnet luften for folkeskolen, som i stadig højere grad opfattes som for dyr og for dårlig af en kritisk omverden. Med stadig større tyngde fremstår derfor billedet af en fragmenteret folkeskole uden fælles projekt og i en seriøs legitimeringskrise, hvor risikoen for, at enhedsskolen smuldrer, ikke kan skubbes ind under noget gulvtæppe.

Specialundervisningens ressourceforbrug fortsat højt

På specialundervisningsområdet har folketingsåret båret præg af samme venten på et forlig som i folkeskolen i øvrigt. Et af de punkter, hvor der allerede længe har været enighed mellem regeringen og oppositionen, er, at ressourceforbruget skal ned. Derfor var Tina Nedergaard (V) da også 9. november 2010 kaldt i åbent samråd om finansieringen af folkeskolens undervisning af Pernille Vigsø Bagge og Pernille Frahm (begge SF).⁴⁹ De ønskede bl.a. svar på, om folkeskolen siden 2002 havde fået færre penge til normalundervisningen på bekostning af specialundervisningen. Ministeren, der var "helt opmærksom på, at udgiftstilvæksten i folkeskolen i de senere år i meget høj grad skyldes stigende udgifter til den segregerede specialundervisning, dvs. til specialklasser og specialskoler", henviste bl.a. til en analyse af specialundervisningen i folkeskolen fra foråret 2010, hvor de samlede udgifter til specialundervisning var skønnet til knap 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen, og hvor den omfattede i alt cirka 14 procent af folkeskolens elever, heraf 5,6 procent i segregerede tilbud.⁵⁰ Hun fandt på baggrund heraf, at dette stred dels mod Salamancaerklæringen fra 1994 og Handicapkonventionen fra 2009, dels mod den politiske målsætning om folkeskolens rummelighed.

⁴⁸ Nyheder fra Danmarks Privatskoleforening 24.1.2011.

⁴⁹ Undervisningsministeriets nyhedsbrev 10.11.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2010* s. 139-42.

⁵⁰ Rapporten "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" er udarbejdet juni 2010 af et udvalg med repræsentation fra Finansministeriet, Undervisningsministeriet og KL.

Selvom folkeskoleforliget altså ikke var etableret, tog regeringen og KL alligevel fat på konkrete reduktionsmuligheder af specialundervisningens ressourceforbrug i økonomitalen for 2012.⁵¹ De to parter blev her enige om at indskrænke kompetencerne i Klagenævnet for den vidtgående specialundervisning ved at stille krav om, at der skal foreligge særligt vægtige faglige grunde, før klagenævnet kan tilsidesætte en kommunal afgørelse, samt ved i lovgivningen at præcisere, at bopælskommunens visitering er bindende for skolekommunen, så eleven ikke kan henvises til et dyrere tilbud, hverken med hensyn til undervisning eller befordring. Ændringerne vakte så meget røre, at Christine Antorini (S) stillede ministeren et § 20-spørgsmål om forældres og elevers retssikkerhed for at kunne få den nødvendige specialundervisning.⁵² Troels Lund Poulsen (V) svarede her til, at han lagde stor vægt på elevernes retssikkerhed og ønskede "at understrege, at der ikke ændres på kommunalbestyrelsens forpligtelse til at tilbyde specialundervisning til elever, der har særlige undervisningsbehov, som ikke kan opfyldes inden for rammerne af den almindelige undervisning". Og han fastholdt, at der ikke blev ændret på "adgangen til at indgive klage til klagenævnet og heller ikke den stærke sagkundskab, der er opbygget omkring klagenævnet". Aftalen kan dog tidligst realiseres i folketingsåret 2011-12, da den forudsætter lovændringer.

Øget inklusion er imidlertid ikke så ligetil at gennemføre. I befolkningen er der ringe opbakning til kommunernes ønske om at lukke specialskoler og klasser for at inkludere eleverne i folkeskolens almindelige klasser.⁵³ Hele 75 procent af danskerne svarede i en rundspørge, som Rambøll Management havde udført for *Jyllands-Posten*, at det er en dårlig idé at lukke specialskolerne. Blandt forældre til elever i folkeskolen er modstanden endnu større. Benedikte Ask Skotte fra landsorganisationen Skole og Forældre kommenterede forholdet således: "Hvis man har børn i folkeskolen og oplever, at børnene i forvejen ikke lærer nok, at lærerne er travle, og at der er uro i klassen, forstår jeg godt, at man ikke kan overskue, at skolen skal rumme nye elever. Forældrene har svært ved at se, at det kan lade sig gøre, at deres barns klasse skal have et par elever, der fx har ADHD".

Alligevel er der blandt skoleledere og lærere en bred forståelse for, at udgifterne til specialundervisning ikke fortsat kan vokse. Rundt om i kommunerne er man således allerede nu langt henne med at implementere den endnu ikke vedtagne politisk-økonomiske dagsorden, hvor skolelederne allerede har fået yderligere afgørelseskompetence, og hvor PPR er på vej til en rent rådgivende funktion.

Forholdet mellem udgifterne til den såkaldte normalundervisning og specialundervisningen bringer mindelser om debatten i slutningen af 1970'erne om

⁵¹ Økonomaftalen 2012 mellem regeringen og KL blev indgået 12. juni 2011.

⁵² § 20-spørgsmål S 1850 af 8.6.2011 om specialundervisning i folkeskolen besvaret 24.6.2011.

⁵³ Folkeskolen.dk 15.4.2011.

den siddende socialdemokratiske regerings debatoplæg U90.⁵⁴ Et af de centrale spørgsmål her drejede sig om valget mellem ressourcelighed eller resultatlighed. De fleste var dengang enige om at betragte resultatlighed som en utopi, og ressourcelighed for alle folkeskolens elever måtte således være svaret. Alligevel er der her godt 30 år senere sket en væsentlig udgiftsforskydning med flere midler pr. elev i specialundervisningen. Forskydningen er næppe et resultat af en bevidst strategi, men snarere et udslag af velmenende voksnes ønske om at give det enkelte barn de bedst mulige lærings- og udviklingsmuligheder. En ændret vægtning af udgiftsfordelingen mellem de to undervisningsformer er i dagens Danmark en samfundsøkonomisk nødvendighed – og den behøver ikke nødvendigvis at ende i total ressourcelighed.

De private skolars nej til en udliciteret folkeskole

Sektoren vokser stadig, i takt med at presset øges på folkeskole. Danmarks Privatskoleforenings formand Kurt Ernst konstaterede på foreningens årsmøde 29.-30. oktober 2010 i sin mundtlige beretning denne vækst og sagde samtidig, at bestyrelsen hverken ønskede en privatiseret “udliciteret folkeskole” eller en “voucher-skole”. Han afventede i øvrigt den annoncerede folkeskolereform, som han forventede ville få afsmittende virkning på de private skoler: “En del politikere venter bare på at få arrangeret den udliciterede folkeskole, hvor bygninger og personale privatiseres, men hvor fag og indhold i detaljen fastlægges af staten. Det skal vi ikke hjælpe dem med.” Han fandt det til gengæld særdeles væsentligt, at de private skolars frihed blev fastholdt, og fandt det “stærkt forstyrrende for den ro, som folkeskolen så hårdt har brug for, at området er blevet en politisk slagmark”. Han understregede tillige, at foreningen i sit politiske arbejde måtte “gøre alt for, at det partipolitiske slagsmål ikke udvides til at omhandle, om der overhovedet skal være frie skoler, eller om der kun skal være voucher-skoler. Det er aldeles afgørende, at de frie skolars forhold i hovedlinjerne er bakket op af alle partier i Folketinget”.

Tina Nedergaard gav i sit indlæg på foreningens årsmøde udtryk for, at privatskolen rent økonomisk “sidder i samme taxa som folkeskolen” og derfor må bære sin del – i alt 2,6 mia. – af de offentlige besparelser; hun åbnede desuden en dør på klem for en revision af Tvindlovens bestemmelse om de frie skolars afstandskrav, så det fremover bliver muligt for en privatskole at oprette afdelinger uden for hovedskolen. Ministeren havde et par dage før, nemlig 27. oktober 2010, været i åbent samråd om besparelser på efterskoleområdet.⁵⁵ Hun fastslog

⁵⁴ U 90 med undertitlen *En samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne* er et uddannelsesdebatoplæg i to bind, udarbejdet af Det Centrale Uddannelsesråd (CUR) i 1978, hvor Ritt Bjerregaard var undervisningsminister.

⁵⁵ Uvm.dk 27.10.2010.

her, at efterskolerne måtte bidrage med besparelser på 5 procent i 2011 stigende til 10 procent i 2014.⁵⁶ Hun gjorde samtidig opmærksom på, at efterskolerne i de senere år havde haft overskud – i 2009 knap 130 mio. kr. eller cirka 5.300 kr. pr. årselev – og fandt det rigtigt, at regeringens forslag indebar, at elever med forældre med høje indkomster skal betale mere end i dag, mens forældre med lave indkomster ikke berøres.

Forslaget, der var affødt af genopretningspakken, blev udmøntet med L 127, som ændrede reglerne for beregning af indkomstbestemt elevstøtte.⁵⁷ Herefter tildeles eleverne støtte på baggrund af husstandsindkomst i stedet for forældreindkomst, så også en eventuel samlevers indkomst herefter indgår i beregningsgrundlaget. Britta Schall Holberg (V) nævnte ved 1. behandlingen, at baggrunden for lovforslaget var de stigende udgifter til den statslige elevstøtte, mens Kim Mortensen (S) betegnede det som en “nedskæringspakke”, som hans parti ikke ville støtte, og Johanne Schmidt-Nielsen (EL) fulgte op med, at “uanset hvordan man vender og drejer det her, er det jo en spareøvelse, vi er ude i”. Resultatet af lovbehandlingen blev en næsten uændret statsstøtte for indtægter under 610.000 kr., men det ændrede beregningsgrundlag for husstandsindtægter over 835.000 kr. resulterer alligevel i reduceret støtte for mere end hver tredje efterskoleelev. Effekten på tilslutningen til efterskolerne blev som forudsagt. Efterskolernes vækst, der siden 1970 har været kontinuerlig med hensyn til både antal elever og skoler, viste sommeren 2011 for første gang i forhold til året før en mindre tilbagegang på 3 procent, især på 9. klassetrin.⁵⁸ Tilbagegangen, der måske kan ses som et resultat af forårets uro om elevstøtten, har især ramt de almene efterskoler, fordi skolerne traditionelt er oprettet i små landsbysamfund og i høj grad har baseret deres rekruttering på lokalområdet. Her har den økonomiske situation tvunget en del forældre til at reducere deres barns efterskoleophold til et enkelt efterskoleår. Efterskoler med særlige specialer eller linjer, der appellerer til unge fra alle

⁵⁶ Om genopretningsaftalen, også kaldet genopretningspakken, indgået maj 2010 mellem regeringen og Dansk Folkeparti, se *Uddannelseshistorie 2010* s. 119, s. 143-44, s. 150 og s. 166.

⁵⁷ L 127 Forslag til lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). (*Ændring af indkomstgrundlag ved beregning af indkomstbestemt elevstøtte*). Forslaget, der var en del af genopretningsaftalen fra maj 2010 mellem regeringen og Dansk Folkeparti samt finanslovsaftalen for 2011 mellem regeringen, Dansk Folkeparti og Kristendemokraterne, blev vedtaget med 58 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 51 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL, UFG) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremstilling af lovforslag: 27.1.2011.

1. behandling af lovforslag: 3.2.2011.

2. behandling af lovforslag: 22.3.2011.

3. behandling af lovforslag: 31.3.2011.

Lov nr. 276 af 5.5.2011.

⁵⁸ Pressenyhed fra Efterskoleforeningens hjemmeside; se <http://www.efterskoleforeningen.dk/sicore/content/ESF/Om%20os/Presse/Elevstatus%20august%202011.aspx>.

egne, er ikke berørt i samme omfang. Det er således især efterskolerne i landets geografiske yderområder, der samtidig er underlagt effekten af en stigende demografisk afvandring og forringelse af trafikforholdene.

Finansloven for 2011 stadfæstede som forventet nedsættelsen af koblingsprocenten til 74 procent i 2011.⁵⁹ Befordringstilskuddet blev ikke helt fjernet, men blot halveret i forhold til tidligere, således at puljen i 2011 blev på 8,75 mio. kr. Desuden blev der givet tilsagn om en evaluering af behovet for eventuelle justeringer. Kurt Ernst så stadig en stor udfordring for foreningen i at få koblingsprocenten "tilbage" på de 75 procent, men glædede sig samtidig over evalueringstilsgagnet.

Foråret 2011 satte et høringsudkast – udsendt 30. marts og med svarfrist 6. april – om ændring af tilsyns- og tilskudsbestemmelserne for de frie skoler sine-dene i kog i privatskolesektoren.⁶⁰ Lovforslaget, der var en opfølgning på regeringens ghattoudspil fra oktober 2010 og folkeskoleudspillet fra december 2010, indebar, at frie grundskoler, som er udtaget til et såkaldt bekymringstilsyn, som udgangspunkt skulle gennemføre den nationale test i dansk med fokus på læsning som led i tilsynet, samt – og det var især denne del, som privatskolerne ikke ville være med til – at en del af de frie grundskolers samlede driftstilskudsbevil-ling skulle gå til en pulje til skoler med mindre end 25 procent tosprogede elever og tilvækst af tosprogede elever. Både Socialdemokraterne og SF så forslaget som et markant brud med friskoletraditionen, og Kurt Ernst påpegede, at det ikke var "særligt liberalt, og det er meget mærkeligt, at det netop er Venstre, der skal være bannerefører for det". Han beklagede sig i høringsvaret af 5. april 2011 over den "urimelig korte" svarfrist og så "med stor bekymring på den foreslåede kobling til folkeskolens lovgivning", ligesom han med hensyn til testpunktet ikke kunne "anerkende nødvendigheden af, at undervisningsministeren i visse situa-tioner – og med henvisning til lov om folkeskolen – kan bestemme, at der på en skole skal gennemføres en eller flere test". Han fandt det ligeledes "uacceptabelt", at man vil indføre et særligt tilskud til styrkelse af undervisningen af visse fag på de skoler, der dokumenterer en tilvækst af tosprogede elever, men samtidig skal have mindre end 25 procent af denne elevgruppe. Den massive afvisning af lov-forslaget førte til et møde med ministeren 13. april 2011, hvorefter forslaget blev trukket tilbage.

Skolestyrelsens nedlæggelse pr. 1. marts 2011 har også betydning for privat-skolesektoren, idet styrelsen havde tilsynsansvaret for området. Det varetages herefter af Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, som allerede godt en måned efter om-struktureringen kunne godkende Danmarks Privatskoleforenings model til selv-

⁵⁹ Privatskoleforeningen.dk 9.11.2010. Se også *Uddannelseshistorie 2010* s. 143-144.

⁶⁰ Ritzau, Privatskoleforeningen.dk og SkolelederNyt nr. 4, alle 7.4.2011.

evaluering for frie grundskoler.⁶¹ Skiftet afstedkommer ingen ændringer af fri-skoleloven.

Flere privatskoler i Aarhus har indført et stop for optag af elever med udviklingsforstyrrelser eller lidelser, der kræver særlig støtte.⁶² Det har *Aarhus Stiftstidende* afdækket i en række artikler, og det har fået formanden for Danmarks Privatskoleforening til at reagere: "De private skoler har gang på gang bedt om at få lov til at oprette specialklasser og specialskoler, men er blevet afvist. Jeg er ganske sikker på, at mange privatskoler gerne vil løse opgaven, hvis de kunne få den støtte, som gives til specialklasser i folkeskolen". I dag har privatskolerne ikke lov hjemmel til at oprette specialklasser. De må kun give særlige støttetimer i de almindelige klasser. SF rejste sagen ved to § 20-spørgsmål til Tina Nedergaard (V). Jonas Dahl (SF) spurgte, hvilke muligheder ministeren ser for at etablere et forpligtende samarbejde mellem kommunerne og privatskolerne med henblik på at få privatskolerne til at løfte et større socialt ansvar, og om mulighederne for en tilskudstakst for resurssvage elever.

Af øvrige nyheder kan nævnes, at leder af det nyetablerede Nationalt Videnscenter for Frie Skoler, der bl.a. arbejder med projekter om overgangen fra efterskole til ungdomsuddannelser, prøvefri skoler, selvevaluering og social læring, blev Annette Vilhelmsen, som er læreruddannet fra Den frie Lærerskole i Ollerup i 1986 og cand. pæd. i almen pædagogik.⁶³

Det kan sammenfattende konstateres, at det i 00'erne har været gode år for den private skolesektor. Ikke mindst de mange skolenedlæggelser og -fusioner i folkeskolen har givet grobund for, at forældre ønsker at begynde egen skole. Hertil kommer kritikken af undervisningen i folkeskolen sammenholdt med gode resultater i de private skoler. Kurt Ernsts advarsel mod at udlicitere ikke alene sektoren, men også folkeskolen med cirka 1.600 selvstændige og offentlige skoleenheder må derfor tages alvorligt. Værdier som frihedstrang og initiativlyst er velkomne, men skal også ses i lyset af andre værdier som fællesskab og solidaritet.

Der er behov for tydeligere pejlemærker for de politiske ønsker om styring af den kommende tids udvikling inden for den offentlige og den private grundskole.

For mange igennem gymnasiet på halv billet?

Igen i 2011 er antallet af unge med en afsluttet gymnasial uddannelse øget og steget med 2.700 til i alt 39.000 ifølge UNI-C Statistik & Analyse.⁶⁴ Også andelen af studenter med anden etnisk herkomst end dansk er steget markant fra 4,8 procent i 2000 til 8,4 procent i 2010. Karaktergennemsnittet varierer både mellem de

⁶¹ Friskolebladet 4. 2.2011, 1. sektion, s. 12, og Nyheder fra uvm.dk 15.4.2011.

⁶² Folkeskolen.dk 7.2.2011.

⁶³ Magasinet Frie Skoler 7.2.2011, 1. sektion, s. 38.

⁶⁴ Undervisningsministeriets pressemeddelelser 7.6. og 21.6.2011.

gymnasiale retninger og de enkelte gymnasier. På stx er gennemsnittet 6,9 over for 5,9 på hf, og drengene ligger fortsat lavere end pigerne. Det fremgik af den liste over de enkelte gymnasiers resultater – ikke korrigeret for socio-økonomiske faktorer – som Undervisningsministeriet for første gang offentliggjorde sommeren 2011.

Markedsvilkårene præger i stadig højere grad de gymnasiale uddannelser siden overgangen til selveje og taxameterfinansiering i 2007. Finanslovsaftalen for 2011, indgået mellem regeringen, Dansk Folkeparti og Kristendemokraterne, dvs. med det smallest mulige flertal, medførte besparelser på over 430 mio. kr. for de gymnasiale uddannelser.⁶⁵ Af finanslovsaftalen fremgik også, at Undervisningsministeriet forventer flere studerende i 2011 end først antaget, og at de ekstra elever skal finansieres af institutionerne selv, hvilket reelt betød en reduktion på 1,5 procent i 2011. Formanden for Gymnasieskolernes Lærerforening Gorm Leschly anslog forringelsen af økonomien for de gymnasiale uddannelser til godt 3.000 kr. pr. årselev. Både han og formanden for rektorforeningen Jens Boe Nielsen betegnede besparelsen som en ren takstnedsættelse og en “politisk undvigelsesmanøvre, hvor den ansvarlige regering slipper for at stå på mål for de forringelser, som kommer i kølvandet på besparelserne”. De mente også, at grønthøsterbesparelser er “en smart politisk manøvre”, fordi politikerne aldrig for alvor kommer til at stå til ansvar for deres beslutning, uanset høje elevtal i klasserne og øget frafald.

Besparelser med baggrund i genopretningspakken var også målet med L 33, der med virkning fra 1. januar 2011 i mange tilfælde har forhøjet deltagerbetalingen for kursister på hf-enkeltfag, en række andre voksen- og efteruddannelseskurser og private gymnasier m.v.⁶⁶ For AVU-fagene billedkunst, formidling, grundlæggende it, idræt, latin, livsanskuelse, psykologi samt samarbejde og kommunikation blev deltagerbetalingen således forhøjet til 1.100 kr. pr fag, og for hf- og stx-enkeltfag blev den fastsat til 450 kr. for fagene biologi, dansk, engelsk, fransk, fysik, geografi, historie, kemi, matematik, psykologi, religion, samfundsfag og tysk samt den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og sam-

⁶⁵ Gymnasieskolen.dk 9.11. og 22.11.2010.

⁶⁶ L 33 Forslag til lov om ændring af lov om *institutioner for almen- og gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.*, lov om *private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser)* og lov om *åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v.* (*Ændring af deltagerbetalingen på almene og erhvervsrettede voksen- og efteruddannelser m.v.*). Vedtaget med 59 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 50 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL, UFG) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Se også Nyheder fra uvm.dk nr. 32 af 15.10.2010. Fremsættelse af lovforslag: 14.10.2010.
1. behandling af lovforslag: 28.10.2010.
2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.
3. behandling af lovforslag: 16.12.2010.
Lov nr.1570 af 21.12.2010.

fundsgruppen; for øvrige fag 1.100 kr. Forhøjelsen ramte navnlig personer, der allerede har en videregående uddannelse. Det gælder cirka 15 procent af deltagerne i AMU-kurser og 10 procent af deltagerne på almen voksenuddannelse, og de skal derfor betale mere. Under udvalgsbehandlingen stillede udvalget 14 spørgsmål til undervisningsministeren, idet Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti og de Radikale fandt det urimeligt, at de svagest uddannede skulle betale for, hvad de kaldte "regeringens forfejlede og uansvarlige økonomiske politik". Og under udvalgsbehandlingen blev der da også opnået mere lempelige bestemmelser for efterlønnere og andre personer med ringe eller ingen tilknytning til arbejdsmarkedet.

Med L 42 blev der fastsat ændrede bestemmelser om klagebehandling ved prøven i teoretisk pædagogikum og anerkendelse af udenlandske lærer kvalifikationer.⁶⁷ Lovforslaget, der ved 2. behandlingen blev opdelt i 42 A og 42 B, betød, at reglerne om, at en ombedømmelse af en prøve kan resultere i en lavere karakter, herefter også gælder for prøven i teoretisk pædagogikum, mens Styrelsen for International Uddannelse fik tillagt opgaven at tildele lærere og kandidater med udenlandsk uddannelse undervisningskompetence i henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser.

Men ellers har den offentlige debat heller ikke været skånsom over for de gymnasiale uddannelser i årets løb. Et af kritikpunkterne er for høje klassekvotienter. En undersøgelse af de seneste års stigning i klassekvotienter i de gymnasiale uddannelser i skoleåret 2010-11 udarbejdet af GL viser, at der er tale om fortsatte stigninger på htx og hhx, mens klassekvotienten på stx og hf er på samme niveau som året før.⁶⁸ Også elev-lærer-ratioen er fortsat stigende og over en syvårig periode øget med cirka 20 procent for hf og stx, mens klassestørrelserne i sam-

⁶⁷ L 42 Forslag til lov om ændring af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser og lov om folkeskolen. (Behandling af klager over bedømmelse af prøven i teoretisk pædagogikum, anerkendelse af udenlandske lærer kvalifikationer og afskæring af klageadgang).

Fremsættelse af lovforslag: 27.10.2010.

1. behandling af lovforslag: 12.10.2010.

2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.

L 42 A Forslag til lov om ændring af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser. (Behandling af klager over bedømmelse af prøven i teoretisk pædagogikum). Vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, LA, UFG) 2 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Lov nr. 1568 af 21.12.2010.

L 42 B Forslag til lov om ændring af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser og lov om folkeskolen. (Anerkendelse af udenlandske lærer kvalifikationer og afskæring af klageadgang). Vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, EL, LA, UFG) 0 stemmer imod forslaget 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Lov nr. 1569 af 21.12.2010.

Forslagene blev behandlet samtidig:

2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.

3. behandling af lovforslag: 16.12.2010.

⁶⁸ Gymnasieskole.dk 12.10.2010.

me periode er steget med 22 procent for hf og over 10 procent for stx. Gorm Leschly foreslog derfor indførelse af en maksimal gennemsnitsklassekvotient på 26 elever ved uddannelsesstart – et forslag, der dog næppe bliver til virkelighed i en overskuelig fremtid.

Et andet fokuspunkt i debatten har været den skæve fordeling af tosprogede gymnasieansøgere. I Region Hovedstaden fik gymnasierne i Avedøre, Ishøj og Albertslund således i første runde 18-20 procent færre ansøgninger end ellers, idet vestegnseleverne valgte at søge ind på centralt beliggende københavnske gymnasier.⁶⁹ Flugten fra de lokale institutioner er voksende: Af de knap 1.200 elever fra Vestegnen, som søgte det almene gymnasium i 2011, søgte cirka 500 væk fra lokalområdet, dvs. knap 42 procent, hvor det i 2010 var cirka hver tredje elev. Mange af de ansøgere, der havde ønsket at søge væk, endte dog i fordelingsrunden med at blive sendt tilbage til lokalområdet. Det var især gymnasier med en høj andel tosprogede elever, der oplevede yderligere fald i søgningen, mens de mere blandede gymnasier i Rødovre og Høje-Taastrup fastholdt deres ansøgetal. Med i billedet hører også åbningen af Københavns Private Gymnasium ved skoleårets begyndelse august 2011 for elever med tyrkisk og kurdisk baggrund.⁷⁰

Også kvaliteten af gymnasiets undervisning fik i årets løb et skud for boven af både elever og lærere.⁷¹ Det blev hævdet, at taxameterfinansieringen og især færdiggørelsestaxametret fik gymnasirektorerne til at se igennem fingre med elevernes pjæk og lade dovne elever fortsætte. Både elever og lærere skønnede, at op mod hver femte elev er fejlplaceret, og at dette udløser en interessekonflikt mellem lærere og ledelse. Det blev dog afvist af en række rektorer. Frederik Gjørup Nielsen, formand for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), gendelte imidlertid billedet: “Der skal rigtig meget til at blive smidt ud eller komme op i fuldt pensum. Derfor kommer alt for mange elever igennem på en halv billet”. Og Gorm Leschly havde mødt gymnasielærere, som blev presset af deres rektor til at holde hånden under risikoelever. Han mente derfor, at “det er blevet værre med gymnasiernes selveje og taxametersystemet. Det betyder, at nogle rektorer er meget fokuserede på bundlinjen”. Jens Boe Nielsen, formand for Gymnasieskolernes Rektorforening, mente til gengæld, at “taxameterordningen og målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, har gjort os bedre til at hjælpe elever gennem gymnasiet”. Også Troels Lund Poulsen (V) følte sig tryk ved, at rektorerne ikke “belønner elever”, der forsømmer skolen, indtil andet var bevist. *Politiken* skrev på lederplads under overskriften

⁶⁹ Politiken.dk 6.4.2011.

⁷⁰ Politiken 17.9.2011, 3. sektion s. 8.

⁷¹ Taxametertilskudsstøtten til gymnasierne udgjorde i 2011 54.600 kr. pr. elev pr. år i undervisningstaxameter, et såkaldt fællesudgiftstaxameter på 7.200 kr. pr. elev pr. år til bl.a. administration og rengøring, et bygningstaxameter på 8.300 kr. samt et færdiggørelsestaxameter på 13.900 kr. pr. bestået eksamen. Politiken.dk 13.5.2011.

“Gymnasiet A/S”, at resultatet er et Gymnasiedanmark, hvor pr- og salgschefer stiller fængende og eksotiske tilbud op i udstillingsvinduet – helst med appel til tidsånden og unge [...] markedsgymnasiet fører til middelmådighed, spildtid, social skævhed og forsinker studiestarten. Men hvilket spild af alles tid!”⁷²

Usikkerhed om eksamensresultatets brugbarhed som grundlag for optagelse på videregående uddannelser førte i 2009 til nedsættelse af en tværministeriel arbejdsgruppe til analyse af, hvad IB-ansøgere, deres forældre, lærere og skoler opfatter som barrierer i forhold til optagelse på videregående danske uddannelser, herunder specifikke adgangskrav i forbindelse med krav til dansk IB-Certificate-elevs adgang til danske videregående uddannelser og omregning af IB-eksamensresultater til den danske 7-trins-skala.⁷³ Arbejdsgruppens rapport konkluderede, at der ikke er nogen specielle barrierer for optagelse af ansøgerne, men anbefalede også, at det understreges over for 3. g-elever, at IB-ansøgere udmærket kan optages via kvote 1, selvom de skal søge optagelse den 15. marts. Samtidig ønskes lettere adgang til information om, hvordan fagniveaukravet i dansk kan imødekommes af ansøgere med en IB.

Gymnasierne kan i øvrigt fra 2011 udbyde en naturvidenskabelig studieretning med geovidenskab på A-niveau.⁷⁴ Faget udbydes som forsøg fra sommeren 2011 i kombination med matematik på A-niveau og kemi på B-niveau. Studieretningen skal give studenterne direkte adgang til de fleste naturvidenskabelige, videregående uddannelser.

Mest karakteristisk for årets gymnasiedebat har nok været kvalitetsdiskussionen. Udsagn som “fagligheden er i frit fald på danske gymnasier” har floreret.⁷⁵ Samtidig har populære gymnasier, f.eks. Rysensteen Gymnasium, for at frasortere svage ansøgere indført, at kommende elever skal skrive begrundede ansøgninger, hvis de vil gøre sig håb om at komme til at gå her. Imidlertid er gymnasiet som sådant i disse år ved at blive transformeret til en forlænget folkeskole. Derfor følger folkeskolens problemstillinger også med. Når så stor en del af en ungdomsårgang, som tilfældet er p.t., ønsker en gymnasial ungdomsuddannelse, kan det ikke forventes, at det udelukkende er de mest motiverede elever, der banker på. Når samfundet kræver en kombination af bogligt høje præstationer med masseuddannelse, er det måske ikke helt det samme som at bede sektoren løse cirkelns kvadratur, men det er tæt på!

⁷² Titel på Politikens leder; politikken.dk 15.5.2011.

⁷³ Undervisningsministeriets nyhedsbrev 21.1.2011.

⁷⁴ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 16.8.2011.

⁷⁵ Fremst af bl.a. den konservative politiker Carsten Strunge i Frederiksborg Amtsavis 26.5.2011 og imødegået 30.5.2011 af Peter Kuhlmann, rektor ved Frederiksborg Gymnasium og hf.

Også erhvervsuddannelserne under pres

Også erhvervsuddannelserne har været under pres i det forløbne år, og atter en gang især på grund af praktikpladssituationen.⁷⁶ Det førte til fremsættelse af L 36, som skulle tilskynde til indgåelse af flere og længerevarende uddannelses- og praktikaftaler.⁷⁷ Det var i lovbemærkningerne forudsat, at lovforslaget ville skaffe 7.400 ekstra uddannelses- og praktikaftaler i 2011. Den hidtidige præmie- og løntilskudsordning blev forlænget til udgangen af 2011, og bonussen blev forhøjet fra max 32.000 kr. til max 52.000 kr. Lovforslaget forhøjede arbejdsgiverbidraget til Arbejdsgivernes Elevrefusion på 290 kr. årligt pr. fuldtidsbeskæftiget i 2011-13 og videreførte muligheden for løntilskud på 30 kr. i timen for egu-praktikaftaler i de første syv måneder af praktikaftalen. Ved 1. behandlingen ærgrede Kim Mortensen (S) sig alligevel over, at mere end 8.000 unge stadig manglede en praktikaftale og derfor ikke kunne færdiggøre deres erhvervsuddannelse, men han udtrykte samtidig tiltro til, at forøgelsen af bonussen til praktikvirksomhederne ville skaffe flere praktikpladser.

På elevsiden var der til gengæld tale om besparelser, idet L 24, endnu en udmøntning af genopretningspakken, afskaffede bonusordningen til elever over 18 år i lønnet praktik og skolepraktik i erhvervsuddannelser.⁷⁸ Af bemærkningerne til lovforslaget fremgik det, at bonusordningen havde været gældende for elever i erhvervsuddannelserne, og at elevlønnen var højere end SU. Ordningen var desuden dyr at administrere. Ved 1. behandling mente Anne-Mette Winther Christiansen (V), at "de penge i meget højere grad kan gøre gavn et andet sted", mens Christine Antorini (S) undrede sig over den konservative ordfører Rasmus Jar-

⁷⁶ Manglen på praktikpladser har været presserende i efterhånden mange år og er tidlige jævnligt omtalt i denne artikel. Se bl.a. *Uddannelseshistorie 2009* s. 138-39 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 151-52.

⁷⁷ L 36 Forslag til lov om ændring af lov om *Arbejdsgivernes Elevrefusion*. (*Forhøjelse og ændring af bonus, forlængelse og ændring af ordningen om præmie og løntilskud til praktikvirksomheder og begrænsning af præmie og bonus for tredjelandsstatsborgere m.v.*). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 105 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag: 6.10.2010.

1. behandling af lovforslag: 26.10.2010.

2. behandling af lovforslag: 28.10.2010.

3. behandling af lovforslag: 28.10.2010.

Lov nr. 1230 af 2.11.2010.

⁷⁸ L 24 Forslag til lov om *ophævelse af lov om bonus til elever i ungdomsuddannelse med lønnet praktik*. (Afskaffelse af bonus til elever i ungdomsuddannelse med lønnet praktik). Vedtaget med 59 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 49 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 6.10.2010.

1. behandling af lovforslag: 14.10.2010.

2. behandling af lovforslag: 18.11.2010.

3. behandling af lovforslag: 23.11.2010.

Lov nr. 1310 af 30.11.2010.

lovs (KF) udsagn om, "at erhvervsuddannelsesområdet står De Konservatives hjerte nær", for, som hun sagde, "så fristes man til at tænke, at den, man elsker, tugter man. For det, der sker, er jo, at der bliver skåret ned på området". Hun henledte samtidig opmærksomheden på høringssvaret fra Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser, om at den samlede nedskæring på erhvervsuddannelsesområdet betød, at taxametrene derved blev lavere end i 2005.

Genopretningsspakken havde også konsekvenser på produktionsskoleområdet med L 64, der trådte i kraft 1. januar 2011 og ændrede optagelseskriterierne, så en afbrudt ungdomsuddannelse, f.eks. ved frafald fra gymnasiet, ikke længere er adgangsgivende til forskel fra før, hvor alle unge under 25 år, uanset afbrudt ungdomsuddannelse, kunne optages på en produktionsskole.⁷⁹ Desuden blev produktionsskoleydelsen nedsat til 795 kr. pr. uge i 2010-niveau for hjemmeboende deltagere over 18 år, og den ligger altså ikke mere på samme niveau som de udeboendes. Christine Antorini (S) opgjorde ved 1. behandlingen besparelserne på produktionsskoleområdet til 706 mio. kr. for den kommende fireårsperiode og henledte opmærksomheden på, at ændringen ifølge lovbermærkningerne ville resultere i et aktivitetsfald på 15 procent. Også Marianne Jøved (RV) gav udtryk for bekymring over besparelsen og erindrede om baggrunden for ydelsesniveauet: "Det er elevløn på et lavt niveau, men det er en måde at give støtte til de unge mennesker på, som ligner den, de vil modtage på en erhvervsuddannelse. Så er den indrettet således, at man kan reducere i ydelsen, hvis ikke de unge overholder det at møde til tiden og lignende, så det også ligner en arbejdsplads. Det kan dårligt ske med den måde, ydelserne nu er skruet sammen på, hvor det kommer til at ligne SU". Hun mente derfor, at man med lovforslaget fratog produktionsskolerne et vigtigt pædagogisk redskab. Uenigheden var klart trukket op, og forslaget måtte da også efter 2. behandlingen endnu en tur i Uddannelsesudvalget, men vedtaget blev det med et smalt flertal.

De tekniske skoler har også haft mediebevågenhed i det forløbne år. Det er sket på baggrund af nogle lærerudsagn om, at alt for mange elever er fagligt svage og umotiverede og egentlig slet ikke burde være der.⁸⁰ Dermed fortøner politikernes mål om, at 95 procent af alle unge skal have en uddannelse, sig i en fjern horisont. Af knap 600 lærere i en rundspørge, arrangeret af *Politiken* blandt læ-

⁷⁹ L 64 Forslag til lov om ændring af lov om produktionsskoler. (*Ændring af optagelseskriterier og skoleydelse*). Vedtaget med 57 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 51 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL, UFG) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 17.11.2010.

1. behandling af lovforslag: 26.11.2010.

2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.

3. behandling af lovforslag: 17.12.2010.

Lov nr. 1616 af 22.12.2010.

⁸⁰ *Politiken*.dk 8.4. og 10.4.2011.

rere på de tekniske skoler, svarede 72 procent, at andelen af dårligt motiverede elever er vokset de senere år, mens 62 procent vurderede, at eleverne er blevet fagligt svagere, og 54 procent troede, at frafaldet på de tekniske skoler vil vokse trods alle bestræbelser på det modsatte. En lærer betegnede forholdet som “ nærmest sørgeligt” og mente, at mange af eleverne “er her uden at vide hvorfor. Kan man ikke gå på handelsskole eller gymnasium, kastes de til os”. Ungdomsforsker Noemi Katznelson fra DPU opfordrede politikerne til at tage lærernes bekymringer meget alvorligt: “Der ligger et kraftigt opråb om hjælp”. Temaet blev et par dage efter behandlet i Politikens leder, som fandt, at det var “helt i orden, når lærerne giver politikerne dumpekarakter for sløseri [...] Lærernes kapitulation er rædselsfuld, fordi det først og fremmest er erhvervsuddannelserne, der kan sikre, at flere unge får en ungdomsuddannelse. Det er nemlig her, den mindst boglige fjerdedel af de unge søger hen efter folkeskolen. Og det er her, uddannelsesløftet skal finde sted”.

Alt i alt er der næppe tvivl om, at det vil kræve tid at gennemføre 95 procentmålsætningen. Undervejs skal der også gøres op med den voksende sociografiske skævvridning, som bl.a. kan tilskrives uddannelsesinstitutionernes markedsføring gennem de senere år.

Professionsuddannelserne – et underfrankeret projekt?

Professionsuddannelserne oplevede i 2011 et stigende ansøgstal til stort set alle sine uddannelser bortset fra læreruddannelserne, der faldt med 1,3 procent i forhold til sidste år.⁸¹ Men selvom ansøgerantallet her er faldet, er der alligevel optaget 2 procent flere end i 2010.

Samtidig er de lærerstuderendes tilfredshed med undervisningens omfang og struktur til at overse. Danske tal fra den europæiske undersøgelse “eurostudent”, foretaget blandt 647 studerende på uddannelserne, viser, at skønt danske professionsbachelorstuderende typisk bruger 37 timer ugentlig på deres studium, er spredningen på de forskellige uddannelser betydelig: Hvor lærerstuderende bruger 15 timer ugentligt på selve undervisningen, er timetallet for pædagogstuderende 20 timer og for sundhedsstuderende 22 timer, mens resten af tiden går til forberedelse, praktik samt lønnet og ulønnet arbejde.⁸² Noget tyder altså på, at den aktuelle læreruddannelse langt fra er et fuldtidsstudium, hvad der giver anledning til bekymring. Eksempelvis har censorerne ved læreruddannelsen udtrykt bekymring for den faglige kvalitet i de små linjefag på 36 ECTS-point, fordi

⁸¹ Folkeskolen.dk 4.8.2011.

⁸² Den internationale Eurostudent spørgeskemaundersøgelse omfatter for Danmarks vedkommende 647 studerende på professionsbacheloruddannelserne. Det fremgår ikke, hvor mange af respondenterne der er lærerstuderende. Undervisningsministeriets pressemeddelelse og Folkeskolen.dk, begge 22.6.2011. Se også Folkeskolen.dk 15.11.2010

de af økonomiske årsager på flere læreruddannelsesinstitutioner er presset sammen på ét år, så flere årgange kan samlæse – noget, som de lærerstuderendes daværende formand Line Hjarsø anså for ganske problematisk, bl.a. af hensyn til samspillet mellem undervisningen i fagene og praktikperioderne.

Lektor ved Center for Grundskoleforskning på DPU Hans Dorf, der har forsket i de nordiske læreruddannelser, har påvist, at undervisningen på læreruddannelsen igennem de seneste 25 år er halveret; hvor der i 1986 var krav om 2.500 undervisningstimer på læreruddannelsen, var der i 1998 efter afskaffelsen af mindstetimetallet i 1992 tale om 1.700 undervisningstimer, og i 2010 var tallet nede på 1.300 timer.⁸³ Sammenholdt med det reducerede undervisningstimal med universitetsuddannelsernes undervisningstilbud fandt han forholdet mere problematisk for læreruddannelsen: “For en universitetsuddannelse er timetallet jo ikke i sig selv afgørende. Men for læreruddannelsen, hvor man gerne vil have en stærk kobling mellem det akademiske og praktiske perspektiv, vil det være nødvendigt med nogle alternative eller supplerende tiltag ud over den almindelige undervisning”. Og han påpegede, “at vi ved meget lidt om, hvad de studerende laver, når de ikke modtager undervisning”. Professionshøjskolerne betegnede dog i deres egen timetalsrapport, offentliggjort tidligere på året, de gennemsnitlige undervisningstimal på uddannelserne, herunder læreruddannelsen, som tilfredsstillende.

Beskæringerne af undervisningstilbuddet er klart økonomisk begrundet, jf. beregninger fra Professionshøjskolernes Rektorkollegium, der viser, at statens samlede tilskud til læreruddannelserne i perioden 2002-2010 er faldet med en tredjedel.⁸⁴ Fire ud af de syv professionshøjskoler kører derfor i dag med store underskud. De stramme finanslovsforhandlinger efteråret 2010 fik da også de lærerstuderende ved adskillige uddannelsessteder, herunder Frederiksberg, Metropol og Holbæk, til at demonstrere i protest mod besparelser og fyringer af ansatte på uddannelsen.⁸⁵ Da lærerne på Zahle nedlagde arbejdet i solidaritet med fyrede kolleger, bakkede den daværende formand for Lærerstuderendes Landskreds (LL) Line Hjarsø de demonstrerende parter op og mente, at professionshøjskolerne “har fra start af været et underfrankeret projekt”, mens professionshøjskolernes daværende rektorformand Laust Joen Jakobsen begrundede den dårlige økonomi i “en giftig blanding af fusioner, som har drænet kassen, og faldende tilskud fra staten”. Han mente også, at “i forhold til uddannelsesstaxametret har professionshøjskolerne måttet æde en dobbeltwhopper”, fordi lav søgning og højt frafald – kun godt halvdelen af de optagne fuldfører uddannelsen – er

⁸³ Folkeskolen.dk 21.6.2011.

⁸⁴ Undervisningstaxametret for læreruddannelserne er i perioden 2002-2010 nedsat med 14 procent fra 550.779.500 kr. til 489.740.883 kr., mens antallet af studenterårsværk i samme periode er faldet fra 13.546 til 9.904.

⁸⁵ Folkeskolen.dk 18.11.2010 og 11.1.2011.

“en giftig cocktail”. Endelig kritiserede han fordelingen af globaliseringsmidlerne: “Hver gang er det universiteterne, der løber med den store lottogevinst, mens vi får, hvad der svarer til fem rigtige. Vi har fået 400 mio. kr. over de sidste tre år, men den kilde løber tør i 2012”.

En anden årsag til professionshøjskolernes klemte situation er, at mange ressourcer i den seneste halve snes år er flyttet fra institutionernes hovedydelse, undervisningen, over til administrative og ledelsesmæssige aktiviteter. Ifølge den seneste årsrapport fra Professionshøjskolernes Rektorkollegium arbejder nu næsten hver tredje medarbejder med administration og ledelse.⁸⁶ Det stigende antal administrative medarbejdere blev for alvor markant, da læreruddannelserne blev en del af de daværende CVU'er for knap ti år siden. Eksempelvis var der på det daværende selvstændige Frederiksberg Seminarium i 2003 blot 8 procent af de dengang 80 ansatte, der var administrative medarbejdere, og seminariet havde et overskud på 2,3 mio. I kontrast hertil var situationen den i 2010 på UC Metropolit, som læreruddannelsen nu er en del af, at man måtte konstatere et underskud på over 30 mio. kr., mens knap 29 procent af medarbejderne var ansat til administration.

Gerhard Jaspersen, der som specialkonsulent i Undervisningsministeriet for læreruddannelsen 1975-2004 har været tæt involveret i de seneste 30 års udvikling inden for læreruddannelserne, tolkede udviklingen som en konsekvens af flere skift: fra statsstyret centralisering over større frihed til en ny centralisering i professionshøjskoler. Han sagde bl.a.: “I 70'erne og 80'erne var uddannelsen ekstremt centralt styret. Der var faste bevillinger, og der var et obligatorisk timetal for hvert fag – helt ned til hvor mange timer man skulle undervises i et bestemt instrument i faget musik. Holdstørrelser, eksamensbestemmelser mv. blev styret af ministeriet. På seminarierne var der kun brug for en rektor, en inspektor, en praktikleder og nogle hk'ere til at lede og administrere”. Men det ændrede sig i begyndelsen af 1990'erne, hvor seminarierne overgik fra statseje til selveje og dermed fra detail- til rammestyring. Med bekendtgørelsen fra 1992, fulgt op af en ny arbejdstidsaftale, fjernede man således det faste timetal og gik over til en angivelse af årsværk koblet med CKF'er for hvert fag og taxameterstyring med belønning af antal færdiguddannede studerende. Det var summen af alt dette, der banede vejen for faldet i antal undervisningslektioner.

Et vigtigt led i profileringen af professionshøjskolerne er deres campusudbygning. Senest er flere af UCC's uddannelser planlagt samlet i en ny campus i København, heraf de to læreruddannelser ved Zahle og Blaagaard/KDAS.⁸⁷ Men den nytiltrådte formand for LL Tobias Holst, der selv er studerende fra Blaagaard/

⁸⁶ Folkeskolen.dk 21.6.2011.

⁸⁷ Nyhedsbrev fra UCC 14.3.2011 og Folkeskolen.dk 9.3.2011. Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 145-46.

KDAS, var dog på grund af professionsuddannelsernes forskellighed grundlæggende skeptisk over for campustankegangen, selvom han godt kunne se fordele for det tværprofessionelle samarbejde og i forhold til udbuddet af linjefag. Den nye uddannelsescampus i København på cirka 55.000 kvadratmeter i den fremtidige Carlsberg bydel skal have plads til mere end 10.000 studerende og stå klart i 2015 med et årligt optag på 1.000 lærerstuderende.⁸⁸ Men før da, nemlig sommeren 2012, er UCC's campusbyggeri i Hillerød klart med uddannelser til bl.a. pædagog, fysioterapeut, sygeplejerske og socialrådgiver. Også Københavns overborgmester Frank Jensen er tilfreds. Hvis parterne som forventet bliver enige, skal projektet godkendes i Folketingets finansudvalg i efteråret 2011.

Tina Nedergaard (V) var 1. februar 2011 på ny i åbent samråd om Professionshøjskolen UCC's varslede besparelser på tegnsprogstolkeuddannelsen i Aarhus med baggrund i hendes påbud 29. marts 2010 til UCC om at opretholde udbuddet i Århus mindst indtil den 31. juli 2011.⁸⁹ Hun ønskede fortsat to udbudssteder i Danmark og tillige, at uddannelsen skulle ændres til en professionsbacheloruddannelse og dermed en del af det ordinære uddannelsessystem. Ministeren gav tilsagn om, at der også vil blive set på tilskudsstrukturen ved iværksættelsen af den nye uddannelse, men hun understregede samtidig, at "UCC er forpligtet til at udbyde de uddannelser, de modtager tilskud til. Det er en forpligtelse, der vejer særligt tungt, når det drejer sig om en uddannelse, der retter sig mod et handicapområde".

Fusionernes tid er heller ikke forbi endnu. Ingeniørhøjskolen i Aarhus og Aarhus Universitet fusionerer senest den 1. januar 2012, og Ingeniørhøjskolens uddannelsesudbud af diplomingeniøruddannelser fortsættes i den sammenlagte institutions regi.⁹⁰ Fusionen fik som strategisk konsekvens, at de politiske partier samtidig bekræftede aftalen om professionshøjskolerne fra 2007 og lovede at drøfte muligheden for etablering af professionsmasteruddannelser, f.eks. inden for det sundhedsfaglige og pædagogiske område. At kunne udbyde masteruddannelser er en mærkesag for den nye formand for professionshøjskolernes rektorkollegium Erik Knudsen, rektor for UC Lillebælt, som tiltrådte 1. juli 2011 for en toårig periode. Han afløste Laust Holm Joensen fra UCC, der havde besat posten siden 2008, og som forbliver i Rektorkollegiets Forskningspolitiske Udvalg. Et andet fokuspunkt for den nytiltrådte formand er at skaffe alle professionshøjskolernes uddannelser og, ikke som nu kun læreruddannelsen, permanente bevillinger i stedet for globaliseringsmidlerne, der udløber med udgangen af 2012. Erik Knudsen har også allerede udtalt sig imod Socialpædagogernes Landsforbunds forslag om at genindføre en selvstændig socialpædagogisk uddannelse,

⁸⁸ Se www.ucc.dk og www.business.dk, begge 18.4.2011.

⁸⁹ Se *Uddannelseshistorie 2010* s. 156.

⁹⁰ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 1.6.2011.

som han har kommenteret med, at man derved “går tilbage til verden før 1992, og det tror vi ikke er løsningen”.⁹¹ I stedet mener han, at diplom- og masteruddannelser skal sikre mulighederne for specialisering.

Af andre tiltag, der peger hen mod ændret status for professionshøjskolerne, kan nævnes, at professionshøjskolen Metropol pr. 1. september 2011 ændrede sin struktur, idet de fem hovedområder ledet af hver sin direktør blev konverteret til fire fakulteter ledet af hver sin dekan.⁹² De tidligere afdelinger benævnes herefter institutter og deres ledere institutchefer; det er snart flere år siden, ledere af lærer- og pædagogseminarier skiftede titel fra det traditionsrige “rektor” til det mere beskedne “afdelingsleder”. Alt sammen peger hen imod en mere universitetsliggende status for professionshøjskolerne, hvad der ikke just vil gøre det vanskeligere på et tidspunkt at fusionere professionshøjskoler og universiteter – en udvikling, som i disse centraliseringstider måske ikke er så fjern endda.

Universiteterne – fusioner og administratititit

Året bragte på universitetsområdet megen og hed debat om frihedsgrader, dels med baggrund i universitetslovens revision, dels i de oplevelser og erfaringer, som de senere års mange fusioner har bibragt de parter, der er involveret i omstruktureringerne. Også SU-ændringer har fyldt meget.

Universitetslovens revision ved L 143 tog afsæt i evalueringen i 2009 af universitetsloven fra 2003, hvor universiteterne blev selvejende institutioner. Alt i alt har den nye lov givet bedre rammer for internationalisering, herunder samarbejde med udenlandske universiteter, og lidt større frihed til det enkelte universitet til at indrette sin ledelsesstruktur, dog fortsat i en enstrengt ledelsesstruktur.⁹³ Et ændringsforslag undervejs sikrede, at universiteterne ikke kunne pålægges pligtige eller konkrete mål, men at ministeren kan “fastsætte mål” i udviklingskontrakterne. Loven hjemler også fusionen mellem Aarhus Universitet og Ingeniørhøjskolen i Aarhus. Ved 1. behandlingen kritiserede Jonas Dahl (SF) forslaget for at give universitetsrektorerne nærmest “enevældig magt”, hvad Venstres ordfører

⁹¹ Dansk Kommuner.dk 11.7.2011.

⁹² Se <http://www.phmetropol.dk>.

⁹³ L 143 Forslag til lov om ændring af *universitetsloven, lov om teknologioverførsel m.v. ved offentlige forskningsinstitutioner og lov om almene boliger m.v. (Opfølgning på evaluering af universitetsloven, internationale uddannelsessamarbejder og selskabsdannelse ved udbud af uddannelse i udlandet m.v.)*. Fremsat af videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen. Vedtaget med 86 stemmer for forslaget (V, S, DF, KF, LA) 24 stemmer imod forslaget (SF, RV, EL, UFG).
Fremsættelse af lovforslag: 10.2.2011.

1. behandling af lovforslag: 22.2.2011.

2. behandling af lovforslag: 17.5.2011.

3. behandling af lovforslag: 19.5.2011.

Lov nr. 634 af 14.6.2011.

Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 151-53 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 158-59.

Malou Aamund dog "slet ikke [var] enig i". Marianne Jelved (RV) var ikke utilfreds med forslaget, men med, at "semesterlængden er skrumpet, jeg havde nær sagt år for år", hvad hun mente rimede dårligt med, "at vi i Folketinget med et bredt flertal har øget visse taxametre". Videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen (KF) delte "til fulde" Marianne Jelveds utilfredshed med den mindre undervisning på humaniora og samfundsfag og fandt det "ikke tilfredsstillende, at universiteterne får øget taxametrene og ikke leverer øget undervisning". Hun havde derfor allerede præciseret forholdet i et brev til universitetsrektorerne dagen før. At de politiske fronter ikke havde flyttet sig ved 2. behandlingen, blev understreget af Per Clausen (EL), som fandt, at lovforslaget rummede "meget små ændringer eller ændringer, der går i den direkte forkerte retning".

Politikernes kommentarer sigtede til det forløb, som udspillede sig i andet halvår af 2010 ved Københavns Universitet (KU), hvor man, bl.a. med baggrund i genopretningspakkens sparekrav til landets universiteter på 250 mio. kr., varslede lukning af cirka 20 sprog som selvstændige uddannelser, herunder arabisk, russisk, italiensk, græsk og latin. Selvom planerne blev mødt af højlydte protester, var man klar til at nedlægge en hel række mindre humanistiske uddannelser og samle småfag i færre, større enheder.⁹⁴ Planerne om masselukning af sprogfagene blev dog efter hed debat udskudt tre år. Kun nederlandsk blev nedlagt, mens alle andre lukningstruede sprogfag blev samlet på færre studieordninger og antallet af eksamener og eksamensformer beskåret. Dansk erhvervsliv har i årevis efterlyst en langsigtet plan for sprogpolitikken i Danmark, og hos Dansk Industri advarede forskningspolitisk chef Charlotte Rønhof mod kortsynede nedlæggelser: "Sprog er ikke et område, hvor man ene og alene kan lade markedskræfterne råde. Det er nødvendigt med en politisk plan, så vi bevarer og dyrker sproglige og kulturelle vidensbaser [...] Man kan ganske enkelt ikke være bekendt at udbyde fag, der er så udsultede, at de studerende knap modtager undervisning". Mindre synlige, men også mærkbare nedskæringer i undervisningen kom bl.a. til udtryk ved, at man på KU's Saxo-Instituttet reducerede forårsemesteret 2011 til 12 uger i stedet for som tidligere 14 uger.

Også SU-systemet måtte holde for med besparelser. Regeringen fremlagde 19. november 2010 sit udspil til reform af SU-systemet med oplægget "SU, der skaber vækst og beskæftigelse – bedre brug af SU-midlerne".⁹⁵ Oplægget, der var annonceret allerede i statsministerens åbningstale i oktober, omfattede følgende ændringer: Start-SU og studiestartlån, en kontant bonus til studerende med hurtig start og gennemførelse, lån til betaling af studieafgifter ved studier i udlandet, forhøjelse af fribeløbet med 2.500 kroner, Målrkning og fremrykning af 1,08 reglen fra 2 til 1 år efter den adgangsgivende eksamen, reduktion af kvote

⁹⁴ Uniavisen.dk 30.08.2010 og Politiken.dk 28.2.2011.

⁹⁵ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 19.11.2010.

2-optagelser på visse uddannelser og begrænsning af SU til normeret tid. Oplægget rummede også en afskaffelse af SU'en til hjemmeboende unge på ungdomsuddannelserne, de såkaldte cafépenge.⁹⁶ Præsentationen af oplægget førte umiddelbart til en stor demonstration dagen efter arrangeret af Danske Studerendes Fællesråd (DSF).⁹⁷ Formanden for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning Frederik Gjørup Nielsen fandt, at man "rammer socialt helt skævt at fjerne de hjemmeboendes SU", og han var "overbevist om, at det vil øge frafaldet og bringe os længere væk fra 95 %-målsætningen", mens Mikkel Zeuthen, formand for DSF, mente, at "man kan ikke både tiltrække kloge hoveder og samtidig køre en sparepolitik". Et væsentligt led i pakken – et af de få punkter, som partierne bag SU-forliget kunne enes om – var forslaget om reduktion fra 2 til 1 år af 1,08-reglen. Det blev dog mødt af modstand fra bl.a. Dansk Industri (DI), som advarede mod at skære ned på de unges sabbatår ved at fremrykke 1,08-reglen for at få de unge hurtigere gennem uddannelserne og ud på arbejdsmarkedet.⁹⁸ Forhandlingerne gik således trægt, men blev skudt i gang igen i maj 2011 af Troels Lund Poulsen (V). Herefter nedlagde SF imidlertid endegyldigt veto mod at afskaffe cafépengene, begrundet af partiets SU-ordfører Nanna Westerby (SF) således: "Det sidste, Danmark har brug for, er at gøre det sværere for unge at tage en uddannelse". Og da SF er en del af SU-forligskredsen, kunne regeringen ikke finde den planlagte besparelse på cirka 1 mia. uden at opsiges forliget. Det blev da også kort efter brudt, og der blev indgået ny aftale mellem regeringen, Dansk Folkeparti og Kristendemokraterne, hvorefter SU skal begrænses til normeret tid, 1,08-reglen fremrykkes, ligesom der skal indføres studiestartlån, start-SU og forhøjelse af laveste fribeløb ved fritidsarbejde. Aftaleforløbet, hvor aftalen blev indgået hen over hovedet på de andre forligskredspartier, blev klart opfattet som dårlig forligsskik og af Christine Antorini (S) karakteriseret som "uhørt", også selvom man i Undervisningsministeriet mente, at regeringen med aftalen blot havde "sikret sig en finansiel opbakning bag en SU-reform efter et valg", og at reformens indhold fortsat skulle drøftes i SU-forligskredsen. Ifølge aftaleteksten tænkes SU-omlægningen iværksat for studerende, der begynder deres studier i 2012, eller som led i en SU-reform med SU-forligskredsen. De samlede udgifter til SU-stipendier udgjorde i 2008 7,974 mia. kr., svarende til 28 procent af de offentlige udgifter til uddannelse. En beregning foretaget af Undervisningsministeriet august 2011 viste, at forliget vil koste 38 procent af landets SU-mottagere 49.900 kroner.

⁹⁶ Politiken.dk 15.5.2011 og 28.8.2011. Den såkaldte 1,08-regel indebærer, at studerende ved optagelse på videregående uddannelser senest to år efter den adgangsgivende eksamen, får "kvikbonus" for tidlig studiestart, idet eksamensbevisets karaktergennemsnit ganges med 1,08.

⁹⁷ Dsfnet.dk 19.11.2010.

⁹⁸ Altinget.dk 13.1.2011, 8.5.2011 og 19.5.2011.

Genopretningspakkens besparelser var også formålet med L 56, som angiveligt skulle "harmonisere" satserne for befodringsrabat til uddannelsessøgende m.v. og samtidig give en besparelse på 75 mio. kr. årligt.⁹⁹ De fleste af ændringerne fik virkning allerede fra 1. januar 2011. Ved 1. behandlingen mente Christine Antorini (S), at Undervisningsministeriets beskrivelse af lovforslaget "tangerede det misvisende" og sagde bl.a.: "Det her forslag betyder for unge på en ungdomsuddannelse, der har lidt transportvej til deres erhvervsskole, handelsgymnasium eller almene gymnasium, at deres busbilletpris stiger med 70 %. [...] De får en ekstra regning sendt direkte fra Venstre på 1.500 kr. om året bare for transportudgifter – en ekstra regning. I forvejen betaler de 3.500 kr. om året. Det vil sige, at op imod 6.000 kroner om året skal en ung på en erhvervsskole, et handelsgymnasium eller et alment gymnasium betale for bare at kunne transportere sig til sit uddannelsessted". Johanne Schmidt-Nielsen (EL) ønskede at få bekræftet, at forslaget handlede om at skære 75 mio. kr. om året på befodringsrabatten til unge, hvortil Erling Bonnesen (V) svarede, at det havde han "da aldrig lagt skjul på". I lovbehandlingen havde man imidlertid overset politiets grunduddannelse, hvad der førte til fremsættelse af L 179, der var en opfølgning på politiforliget og indbar, at aflønningen af politielever overgår til SU i skoleperioder.¹⁰⁰ Ved 1. behandlingen efterlyste Marianne Jelved (RV), at politiuddannelsen blev en bacheloruddannelse, hvad Troels Lund Poulsen (V) gav tilsagn om at kigge nærmere på.

Det så sort ud for universiteternes økonomi efter finanslovaftalen for 2011 mellem regeringen og Dansk Folkeparti, hvor man på KU først påregtede en reduktion på cirka 200 stillinger, men klarede det meste af stillingsfaldet ved frivillig

⁹⁹ L 56 Forslag til lov om ændring af lov om befodringsrabat til studerende ved videregående uddannelser, lov om befodringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v. og lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven). (Harmonisering af satser for befodringsrabat til uddannelsessøgende m.v., indførelse af godtgørelse efter en kilometersats til studerende ved videregående uddannelser m.v.). Vedtaget med 60 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 50 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL, UFG) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 10.11.2010.

1. behandling af lovforslag: 12.11.2010.

2. behandling af lovforslag: 9.12.2010.

3. behandling af lovforslag: 16.12.2010.

Lov nr. 1567 af 21.12.2010.

¹⁰⁰ L 179 Forslag til lov om ændring af SU-loven. (Fribeløb i forbindelse med SU til uddannelsessøgende ved politiets grunduddannelse). Vedtaget med 107 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, EL, LA) 0 stemmer imod forslaget 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 30.3.2011.

1. behandling af lovforslag: 12.4.2011.

2. behandling af lovforslag: 19.5.2011.

3. behandling af lovforslag: 30.5.2011.

Lov nr. 561 af 6.6.2011.

Politiforliget blev indgået 6.11.2010 mellem regeringen, S, DF, SF, RV og KD og omhandlede politiets og anklagemyndighedens økonomi i 2011.

fratræden og manglende genbesættelse o.l.¹⁰¹ Bedre blev det ikke, da Videnskabsministeriet juni 2011 meldte nye besparelser ud som følge af genopretningspakken.¹⁰² Samtidig øremærkede man besparelserne til reduktion af administrations- og ledelsesudgifterne. Og ikke uden grund, for i perioden 2003-09 voksede administrationsandelen af de danske universiteters budgetter med 2,4 procent, eller 553 mio. kr.¹⁰³ En omdiskuteret undersøgelse fra oktober 2010 udført for Dansk Magisterforening af professorerne Sue Wright (DPU, Aarhus Universitet) og Rebecca Boden (University of Wales Institute Cardiff) havde påvist, at universiteterne led af "administratititis", ikke mindst forårsaget af fusionerne, som efter forskernes opfattelse var blevet udført med ringe planlægning og alene selvfinansieret. Ifølge rapporten er udgifterne til landets universiteter steget med omtrent 40 procent i perioden 2003-09, primært finansieret af konkurrenceudsatte midler, dvs. midler uden for institutionernes basisbevilling. På landsplan er administrationsudgifterne gået fra at fylde 16,1 procent i 2003 til 18,5 procent i dag. Desuden er centraladministrationen omkring rektor næsten fordoblet i perioden. Tendensen gælder for alle landets universiteter, men på nogle universiteter har stigningen i administrative udgifter været større end på andre, f.eks. for DTU, hvor stigningen udgør hele 277 procent.¹⁰⁴

Turbulensen ramte i det forløbne år også DPU, idet Aarhus Universitet, der sommeren 2010 fik Mette Thunø som dekan, pr. 1. januar 2011 omstrukturerede fra ni til fire nye hovedområder. Her indgik DPU i det nyoprettede fakultet Faculty of Arts. Samtidig fratrådte dekan Lars Qvortrup, der har stået i spidsen for DPU, siden det i 2008 blev lagt ind under Aarhus Universitet, på grund af uenighed med ledelsen om den nye fakultetsstruktur for AU, idet han fandt, at nedlæggelsen af DPU som selvstændigt fakultet ville svække DPU i forhold til den samlede uddannelsessektor.¹⁰⁵ Ledelsen på Aarhus Universitet foretog 9. marts 2011 en præsentation af detaljerne i reformen. Den indebærer, at DPU stort set fortsætter som en samlet enhed.¹⁰⁶ Det nye fakultet består af Institut for samfund og kultur, Institut for æstetik og kommunikation, Institut for uddannelse og læring (DPU) og et nyt Center for universitets- og ungdomsuddannelsespædagogik. Rektor Lauritz Holm-Nielsen omtalte ikke de enkelte institutter under sin præsentation, men i ledelsens rapport om den nye struktur hedder det: "Det har væ-

¹⁰¹ Uniavisen.dk 22.11.2010 og 22.12.2010.

¹⁰² Uniavisen.dk 24.6.2011.

¹⁰³ Se <http://uniavisen.dk> 8.10.2010.

¹⁰⁴ Uniavisen.dk 15.10.2010.

¹⁰⁵ Lars Qvortrup er pr. 1.9.2011 ansat som professor ved Institut for Læring og filosofi, Aalborg Universitet, hvor han også er direktør for LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og praktisk pædagogik, Aalborg Universitet og UC Nordjylland). Se også *Uddannelseshistorie 2008* s. 209-10 og *Uddannelseshistorie 2010* s. 161-62 samt folkeskolen.dk 4. og 5.1.2011.

¹⁰⁶ [Folkeskolen.dk](http://folkeskolen.dk) 9.3.2011.

ret afgørende for beslutningen om tre institutter og et center, at en væsentlig del af uddannelserne og forskningen ved DPU har en sektorspecifik karakter med en række klare aftagere og eksterne interessenter, som fordærer en entydig organisatorisk kontaktflade". Enkelte områder og medarbejdere flyttes dog fra DPU til Aarhus, nemlig forskningsprogrammet Medier og it i et læringsperspektiv, Center for børnelitteratur, de videregående uddannelsers pædagogik samt rådgivnings- og støttecentret. Kandidatuddannelsen it-didaktisk design fastholdes og videreudvikles på DPU. Reorganiseringen er den største i Aarhus Universitets 83-årige historie og medfører en reduktion fra 55 til 26 institutter. Grundskolen bliver fremover det mest centrale område på DPU.¹⁰⁷ Forskning i universitets- og ungdomsuddannelsespædagogik skilles ud i et nyt center, så DPU får tre kerneområder, nemlig grundskolen, daginstitutioner og livslang læring. Prodekan for uddannelse ved humaniora på Københavns Universitet og tidligere lektor i kommunikation på RUC Hanne Løngreen er pr. 1. juli 2011 ansat som leder af DPU med stillingsbetegnelsen institutleder.¹⁰⁸

KU var i årets løb noget belastet af en spektakulær underslæbssag, hvor hjerneforskeren Milena Penkowa var anklaget for underslæb og fremstilling af falske bilag samt forsøg på at skyde skylden over på en studentermedhjælper.¹⁰⁹ Ifølge byretsdommen på tre måneders betinget fængsel, som hun accepterede, begik hun underslæb over for Dansk Selskab for Neurovidenskab for et beløb på 28.000 kr. De falske bilag forsøgte hun, da sagen blev anmeldt til politiet, ved et falsk kontoudtog at tilskrive den studerende. Debatten kredsede bl.a. om, hvorvidt der havde været tale om nepotisme fra rektor Ralf Hemmingsens og den tidligere videnskabsminister Helge Sanders (V) side. Det fik videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen (K) til at sende sagen til Kammeradvokaten, der fastslog, at der ikke var foregået noget så ulovligt, at det kunne føre til afskedigelse af rektor. Men ministeren mente – i modsætning til bestyrelsen – at der undervejs i sagens forløb var sket en række fejlskøn og mangelfuld opfølgning, hvorfor hun rettede en "meget alvorlig kritik mod KU's bestyrelses håndtering af sagen" og satte KU under såkaldt skærpet tilsyn, indtil forholdene var bragt i orden. Heller ikke ministeren ville afsætte bestyrelsen ud fra den begrundelse, at den hverken havde begået egentligt lovbrud eller sat videreførelsen af universitetet i fare. Efter KU's skøn har alene udgiften til sagens udredning – bl.a. forbrug af interne ressourcer, kammeradvokatens redegørelse og en ekstern gennemgang af Penkows forskning – beløbet sig til cirka 7 mio. kr. Hertil kommer ikke målbare skader som universitets prestigetab.

¹⁰⁷ Folkeskolen.dk 9.3.2011.

¹⁰⁸ Folkeskolen.dk 31.5.2011.

¹⁰⁹ Uniavisen.dk 7.3., 22.3. og 24.6.2011.

Det kan i øvrigt nævnes, at tre ud af Københavns Universitets bestyrelses seks eksterne medlemmer udskiftes ved udgangen af 2011, hvad der betyder et farvel til Claus Bræstrup, tidligere administrerende direktør for H. Lundbeck, Boel Flodgren, professor i handelsret ved Lunds Universitet, og Jørn Lund, direktør for Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.¹¹⁰

Alt i alt har året for universiteterne været ret så hektisk og givet både økonomiske rynker i panden, ikke mindst på grund af den belastende administrativitet – et nyt, men sikkert ganske sejlivet ord i det danske sprog – og prestigemæssige ridser i lakken. Det kommer formentlig til at tage nogen tid for sektoren at komme sig over begge dele.

Andre lovforslag og beslutningsforslag 2010-11

En række af årets lov- og beslutningsforslag er kommenteret i selve artiklen. Her følger øvrige forslag på Undervisningsministeriets og Videnskabsministeriets områder. Af pladshensyn er de alene anført med nr., navn og data fra Folketingsbehandlingen. Interesserede henvises til <http://www.ft.dk/Dokumenter.aspx> for yderligere læsning.

Lovforslag:

L 25 Forslag til lov om ændring af lov om *Arbejdsgivernes Elevrefusion*. (Pris- og lønregulering af arbejdsgiverbidrag til VEU-godtgørelse m.v.).¹¹¹

L 41 Forslag til lov om ændring af lov om *statens voksenuddannelsesstøtte (SVU)*. (Forkortelse af perioden med statens voksenuddannelsesstøtte på videregående niveau, afskaffelse af beregningsperioden på 5 år for gentagen ret til statens voksenuddannelsesstøtte til uddannelse på videregående niveau, nedsættelse af støttesatsen på både alment og videregående niveau m.v.).¹¹²

¹¹⁰ Uniavisen.dk 24.6.2011.

¹¹¹ L 25 Forslag til lov om ændring af lov om *Arbejdsgivernes Elevrefusion*. (Pris- og lønregulering af arbejdsgiverbidrag til VEU-godtgørelse m.v.). Vedtaget med 60 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 50 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 6.10.2010.

1. behandling af lovforslag: 14.10.2010.

2. behandling af lovforslag: 18.11.2010.

3. behandling af lovforslag: 23.11.2010.

Lov nr. 1311 af 30.11.2010.

¹¹² L 41 Forslag til lov om ændring af lov om *statens voksenuddannelsesstøtte (SVU)*. (Forkortelse af perioden med statens voksenuddannelsesstøtte på videregående niveau, afskaffelse af beregningsperioden på 5 år for gentagen ret til statens voksenuddannelsesstøtte til uddannelse på videregående niveau, nedsættelse af støttesatsen på både alment og videregående niveau m.v.). Vedtaget med 54 stemmer for forslaget (V, DF, KF, LA) 46 stemmer imod forslaget (S, SF, RV, EL, UFG) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 27.10.2010.

1. behandling af lovforslag: 12.11.2010.

L 63 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion. (De faglige udvalgs praktikpladsopsøgende arbejde, begrænsning af ydelser med hensyn til udenlandske elever, adgang til skolepraktik og skoleundervisning, tilskud til praktikvirksomheder m.v.).¹¹³

L 129 Forslag til lov om ændring af avu-loven, lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. og lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne. (Ophævelse af revisionsbestemmelser vedrørende individuel kompetencevurdering).¹¹⁴

L 172 Forslag til lov om ændring af lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. (Tilpasninger med henblik på at modvirke utilsigtet anvendelse af godtgørelsesordningen, tilpasninger på grund af digitalisering m.v.).¹¹⁵

2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.

3. behandling af lovforslag: 16.12.2010.

Lov nr. 1566 af 21.12.2010.

¹¹³ L 63 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion. (De faglige udvalgs praktikpladsopsøgende arbejde, begrænsning af ydelser med hensyn til udenlandske elever, adgang til skolepraktik og skoleundervisning, tilskud til praktikvirksomheder m.v.). Vedtaget med 110 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, EL, LA, UFG) 0 stemmer imod forslaget 0 stemmer hverken for eller imod forslaget

Fremsættelse af lovforslag: 17.11.2010.

1. behandling af lovforslag: 26.11.2010.

2. behandling af lovforslag: 10.12.2010.

3. behandling af lovforslag: 17.12.2010.

Lov nr. 1615 af 22.12.2010.

¹¹⁴ L 129 Forslag til lov om ændring af avu-loven, lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. og lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne. (Ophævelse af revisionsbestemmelser vedrørende individuel kompetencevurdering). Vedtaget med 111 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, EL, LA, UFG) 0 stemmer imod forslaget 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 3.2.2011.

1. behandling af lovforslag: 1.3.2011.

2. behandling af lovforslag: 22.3.2011.

3. behandling af lovforslag: 31.3.2011.

Lov nr. 277 af 5.4.2011.

¹¹⁵ L 172 Forslag til lov om ændring af lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. (Tilpasninger med henblik på at modvirke utilsigtet anvendelse af godtgørelsesordningen, tilpasninger på grund af digitalisering m.v.). Vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, LA) 0 stemmer imod forslaget 2 stemmer hverken for eller imod forslaget (EL).

Fremsættelse af lovforslag: 23.3.2011.

1. behandling af lovforslag: 31.3.2011.

2. behandling af lovforslag: 30.5.2011.

3. behandling af lovforslag: 1.6.2011.

Lov nr. 573 af 7.6.2011.

L 207 Forslag til lov om ændring af folkeoplysningsloven. (*Demokratiforståelse og aktivt medborgerskab, kommunal folkeoplysningspolitik, øget brugerinddragelse m.v.*).¹¹⁶

Beslutningsforslag

B 25 Forslag til folketingsbeslutning om *sociale klausuler om lærlinge og elever i statens udbud*.¹¹⁷

B 26 Forslag til folketingsbeslutning om *sociale klausuler om lærlinge og elever i bolig- og pensionsselskabers byggeri*.¹¹⁸

B 100 Forslag til folketingsbeslutning om *bedre forhold for forsørgere på erhvervsuddannelserne*.¹¹⁹

B 112 Forslag til folketingsbeslutning om *at gøre sproget på offentlige hjemmesider og i offentlige breve, vejledninger, formularer og lign. mere forståeligt for borgerne*.¹²⁰

¹¹⁶ L 207 Forslag til lov om ændring af folkeoplysningsloven. (Demokratiforståelse og aktivt medborgerskab, kommunal folkeoplysningspolitik, øget brugerinddragelse m.v.). Vedtaget med 109 stemmer for forslaget (V, S, DF, SF, KF, RV, EL, LA) 0 stemmer imod forslaget 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 29.4.2011.

1. behandling af lovforslag: 10.5.2011.

2. behandling af lovforslag: 30.5.2011.

3. behandling af lovforslag: 1.6.2011.

Lov nr. 574 af 7.6.2011.

¹¹⁷ B 25 Forslag til folketingsbeslutning om *sociale klausuler om lærlinge og elever i statens udbud*. Fremsat 19.11.2010 af Karsten Hønge (SF), Ole Sohn (S). 1. behandling 18.1.2011. Forkastet ved 2. behandling 1.6.2011 med 51 stemmer for forslaget (S, SF, RV, EL) og 61 imod (V, DF, KF). Christine Antorini (S) og Carsten Hansen (S). 1. behandling 18.1.2011. Forkastet ved 2. behandling 1.6.2011 med 51 stemmer for forslaget (S, SF, RV, EL) og 61 imod (V, DF, KF).

¹¹⁸ B 26 Forslag til folketingsbeslutning om *sociale klausuler om lærlinge og elever i bolig- og pensionsselskabers byggeri*. Fremsat 19.11.2010 af Karsten Hønge (SF), Ole Sohn (SF), Christine Antorini (S), Carsten Hansen (S). 1. behandling 18.1.2011. Forkastet ved 2. behandling 1.6.2011 med 50 stemmer for forslaget (S, SF, RV, EL) og 60 imod (V, DF, KF).

¹¹⁹ B 100 Forslag til folketingsbeslutning om *bedre forhold for forsørgere på erhvervsuddannelserne*. Fremsat 31.3.2011 af Marianne Jelved (RV), Margrethe Vestager (RV), Morten Østergaard (RV), Christine Antorini (S), Carsten Hansen (S), Karsten Hønge (SF), Nanna Westerby (SF), Johanne Schmidt-Nielsen (EL), Line Barfod (EL). Ved 1. behandlingen 10.5.2011 henviset til udvalg.

¹²⁰ B 112 Forslag til folketingsbeslutning om *at gøre sproget på offentlige hjemmesider og i offentlige breve, vejledninger, formularer og lign. mere forståeligt for borgerne*. Fremsat 1.4.2011 af Rasmus Prehn (S), Lennart Damsbo-Andersen (S), Vibeke Grave (S), Magnus Heunicke (S), Thomas Jensen (S), Julie Skovsby (S), Line Barfod (EL). Ved 1. behandling 26.5.2011 henviset til udvalg.



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 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen- pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2010

Ved Christian Larsen

Hjælpebidler

Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2009. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 172-83

Børn og unge

Flere perioder

CONINCK-SMITH, NING DE: Geography and Environment. I: Colin Haywood (red.): A Cultural History of Childhood and Family in the Age of Empire. Oxford 2010, s. 73

VOSS, CHARLOTTE OG EVA MOLIN: På vej. Børneliv i daginstitutioner gennem 149 år. Gladsaxe 2010. 70 s.

Pædagogisk arbejde lokalt

Åbyhøjgården

BIRKEBÆK, BIRTHE: Åbyhøjgården 40 år. 15. november 1969-15. november 2009. Jubilæumsskrift. Åbyhøj 2010. 27 s.

Spejderbevægelsen

Det Danske Spejderkorps

1. Birkerød 1910-2010. Birkerød 2010. 32 s.

KFUM-spejderne

BÄCK, ALLAN OG ROBERT MADSEN: Eventyret om KFUM-spejderne gennem 100 år. Fredericia 2010. 204 s.

FDF

MOLIN, EVA: En gang FDF'er altid FDF'er. I: Årbog for Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 34 (2010), s. 30-43

Uddannelsessystemet

Flere perioder

CONINCK-SMITH, NING DE: Hverdagens betydningsfulde banaliteter. I: Therese Høeg Jacobsen m.fl.: Alle tiders tryk. Kbh. 2010; s. 21-24

Perioden 1950-2010

HOLM-LARSEN, SIGNE: Hvorfra – hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 99-117

LØNSTRUP, BRITA: Den sorte skole in memoriam. Aarhus 2010. 126 s. [i en blanding af selvbiografi og historisk gennemgang fortælles om den sorte skole i 1950'erne med en videre perspektivering af, hvordan dens læringssyn satte sit præg op til 1990'erne]

Årsoversigter

HOLM-LARSEN, SIGNE: Verdensklasse eller 2. klasse. Uddannelserne i folketingsåret 2009-2010. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 118-71

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

NØRGAARD, ELLEN: Fra Vanløse til Østrigsgade. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2010, nr. 2, s. 16-23 [to danske reformpædagogiske skoleforsøg]

Skolebygninger og skoleinventar

CONINCK-SMITH, NING DE: Danish and British architects at work: a micro-study of architectural encounters after the Second World War. I: History of Education. Vol. 39, no. 6 (2010), s. 713-30

CONINCK-SMITH, NING DE: Experts at work. A micro-study of architects and school buildings in Denmark, 1940-1970. I: Åsa Lundqvist og Klaus Petersen (red.): In experts we trust. Knowledge, politics and bureaucracy in Nordic welfare states. Odense 2010, s. 223-48

Lejrskolearbejde. Feriekolonier

BONNÉ, AMALIE DEA: Alle de små fra den store by af solskin og havluft fødes på ny. De københavnske feriekolonier. I: Journalen. Årg. 20, nr. 3 (2010), s. 3-9 [1900-1930]

Undervisningsfag

Geografi

SJERSLEV RASMUSSEN, ERIK: 40 år med geografi i folkeskolen – slingerekurs. I: Geografisk orientering. Årg. 40, nr. 4 (2010), s. 628-32

Geografforbundet

VALEUR, BENT OG LEHMANN, HENNING: De første 40 år. I: Geografisk orientering. Årg. 40, nr. 3 (2010), s. 596-605

Håndarbejde

BECH, FELICIA: Håndarbejdsfaget i historisk og kulturelt perspektiv. I: Håndarbejde i skolen. Årg. 45, nr. 2 (2010), s. 34-35

Musik

Folkeskolens Musiklærerforening

GRELL, INGER MARIE: Fra sanglærerforening til musiklærerforening. I: Dansk sang. Årg. 62, nr. 1 (2010), s. 48-51 [i anledning af 75 års jubilæum]

Historie

JENSEN, BERNARD ERIC: Historiebevisthed. I medvind og modvind. I: Historie & samfundsfag. Årg. 49, nr. 1 (2010), s. 7-9 [hvordan begrebet 'historiebevisthed' blev en central del af dansk historieundervisning og historiedidaktik]

NIELSEN, VAGN OLUF: Samfund, skole og historieundervisning. 1770'erne – 1970'erne. Værløse 2010. 582 s.

PIETRAS, JENS: Historie i læreruddannelsen og skolefagets betydning. Et fag til tiden. I: Historie & samfundsfag. Årg. 49, nr. 1 (2010), s. 23-26

Lovgivning og forvaltning. Undervisningsministeriet

Lovgivning og forvaltning

CONINCK-SMITH, NING DE: Forældre, forældreforeninger og forældreråd fra 1900 til 1950. I: Skolebørn. 2010, nr. 9, s. 3-6

ENGELUND, CLAUD: Tre årtiers krav: Forældrene skal have indflydelse i skolen. Interview med Thomas Damkjær Petersen. I: Skolebørn. 2010, nr. 9, s. 15-17

POULSEN, STIG: Den lange vej til forældreindflydelse i skolen. I: Skolebørn. 2010, nr. 9, s. 12-14

ROSÉN RASMUSSEN, LISA: Fra fravær til engagement. I: Skolebørn. 2010, nr. 9, s. 10-11

Folkeskolen og andre børneskoler

Flere perioder

BROWN, RIKKE: Skolevalgets nye kontekst – om privatskolernes rolle i det danske grundskolemarked i en tid mellem autonomi og accountability. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 50-66

LARSEN, CHRISTIAN: En virkelig skole for livet. Kilder til den lokale realskoles historie. I: Journalen. Årg. 20, nr. 3 (2010), s. 10-17

LARSEN, CHRISTIAN: Privat og real ... Den private realskole i Danmark. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 67-81

Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse. Red. Christian Larsen. Kbh. 2010. 2 bind (951 s.)

REEH, NIELS: Den danske stat og de frie skolars frihed – i 1855 og 2005. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 82-98

RÓSEN RASMUSSEN, LISA OG NING DE CONINCK-SMITH: Skolen for livet – livet for skolen. I: Humaniora. Årg. 25, nr. 3 (2010), s. 26-29 [undersøgelse af tre generationers erindringer om deres skoletid]

VOLCKMAR, NINA: "En skole for alle" og privatisering. En analyse av de skandinaviske landenes privatiseringspolitik. I: Uddannelseshistorie. 2010, s. 33-49

Perioden indtil 1899

ENGELHARDT, JULIANE: Borgerskab og fællesskab. De patriotiske selskaber i den danske helstat 1769-1814. Kbh. 2010, s. 70, 167-200 (spindeskoler), 212-17 (arbejds- og læseskoler), 234-40 (Efterslægt- og Borgerdydsskolerne, Det Søsterlige Velgørenhedsselskabs skole, Skolen oprettet af Det Patriotiske Selskab i Kalundborg)

Perioden 1950-2010

CONINCK-SMITH, NING DE: Folkeskolen siden 1950. I: Skolebørn. 2010, nr. 9, s. 8-9

Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie

København

Christianshavns Skole

Mellemskolebørnene 1951-1955.
Christianshavns Skole. Red. Preben Mangart. Kbh. 2010. 175 s.

Holsteinsgade Skole

Det gamle skolehus i Holsteinsgade 41 fylder 100 år. Red. Henning Tønnesen m.fl. Kbh. 2010. 59 s.

Københavns Amt

Herlev, Gl. Hjortespring Skole

HOFFMEYER, JETTE OG DARIUS MONFARED: Gl. Hjortespring Skoles skatte. 2. udg. Herlev 2010. 38 s. [udg. i forb. med særudstillingen "Gl. Hjortespring Skoles skatte" 2010]

Tårnby Kommune

FELDVOS, POUL: Skolen for folket. Tårnby Kommunes skolehistorie fra århundredskiftet til 2. verdenskrig. Tårnby 2010. 230 s.

Frederiksborg Amt

Mørdrupskolen

DAMGAARD, KJELD: Mørdrupskolens realklasse 1969-70 – og 40 år efter. Espergærde 2010. 58 s.

Vestsjællands Amt

Eggeslevmagle Skole

ANDRESEN, STÆEN OG PETER VADMAND: Eggeslevmagle skole 50 år. Jubilæumshæfte. Udarbejdet til festdagen den 23. januar 2010. Eggeslevmagle 2010. 46 s.

Bornholms Amt

Nexø Skole

Nexø Skole 1960-2010. Red. Jytte Brandi m.fl. Nexø 2010. 108 s. [udg. i forb. med 50-året for indvielsen af Nexø Skole på Kong Gustafsvej]

Fyns Amt

Broby Fri- og Efterskole

100 års jubilæum. Broby Fri- og Efterskole. Red. Margit Larsen m.fl. Broby 2010. 70 s.

Ferritslev Friskole

Ferritslev Friskole. 2. november, 1859-2009. En fortælling om friskoleånden, Thyge Hansen og Ferritslev Friskole gennem 150 år. Red. Sune Bugge Sørensen og Holger D. Odgaard Pedersen. Ferritslev 2009. 111 s.

Stige Skole

NIELSEN, NIELS TH.: Stige Skole 50 år i 2010. I: Årsskrift for Lumby Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 2010, s. 17-20

Turup Skole

JØRGENSEN, ELSE: Hans Tømrrer fortæller. I: Årsskrift for Gamtofte & Søby-Turup lokalhistorisk forening. Årg. 24 (2010), s. 24-31 [tømrrer Hans Gunnar Jensen]

Sønderjyllands Amt

Haderslev, Hertug Hans Skole

Skolefortællinger. Hertug Hans Skole 1910-2010. Red. Bent Vedsted Rønne. Haderslev 2010. 131 s.

Ribe Amt

Nørre Nebel Realskole

NIELSEN, ARNTH: Nørre Nebel Realskole. Vodskov 2010. 199 s.

Ribe

Ribe Bys Historie. Red. Søren Bitsch Christensen. Esbjerg/Aarhus 2010. Bd. 2, s. 184-88 (1520-1850), bd. 3, s. 211-18 (1850-2010)

Vejrup Skole

50 års jubilæumsbog – Vejrup Skole 2010. Bramming 2010. 144 s.

Vejle Amt

Hovedgård Skole

Hovedgård Skole 1960-2010. Red. Else Vang Jensen. Hovedgård 2010. 74 s.

Vejle, Kirstine Seligmanns Skole

RAHBEK, JOHS.: Mellem land og by. Tanker ved et skolejubilæum. I: Vejlebogen. 2010, s. 87-90

Ringkøbing Amt

Borris

NAVNTOFT ENEVOLDSEN, OVE: Skoler i Borris. Fra sandkasse til computer. Borris 2010. 184 s.

Rindum Skole

GORM HANSEN, MARIE OG HANS ØSTERGAARD HANSEN: Udfra og omkring Rindum skole. Rindum 2010. 169 s.

Ringkøbing Skole

Spred dine vinger. Festskrift for Ringkøbing Skole, 1911-2010. Red. Morten Beiter m.fl. Ringkøbing 2010. 121 s.

Århus Amt

Aarhus, N.J. Fjordsgades Skole

AURING, GUDMUND: Det er utroligt hvad vi kan. N.J. Fjordsgades Skole 1910-2010. Aarhus 2010. 89 s., 1 dvd-video + 1 hæfte

Aarhus, Vorrevangskolen

Vorrevangskolens 50 års jubilæum 1960-2010. Aarhus 2010. 27 s.

Viborg Amt

Lem Skole

Lem skole, 50 års jubilæum, 7. august 2010. Lem 2010. 60 s.

Lindum Skole

DALSGAARD, BIRTHE: En mand, en skole, en tid. Lindum Skole på lærer Poulsens tid i sidste halvdel af 1800-tallet. I: Tjele på langs. Årg. 8 (2010), s. 89-102 [Johan Gunnar Poulsen]

Viborg, Vestre Skole

Vestre Skole Viborg, 1935-2010. Red.
Bodil Kjær. Viborg 2010. 140 s.

Nordjyllands Amt

Bagterp Østre Skole

Bagterp Østre Skole 1910 – Bagterp-
skolen 2010 – 100 år. Red. Annelise
Vignæs og Niels Bendsen. Hjør-
ring 2010. 64 s.

Torslev Centralskole

Torslev Skole – Torslev Centralskole
1960-2010. Jubilæumsskrift udgi-
vet i anledning af skolens 50 års ju-
bilæum. Torslev 2010. 64 s.

Vester Hornum Skole

50 års jubilæum – Vester Hornum
Skole. Flere brikker til Vester Hor-
num Skole 1985-2010. Vester Hor-
num 2010. 20 s.

Efterskolen

Langelands Efterskole

Skole til tiden. Jubilæumsskrift for
Langelands Efterskole 1909-2009.
Rudkøbing 2010. 36 s.

Gymnasiale uddannelser

CLAUSSEN, CARSTEN: Gymnasierefor-
men – 5 år efter. I: MONA. 2010, nr.
3, s. 78-85

København

Det Frie Gymnasium

Det Frie Gymnasium 40 år. Red.
Anne-Mette Nygaard, Birgitte Dar-
ger, Torben Lind Jensen. Kbh. 2010.
129 s., 1 dvd-video

Vestsjællands Amt

Slagelse Gymnasium & HF

RIIS LARSEN, BØRGE: Gymnasiets nye
navn og logo. I: Jul i Slagelse. 2010,
s. 38-40

RIIS LARSEN, BØRGE: OH Slagelse. I:
Jul i Slagelse. 2010, s. 30-31

RIIS LARSEN, BØRGE: Pestalozzi og Sla-
gelse. I: Årsskrift for Slagelse Gym-
nasium. 2010, s. 15-18

RIIS LARSEN, BØRGE: OH Slagelse. I:
Nyt fra Slagelse Gymnasium. Ok-
tober 2010, s. 16-19 [Eva Meiles
erindringsbog OH Slagelse, 2009]

Ribe Amt

Esbjerg Statsskole

Gymnasiet i centrum. Fra gamle mod
nye tider! Red. Jens Bjerregaard.
Esbjerg 2010. 123 s. [udg. i forb.
med 100-års jubilæum]

Århus Amt

Aarhus Katedralskole

LYKKE, PER: Tog de skade? Student
fra den sorte skole. I samtale med
studenter fra Aarhus Katedralsko-
le. Højbjerg 2010. 173 s. [samtaler
med 12 studenter, som alle på for-
skellig vis har markeret sig i verden
uden for skolen]

Erhvervsuddannelser

FURDAL, KIM: De sønderjyske tekniske skoler 1920-1956. I: Sønderjysk månedsskrift. 2010, nr. 3, s. 102-13
Jubilæum – AMU 50 år. 1960-2010. Red. Bruno Clematider, Pernille Bottrup og Villy Hovard Pedersen. Kbh. 2010. 28 s.

Skive Handelsskole

CHRISTIANSEN, FINN: Skive Handelsskoles historie og udvikling 1884-2010. I: Skivebogen. Bd. 101 (2010), s. 14-30

LO-Skolen

HØYER, ANETTE: Rammer for kunsten. Vilkår til hverdag. LO-Skolens kunstsamling, arkitektur, historie. Helsingør 2010. 114 s.

Pædagogiske uddannelser

GUINDY, NATASHA: Nedslag i pædagogikfagets historie mellem professorvælde, studienævn og aftagerpanel. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2010, nr. 1, s. 16-27

Jelling Seminarium

Jelling-Samfundet 1927-2009. Red. Leif Baun Christensen. Jelling 2010. 78 s.

Aalborg Seminarium

Læreruddannelsen i Aalborg 50 år. 1960-2010. Red. Jesper Vinther m.fl. Aalborg 2010. 114 s.

Social- og sundhedsuddannelser

NIELSEN, MICHAEL: Florence Nightingale og Henny Tscherning. Forbillede og drivkraft til en systematiseret sygeplejerskeuddannelse i Danmark. I: Sygepleje & historie. Årg. 14, nr. 40 (2010), s. 13-20

Landbrugs- og forstuddannelser

Den Kongelige Veterinær- og Landbohøjskole

GREINER, KIM: Fra høj hat til gummi-støvler. Fortællinger fra Landbohøjskolen og Det Biovidenskabelige Fakultet. Kbh. 2010. 167 s.

Husholdning, håndgerning og håndarbejde

Odense Fagskole

Kreative ildsjæle i 100 år. Jubilæumsskrift 2010. Kreative ildsjæle mødes her. Red. Karen Maigaard. Odense 2010. 37, 5 s.

Kunstneriske uddannelser

Kunsthåndværkerskolen-

Designskolen Kolding

SIMONSEN, KIM: Kunsthåndværkerskolen-Designskolen Kolding – en kamp om selvstændighed. I: Koldingbogen. Årg. 40 (2010), s. 5-14 [skolens historie siden oprettelsen i 1967]

Kolding Kommunale Billedskole

Kolding Kommunale Billedskole 25 år. Kolding 2010. 22 s.

Den Jyske Sangskole

BILLE, MADs: Den Jyske Sangskole. Esbjerg 2010. 20 s. [om første de ti år]

Universitetsuddannelser. Studenterforhold

Perioden 1937-2010

HANSEN, ELSE: Professorvælde, politisk kritik og universitetsidéer. "Studietid – studiefrihed" og "Studienævn". To kilder fra 1960. I: Danske Magazin. Bd. 51, hf. 1 (2010), s. 359-418

Studenterkollegier

LEHMANN, HENNING: Leopardspor. Kollegierne i Universitetsparken i Aarhus 1935-2010. Historier om en myriade samlet i anledning af Parkkollegiernes første femoghalvfjerds år. Aarhus 2010. 127 s.

Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

Højskolen

SØBY MADSEN, KARINA: Højskolernes flirt med nazismen. I: Højskolebladet. Årg. 135, apr. (2010), s. 8-11

Enkelte højskoler

Hoven Kvindehøjskole

THOMSEN, NIELS AAGE: Hoven Kvindehøjskole 1891-1926. De vestjyske tjenestepigers universitet. Hoven 2010. 318 s. + 1 dvd-video

Støvring Højskole

Støvring Højskole – sådan begyndte det. I: Hanen. Forår 2010, s. 4-10 [Ludvig Mosbæk og Kristian Østergaard som drivkræfter bag oprettelsen af højskolen i 1885]

Landsdækkende oplysningsforbund AOF Center Midtjylland

BALLE JENSEN, KURT: Midtjyske ildsjæle. Historien om AOF Center Midtjylland og fusionernes år. Silkeborg 2010. 128 s.

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Johansen, Theodor (f. 1888)

Lærer og lokalhistoriker Theodor Johansen. I: Hanen. Forår. 2010, s. 11-16 [lærer Årestrup Skole]

Møller Jessen, Hans (1811-92)

BARGFELDT, BRITTA: En skolelærers liv i midten af det nittende århundrede. I: Sønderjysk månedsskrift. 2010, nr. 5, s. 179-83 [lærer i Genner og Toghale]

Poulsen, Emma

POULSEN, EMMA: Emma Poulsens erindringer fra Østre skole i Viborg 1939-1973. En skoledag – et skoleliv. I: Viborg bogen. 2010, s. 38-59 [lærer Østre Skole i Viborg]

Rasmussen, Gerhard

HAUERBACH, OLE: Da Gerhard havde jubilæum. I: Nyt fra Museumsforeningen. Årg. 13, nr. 1 (2010), s. 1 [lærer Usserød Skole]

Sørensen, Magnus (1888-1976)

USSING, INGER SKYUM OG PETER USSING: Magnus Sørensen og Tovsig Skole. I: Historisk årbog for Thy og Vester Hanherred. 2010, s. 125-40 [lærer Skjoldborg Skole 1909-15, Tovsig Skole 1915-54]

Thuesen, Anton, f. 1868

En tak til lærer Thuesen. Fra en af hans gamle elever. I: Årsskrift for Gamtofte & Søby-Turup lokalhistorisk forening. Årg. 24 (2010), s. 16-20 [lærer Gamtofte Skole]

Erindringer om skole og uddannelse

Andersen, Asger

ANDERSEN, ASGER: Elev på Fjerritlev Private Mellem- og Realskole 1946-1950. I: Han Herred bogen. 2010, s. 88-105

Davidson, Frede (f. 1937)

EJDRUP, JOHN: Livet på Restrup Enge fra 1937-1955. I: Bjerg-Posten. Lokalhistorisk Forening i Frejlev – Nørholm – Sønderholm Sogne. Nr. 34 (2010), s. 23-27 [Restrup Enge Skole]

Ejlertsen, Steff (f. 1944)

EJLERTSEN, STEFF: Børnehjemsdreng. 1951-1961. Odense 2010. 114 s. [fortæller om sit ophold på børnehjemmet Kildebjergtet]

Grendel, Verner

GRENDEL, VERNER: Klodskov Skole 1946-53. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Forening for Nordfalster. 2010, s. 66-75

Hansen, Thomas (f. 1934)

HANSEN, THOMAS: Barn i Klebæk i 1940'erne. I: Koldingbogen. Årg. 40 (2010), s. 185-88 [skoletid på Skanderup Kommuneskole]

Jespersen, Delores, f. Holmegaard

MILTERTSEN, JØRGEN: I skole ved Lake Thisted. I: Jul i Thy. 2010, s. 12-13

Kjærsgaard, Kresten (f. 1924)

KJÆRSGAARD, KRESTEN: Barn i 30'erne. I: Bjerg-Posten. Lokalhistorisk Forening i Frejlev – Nørholm – Sønderholm Sogne. Nr. 34 (2010), s. 13-14 [Sønderholm Skole]

Nyerup, Rasmus (1759-1829)

HAUE, HARRY: En bondedreng i latin-skolen. Rasmus Nyerup. I: I gamle bøger, i oplukte høje. Rasmus Nyerup 1759-1829. Red. Rasmus Agertoft. Assens 2010. Vol 1.1, s. 17-30

Poulsen, Anders

POULSEN, ANDERS: Faarup Skovhus – min skole. I: Egnssamlingen. 2010, s. 33-44

Sørensen, Johanne (f. 1902)

SØRENSEN, JOHANNE: En barndom i Spedsbjerg Skole. I: Årsskrift for Korup-Ubberud lokalhistoriske forening. 2010, s. 19-22 [voksede op på Spedsbjerg Skole, hvor hendes far Jørgen Christian Sørensen var lærer]

Færøerne. Grønland

BRYLD, TINE: I den bedste mening. 2. udg. Kbh. 2010. 267 s. [22 grønlandske børn, der i 1951 blev udpeget til at komme til Danmark i familiepleje, og om hvad der siden hændte dem]

Anmeldelser

SAMFUNDSPLANLÆGNING OG KONKURRENCESTAT

Else Hansen og Leon Jespersen
(red.): **Samfundsplanlægning i
1950'erne. Tradition eller tilløb?
Forvaltning, trafik, uddannelse,
fængsel, familie. København:
Museum Tusulanum 2009.**
591 s. 475 kr.

*Af Stefan Hermann, rektor,
Professionshøjskolen Metropol*

En række seniorforskere fra Statens Arkiver og en forskningsbibliotekar med specialer i forskellige gebeter har begået et vigtigt stykke forsknings- og udredningsarbejde. Ikke en lille perle, for beskednen er den ikke. Snarere en stofrig sag på små 600 sider, der rummer guldgruber af indsigter og beskrivelser af 1950'ernes administrative og politiske planlægning af fremtiden på forskellige områder. Fra økonomi, trafik over skolelovgivning, højere læreanstalter og fængselsvæsen til familierpolitik. Antologiens *leitmotif* er en afvisning af 1950'erne som et kedsommeligt og lunkent årti, der mest kan defineres ved at løbe forud for 1960'ernes brudfyldte udviklinger. Grundlaget er arkivstudier med en central placering af mestendels udvalgs-, betæknings- og kommissionsmaterialer.

Der er således ikke tale om et sociologisk eller politologisk studium, end-

skønt det er navnlig den politiske og administrative tilrettelæggelse, planlægning og prognostisering af fremtiden på de respektive områder der er i fokus. Der er tale om historiske studier med megen nærhed til arkivmaterialet; ja, et sted nævnes navnet på en fuldmægtig Kjems som medlem af et udvalg. Historikerens biografiske interesse fornægter sig sjældent. Der er således også tale om en relativ teoriløs affære. Her testes ikke hypoteser og årsagssammenhænge eller anvendes kvantitative metoder, omend antologien bugner af relevant statistik og er righoldige på informationer. Det rummer oplagt faren for betydelig nærsynethed og mangel på perspektiv og udsyn til vor aktuelle tilstand; som banalt eksempel omregnes beløb i kr. ikke til nutidskroner, hvilket i den grad ville hjælpe på proportionsforståelsen og dermed formidlingen.

På den anden side er den kildemæssige nærhed og de omfattende beskrivende gennemgange af udvalgs- og kommissionsarbejder et vægtigt, nyttigt og indsigtsgivende mod- og medspil til samfundsvidenskabelige studier, der ofte bliver meget langsynede og savner viljen til at lade sig synke til bunds i stoffet for så at komme til overfladen igen. Man må i læsningen af flere kapitler tage sig selv i at ærgre sig over, at historiske studier som disse ikke synes at spille den rolle, de burde i f.eks. den uddannelsespolitiske og pædagogiske debat, hvor netop det hi-

storiske og kildenære synes udgrænset til fordel for enten en optagethed af evidens og samfundsvidenskabelig overlejring af pædagogiske spørgsmål eller fortsat kritisk filosofien og analysen; men begge dele uden stærk historisk og kildemæssig klangbund. Så vidt så godt.

Antologien indledes af forskningsbibliotekar Nils Bredsdorff, der beskriver udviklingen af 1950ernes forvaltningspolitik, hvor ikke mindst det af Erik Ib Schmidt ledede Det Økonomiske Sekretariat kommer til at stå uhyre centralt og forudsende. Det dominerende tema synes at være koordination, styring og sammenhæng i udviklingen af forvaltningen og den økonomiske politik, og dette havde ikke mindst Erik Ib Schmidts blik – her som på det trafikpolitiske og uddannelsespolitiske område. Det er gennemslaget ikke bare af polit'ernes indtog i forvaltningen og politikudviklingen, Bredsdorff beskriver, men også samfundsvidenskabernes vækst og udbredelse i redskaber og ikke mindst forestillinger, som f.eks. 'den samfundsøkonomiske tænkemåde'. Bredsdorff har tillige en række andre ærinder, der skal behandles i artiklen; ikke mindst en nuancering af, hvorvidt den række af økonomer og politikere, der siden skulle vise at bestride indflydelsesrige poster, var bundet sammen af en keynesiansk idé om statens regulering af efterspørgslen. Bredsdorffs bidrag gennemfører en lang række diskussioner med sine kilder, i tekst og i fodnote og er vanskelig at få has på, omend den er indiskutabel oplysende og afdækkende.

Efter endt læsning spørger man sig selv: Hvad var spørgsmålet? Hvor skal vi hen med det?

Steffen Elmer Jørgensens bidrag "Velfærdsstaten sættes på hjul" analyserer og beskriver den langsigtede trafik- og infrastrukturplanlægning i Danmark i 1950'erne og perspektiverer dens følger for dagens Danmark. Det er dels en historie om planlægningsrationalitetens gennemslag, igen personificeret i Erik Ib Schmidt, der tog initiativ til, at der blev etableret et trafikøkonomisk udvalg, der kunne sikre helhed og koordination i trafik- og infrastrukturudviklingen på tværs af politiske interesser, sektorinteresser (f.eks. mellem bil og jernbane) og landsdelsbehov og ikke mindst prioritere de omfattende statslige investeringer, særligt i lyset af erhvervslivets behov. Som altid var hovedstadsområdet en sag for sig selv. Det er en interessant, oplysende og velskrevet fortælling om dels en gentagen undervurdering af bilparken og biltrafikkens vækst, dels om de fremsynede planer om den senere storebæltsbro etc. og udbygningen af vejnettet. Jørgensen skriver om det trafikøkonomiske udvalgs arbejde, at det "rummede konturerne til det meste af det transportsystem, Danmark kender i dag".

Uddannelseshistorikeren, seniorforsker Erik Nørr beskriver i sit bidrag "Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950erne og 1960erne?" folkeskolens udvikling. Nørr gør det med et eminent overblik over tidens udfordringer og skolepolitiske diskussioner. Indledningsvist gøres opmærksom på, hvor træge ændringer

i skolen kan forekomme. Afskaffelsen af det gejstlige tilsyn tog knap og nap et århundrede, de sidste bestemmelser fra 1814-anordningerne forsvandt med skoleloven af 1958, og ja, 1937-loven var kun implementeret på 35 procent af skolerne i 1957. At lærere og skoler 18 år efter 1993-loven gjorde undervisningsdifferentiering til et nøglebegreb, stadig tumler med det, forekommer nærmest som en bagatel skolehistorisk. Nørrs artikel er statistisk righoldig med hensyn til børnetal, lærermangel, skolebyggerier etc. og sætter de skolepolitiske udfordringer i perspektiv og demonstrerer, hvor afgørende de daværende materielle forudsætninger for skolens udvikling var (landbrugets behov, børnetallet etc.), ligesom den minder om gamle skolepolitiske skel, vi har glemt. F.eks. at Det Radikale Venstre med Jørgen Jørgensen sammen med navnlig Venstre kæmpede mod en udvidelse af undervisningspligten. Det var Socialdemokratiets store ønske fra Borgbjerg i 1930'erne over Bomholt og frem til 1958, hvor man endelig fik et pligtigt syvende undervisningsår, omend sossenerne ønskede sig et ottende også. I midten af 1950'erne var det kun Bulgarien og Holland, der blandt atten vestlige og europæiske lande kunne bryste sig af kun at friste eleverne med syv års skolegang.

Nørr slutter sin artikel med en perspektivering til navnlig de to læseplansudvalg, der på baggrund af 1958-loven udgav den så berømte blå betænkning og den mindre kendte men væsentlige røde betænkning. Hermed indvarsledes en ny epoke i

dansk pædagogik og skoletænkning. 1950'erne var en væsentlig trædesten for 1960'erne og 1970'ernes reformpædagogiske gennemslag og dominans.

Seniorforsker Else Hansen tegner i sin artikel "Masseuniversiteter på tegnebrættet?" et billede af de højere læreanstalter, der i 1950'erne gives fornyet politisk opmærksomhed i lyset af dels behovet for bedre teknisk og naturvidenskabelig forskning og arbejdskraft, dels den stigende tilstrømning af studerende, der fik et omfang, man konsekvent undervurderede og som påkaldte sig spørgsmålet om studiestøtte. Situationen har interessante affiniteter til i dag, omend den politiske kontekst end anden og den samfundsøkonomiske tyngde mindre potent. Der er også her megen instruktiv information og statistik, der udgør et perspektiv til samtiden. I 1950 blev 1,6 procent indskrevet på et universitet, i dag er det langt mere end halvdelen af en ungdomsårgang, der finder vej til de videregående uddannelser, hvoraf universiteterne optager cirka 45 procent, i runde 2011-tal knap 35.000. Eller hvad med universitetskommissionen, der i 1943 afviste at støtte de studerende med den begrundelse, at ikke for mange burde få adgang til et universitetsstudium. Man skulle nødvendigvis få for mange fra hjem uden den rigtige åndelige og kulturelle indstilling, som Else Hansen citerer kommissionen. Ikke desto mindre blev Ungdommens Uddannelsesfond vedtaget i Folketinget i 1952 med 1,5 mio. kr.

Else Hansen opsummerer et sted elegant, at planlægningen var frem-

tidsrettet, for så vidt angik den stigende politiske prioritering af og investering i den naturvidenskabelig forskning og ditto politiske styring, men var bagudrettet, når det angik adgangen til universiteterne. Som et interessant kuriosum bør det nævnes, at Thorkil Kristensen allerede i 1950'erne foreslog en anglicisering af de danske universitetsuddannelser i bachelors og masters degree på en række områder. Det kom så med et par generationers forsinkelse. Universiteternes indre struktur, pædagogik og styreform var ikke på tegnebrættet i 1950'erne. Det skulle de komme i 1960'erne, og med den enorme politiske og økonomiske potensering af universiteterne det seneste årti er den diskussion næppe tilendebragt.

Peter Frandsen beskriver i sit bidrag "Ungdomsfængsel – dømt til opdragelse på ubestemt tid" grundigt diskussionerne og ændringerne i 1950'ernes straffelovsrevision og behandling af unge kriminelle. Det er således ikke livet bag tremmer og mure, der behandles, men 1950'ernes udviklingstendenser og diskussioner, der var domineret af en mindre kreds af højt estimerede jurister, ikke mindst den navnkundige Stephan Hurwitz, der i 1955 blev den første ombudsmand. Frandsen konkluderer, at eksperterne i fraværet af bl.a. et reelt politisk modspil synes at have haft "relativt frit spil" og afslutter sin glimrende artikel med dels et udblik til 1960-70'ernes diskussion af ungdomsfængslet, dels den næsten obligatoriske drøftelse af Michel Foucaults nyklassiker *Overvågning og straf. Fængslet fød-*

sel fra 1975, hvor Frandsen finder det slående, hvor præcist den deskriptive del af Foucaults analyse harmonerer med fængselsdiskussionen i Danmark i 1950'erne. Men grundlæggende var diskussionen i Danmark konservativ og relativ traditionel.

En komparativ analyse af familiepolitikken i 1950'ernes Danmark og Vesttyskland er emnet for Marlen Wichmanns grundige bidrag, der er antologiens sidste ordinære kapitel. Wichmann analyserer og drøfter en lang række familiepolitiske sagsforhold – svangerskab, reproduktion, ægteskab, orlov, sociale ydelser, skatteforhold, ligestilling etc. – og demonstrerer navnlig tydelige forskelle mellem de to lande, ligesom hun demonstrerer, at 1950'erne ikke var et statisk årti i familiepolitisk henseende i hverken Danmark eller Tyskland omend de store nybrud og udviklinger først kom i slutningen af 1960'erne. Wichmann perspektiverer sin stofmættede analyse med at pege på en række paradokser i den familiepolitiske udvikling i de to land. Hvorfor slog eksempelvis liberaliseringen af ægteskabsret og svangerskabslovgivning ikke igennem i skattelovgivningen før i 1970?

Antologien afsluttes med et længere kapitel af seniorforskerne fra Statens Arkiver om 1950'ernes kommissioner og kommissionsbetænkninger.

For den alsidigt interesserede læser er *Samfundsplanlægning i 1950erne* en meget væsentlig kilde til viden og oplysning om dette lidt hengemte årti. Et samlet overblik forsøges skabt indledningsvist og i en længere konklusion

skrevet af Leon Jespersen, men det er ikke her bogen finder sin styrke. Dels er den en antologi, dels har den ikke og der arbejdes ikke med et analytisk set up eller teoretisk greb på tværs af kapitler, som bidrager til at etablere et klart og koncist overblik for læseren. Hertil er emnet for komplekst og forskningsblikket ikke skåret for det. For den specifikt interesserede læser står de enkelte kapitler med hver deres kvaliteter som meget stærke og vigtige kilder til oplysning om det pågældende emne. Ikke mindst på baggrund af et uhyre stort og grundigt arbejde med kilderne.

Ove Kaj Pedersen:

**Konkurrencestaten. København:
Hans Reitzel 2011. 334 s. 298 kr.**

*Af Søren Ehlers, lektor,
Institut for Uddannelse og Pædagogik
(DPU), Aarhus Universitet*

Bogen er ikke tænkt som en teoretisk fremstilling – den er ifølge Ove K. Pedersen (OKP) først og fremmest *analytisk beskrivende* – og den fremstår i en stil, hvor forfatteren optræder som *jeg-person*. Dvs. fremstillingen har en fortæller, og dens ni kapitler er formet som selvstændige fortællinger og forsynet med indledninger og nogle opsummeringer, (som OKP kalder *figurer*). Abstraktionsniveauet er højt, og bogens “model” med *ideer, diskurs, institution, organisation og transformation* (side 34-36) er en begrænset hjælp, når der mangler et indeks. Behovet for et indeks skyldes først og fremmest, at

bogens begreber enten er udviklet eller oversat af OKP. I givet fald ville det hjælpe læseren, hvis det engelsksprogede begreb var anført i en parentes. En anden mulighed er udarbejdelsen af noter. Fortegnelsen over litteratur er alenlang – 34 numre har OKP som forfatter eller medforfatter – og den indeholder ikke et repræsentativt udsnit af den relevante dansksprogede litteratur. Få danske studerende vil kunne håndtere 18 sider med bogtitler (især amerikanske). En løsning kunne være annoterede litteraturlister efter hvert kapitel. Der er ingen fortegnelse over policy dokumenter (kilder). OKP's bog falder således mellem flere stole: Hverken lærebog (textbook) eller teoretisk fremstilling.

OKP er professor i *komparativ politisk økonomi* ved Department of Business and Politics under Copenhagen Business College. Oprindeligt uddannet som journalist (Danmarks Journalisthøjskole 1970) og derefter cand. scient.pol. (Københavns Universitet 1978). Som forsker er han en sjælden fugl, idet han gennem årene har bevæget sig ind og ud af danske og udenlandske (især amerikanske) universiteter. Hovedreglen i Danmark er vist, at professorer sætter sig godt til rette, når de har fået en stol. Også forskningsområdet er anderledes. Det drejer sig ikke om politologi eller om økonomisk teori, men om politisk økonomi. Dette begreb bliver diskuteret i fremstillingen (side 122), men ikke den komparative tilgang. Når OKP skriver så meget om *små åbne økonomier* som den danske, kan det undre, at han ikke foretager sammen-

ligninger inden for Norden. Det er nærliggende at stille spørgsmål som: Er alle nordiske lande blevet konkurrencestater? Er deres *strukturpolitikker* blevet udviklet på samme måde?

Den fjerde fortælling handler om, hvordan *den samfundsøkonomiske forestilling* (side 117) undergik forandringer efter anden verdenskrig: Forfatteren skildrer et langt forløb, der har medført, at nutidens beslutningstagere ikke forstår Danmark som en velfærdsstat, men som en konkurrencestat. Dette er bogens hovedsynspunkt, og omstillingen – der må forstås som et paradigmeskift inden for den politiske økonomi – medfører, at det eksisterende reservoir af policies bliver udvidet med strukturpolitikker, der skal understøtte virksomhedernes konkurrenceevne. I denne fase, der ifølge OKP begyndte først i 1990'erne, blev f.eks. arbejdsmarkedspolitik omstillet til beskæftigelsespolitik parallelt med EU's beslutning om at iværksætte Luxembourgprocessen. I den tredje fase, som danskerne ifølge forfatteren p.t. gennemlever, søger staten ved hjælp af pisk, gulerod eller overtalelse at motivere befolkningen til at levere mere og bedre arbejde. Af denne grund har beslutningstagerne ladet strukturpolitik, herunder uddannelsespolitik, rykke op på dagsordenen. OKP har imidlertid ikke fokus på uddannelse – selvom området er latent til stede i teksten (ofte forklædt som læring). Her giver det (ifølge anmelderen) mening at sammenligne med strukturpolitikken i Norge, hvor det norske embedsværk konsekvent kategoriserer uddannelsespolitik som

kompetansepolitik. Denne sprogbrug opfanger omstillingen: Konkurrencestater engagerer sig i en systematisk udvikling af kompetence – OKP bruger begrebet *færdigheder* – der omfatter hele befolkningen. Dvs. de søger at realisere det princip om *livslang læring for alle*, som OECD anbefalede i 1996. Forløbet af Danmarks valgkamp i efteråret 2011 pegede i samme retning: Uddannelsespolitik er blevet vigtigere.

Umiddelbart efter bogens indledning introduceres begrebet *institutionel konkurrenceevne*. OKP diskuterer bl.a. forholdet mellem begreberne diskurs, institution og organisation. De to første forstår han som abstrakte begreber, der er centrale for hans tænkning i institutionel konkurrenceevne, mens det tredje er konkret: En organisation defineres af OKP som en institution, der har et navn og en adresse. Når man nærlæser beskrivelsen af denne sondring, bliver det tydeligt, at der eksisterer et betydeligt overlap mellem diskurs og institution. Desuden synes diskurs at være synonymt med begrebet *forestilling* (jf. den samfundsøkonomiske forestilling).

Dernæst følger kapitlet "Transnational politik" baseret på empiriske studier, der giver læseren en god mulighed for at begribe, hvordan nationalstaten Danmark spiller sammen med EU og andre transnationale institutioner/organisationer. Efter en gennemgang af "Det politiske spil" giver OKP i "Skolen og den opportunistiske person" (det sjette kapitel) en nærmest suggestiv gennemgang af Folketingets beslutning i 2006, hvor

formålsparagraffen for grundskoleområdet blev ændret, således at lovgivningen ifølge OKP kom til at stemme overens med konkurrencestatens *menneskesyn*.

Nogle administrative konsekvenser af paradigmeskiftet udfoldes i kapitlerne: “Den effektive stat”, “Den fleksible organisation” og “Det etiske øjeblik”, hvor konkurrencestatens organisation og ledelse beskrives og analyseres. Her kræver OKP for alvor noget af sine læsere, men somme tider er det værd at gøre sig umage. Forskere inden for samfundsvidenskaberne er for længst gået i gang med at studere den offentlige forvaltning af sundhedspolitik og beskæftigelsespolitik, og de påviser en radikal ændring af modellerne. Det er tankevækkende, at tilbage i 1991 blev der oprettet et institut for *Pædagogik og Uddannelsesforskning* på Danmarks Lærerhøjskole, og efter mellemspillet med dannelse af DPU – der strukturpolitisk svarer til mellemspillet med dannelsen af Centre for Videregående Uddannelser (CVU) – besluttede Aarhus Universitet i 2011 at oprette et institut for *Uddannelse og Pædagogik*. Dvs. at uddannelsesbegrebet har nu efter en snes år fået førstepladsen. Måske varsler denne ændring, at Aarhus Universitet vil beskæftige sig med den offentlige forvaltning af uddannelsesområdet?

Den danske uddannelsesverden, dvs. dens ledere og medarbejdere, har gennem en snes år oplevet en drastisk omstilling, hvor især fusioner og omstruktureringer har vendt op og ned på hverdagen. Derfor er der i disse miljøer et indlysende behov for at

kunne forstå baggrunden for det, som OKP kalder *uendelige reformer* (side 263). Måske kan resultatet af OKP’s mange udredninger sammenfattes ved at konstatere, at den danske stat reagerede på globaliseringens og videnøkonomiens udfordringer ved at lade den politiske økonomi blive *aktivistisk*? Udfordringerne blev imødegået ved at beslutte, at systemerne skulle omstilles efter princippet om effektivitet for enhver pris. Gennemførelsen af dette princip medfører – frit efter H.P. Holst – at beslutningstagerne lader Danmark tabe indad for at kunne vinde udad. Styrkelsen af statens ydre *konkurrencekraft* synes at have betydelige indre omkostninger: Det menneskesyn, der ifølge lovgivningen skal præge forvaltningen af grundskoleområdet, er blevet revideret, og uddannelsesverdenens praktikere oplever et traditionstab.

BØRNELIV I 100 ÅR

Birgitte Svennevig:
Børneliv i hundrede år. Lyngby:
Forlaget Harald 2011. 207 s. 299 kr.

Af Ning de Coninck-Smith,
professor mso, Institut for
Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet

At det kunne være hårdt at være barn i gamle dage er ikke i sig selv en nyhed. Med børnearbejde, høj børnedødelighed, begrænset skolegang og voksne, som sjældent havde overdreven forstand på børn – for slet ikke at tale om

de markante forskelle på høj og lav, drenge og piger.

Engang imellem kan det imidlertid være godt at få sat ord og billeder på, og det er, hvad journalisten Birgitte Svennevig har sat sig for. Gennem en effektiv udnyttelse af et stort lokalhistorisk erindrings- og billedmateriale tegnes barndommen op fra vugge til konfirmation, hvor børnene stillede op bagerst i de voksnes rækker. Vi kommer hele vejen rundt fra moderskab, kost, tøj, (doktor)leg og bolig til skolegang, børnehjem, børnearbejde, sygdom og død – fest, ferie og glade dage.

Erindringsmaterialet er godt udvalgt, stemmerne løfter sig fra siderne og bevæger læseren, ligesom hovedparten af de stort set ukendte fotografier er godt reproduceret. De supplerer teksten på udmærket vis, der er meget at se på og tale om – og mange af dem har i høj grad aktuel relevans. F.eks. et foto fra 1870 af to indsatte 10-årige i Vridsløse Statsfængsel vidner om, at det ikke er givet, hvor den kriminelle lavalder skal trækkes – hverken dengang eller i dag.

Desværre skæmmes bogen af flere faktuelle fejl. Skrammellegepladsen er fra 1943 og ikke 1942, Jægersborg Slot må være Jægerspris Slot. Mellem 1814 og frem til skoleåret 1973/74 var undervisningspligten fastsat til syv år, herefter forventedes den ni-årige folkeskole endeligt implementeret. Hvorfor forfatteren vælger at hæfte sig ved, at undervisningspligten året forinden blev sat op til otte år, når mellem 80 og 90 procent af eleverne alligevel gik i skole i samfulde ni år på dette tidspunkt, er derfor lidt af en gåde. Sidst-

nævnte forhold siger langt mere end lovgivningen om barndommens forandring, vil jeg mene. Valget afspejler den grad af selvoplevethed og manglende distance, der er over fremstillingen, når det gælder tiden efter 1945.

Man kan også undre sig over, at bogen ophører ved indgangen til 1970'erne. Mon ikke det er, fordi de lokalhistoriske arkiver endnu ikke har modtaget senere erindringer og materiale?

Der er en påfaldende hvidhed over fremstillingen. Børn på Grønland såvel som fremmedsprogede børn nævnes, men integreres ikke i den samlede fortælling.

For den læser, der vil vide mere, er der kun begrænset hjælp at hente. Sporadiske henvisninger og en kortfattet litteraturliste, som på ingen måde er repræsentativ for de mange fremstillinger af barndommens historie, der findes på markedet, er alt, hvad det er blevet til.

GRUNDSKOLEN

Peter Ussing:

Fra folkeskole til profittenhed – tanker om en udvikling. Aalborg: Adapta 2011. 77 s. Pris ikke oplyst.

Af Alfred Oftedal Telhaug, dr.philos.

Denne boka er skrevet av en eldre dansk skolemann. Ja, hvorfor skal jeg ikke med en gang fortelle tidsskriftets lesere at han, altså Peter Ussing, kom til verden i 1928 og at han dermed har nådd en alder av rundt regnet 83 år.

Han kan se tilbake på et langt liv som lærer, skoleinspektør, skoledirektør og fagforeningsleder. Og i denne sammenheng skal jeg ikke minst opplyse om at han også har gjort en stor innsats som forfatter/medforfatter av lærebøker og av skolehistoriske studier. I løpet av de siste 30 årene har Ussing nesten årlig publisert en ny bok eller et bidrag til en ny bok. Om hva? Jo, hele tiden om tilstanden og utviklingen i den danske skolen, først og fremst den danske folkeskolen. Han har skrevet om didaktiske emner som "samlæsning" og "Undervisning i demokrati", men også om den danske skolen i et historisk, et samfunnsmessig og et politisk perspektiv. Han har skrevet om "Skolen for samfundet", om "Skolen i videnssamfundet" og om "Velfærd, ret og demokrati."

Nå har han altså på ny "kommet på banen" og denne gangen med en 70-80 siders tynn bok som har fått tittelen *Fra folkeskole til profitenhed. Tanker om en udvikling*. At hans manuskript denne gangen ikke "rekker" til mer enn 70-80 sider, kunne nok tolkes som et tegn på at den 83 år gamle kjempen så smått har begynt å måtte innse at kreftene minker. Men det er lite i bokas opplegg som tyder på noen alvorlig svekkelse. For det karakteristiske for den er at den blir mer og mer spennende for hvert nytt kapittel en tar seg igjennom. Vel, den er hele tiden sikkert disponert, velskrevet og ikke minst innholdstung. Men likevel tror jeg nok at jeg for min del først og fremst vil huske denne boka fordi den bringer meg store mengder av ny viten om dansk skoleutvikling og sko-

lepolitikk gjennom de ti til tjue siste årene. Ja, jeg får i løpet av de 25 siste sidene i Ussings bok innhentet mye av det jeg har forsømt av studier i nyere dansk skolepolitikk.

Det er den ideologiske og skolepolitiske tenkningen i Danmark gjennom etterkrigstiden som hele veien er Ussings tema. Han sier selv at hans beretning er "meget subjektiv", men jeg for min del sjeneres lite av denne subjektiviteten. For jeg har så pass til innsikt i den internasjonale og danske skoletenkning/utvikling at jeg kan følge ham med et kritisk blikk like fram til det siste ti-årets utvikling. Jeg kjenner meg godt igjen i hans framstilling av diskusjonen i 1950-årene om den danske enhetsskolen og om danskenes noe tyskpregede tradisjonisme med spenningen mellom den lærde skolen og folkeskolen. Jeg har ikke noe å innvende mot hans framstilling av den vensteradikalismen som vant terreng fra slutten av 1960-årene, og jeg er særdeles tilfreds med at han gjør bruk av "vår egen" Torunn Lauvdal og hennes nyanserike studie fra 1993 med tittelen "Pedagogikk, politikk og byråkrati". Jeg finner heller ikke noe å utsette på forfatterens omtale og analyse av 1980-årenes høyredreining, verken når det gjelder Thatcher eller Reagan og heller ikke når Ussing kommer til danskenes egen Poul Schlüter og ikke minst Bertel Haarder. Jeg har for min del, sammen med Rolf Th. Tønnesen, skrevet en egen bok om Haarder (*Dansk Utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992*), så jeg har her hatt de aller beste forutsetninger for å kunne se om Ussing "holder seg

til sannheten”. Og det gjør han, men kanskje med en liten unntagelse. For han tier med Haarders kritikk av min bok, som var en kritikk han langt på vei var berettiget til å framføre: Jeg var uforsiktig og kanskje til og med usaklig da jeg gjorde Haarder mer til en vest-europeisk liberalist enn til en grundtvigianer som trodde på den desentrale styringen av skolen. Jeg undervurder-te Haarders fortrolighet med den danske folkehøyskolen og dens kjærlighet til dansk kultur og historie.

Men som jeg allerede har hevdet, er det de siste 20 sidene av denne boka som gjør den så verdifull og uunnværlig at jeg ikke kan anbefale den sterkt nok. For her handler det om Lissabon-prosessen (år 2000) som igjen handler om de europeiske landenes frykt for egen konkurransevne. Nå dreier det seg om et materialistisk dannelsesyn hvor de avgjørende faktorene er økonomi og konkurransevne og dermed også det kunnskapsmessige aspektet i utdanningspolitikken. Nå handler det om de grunnleggende ferdigheter, IT-ferdigheter, fremmede språk, teknologikultur og sosiale ferdigheter. Nå handler det om faglighet, om kvalitet, om effektivitet, om tester og prøver. Høsten 2010 stilte undervisningsminister Tina Nedergaard opp følgende sju mål for dansk skoleutvikling:

1. Elever i 8. klasse skal i 2020 kunne det samme, som elevene i 9. klasse kan i dag.
2. Alle barn skal kunne læse ved utgangen af 2. klasse.
3. Færre elever skal få spesielle tilbud.

4. Danske lærere skal fremover rekrutteres blant de bedste studerende.
5. Undervisningen skal i høyere grad baseres på evidens.
6. Kvaliteten i undervisningen skal løbende utvikles.
7. Forældre og skolebetyrelserne skal udnyttes aktivt som en viktig ressource, der inddrages i udviklingen af folkeskolen.”

Mot denne målsettingen og dens konkurranseideologi bekjenner så Ussing seg til “sammenhengskraften”. Og han definerer dette begrepet slik: “[...] sammenhengskraft er et socialt fenomen. Der opstår sammenhengskraft, når mennesker gør noget sammen, gør noget i fællesskab. [...] For folkeskolen som en kulturinstitution er det vigtigt at være med til at skabe sammenhengskraft, at være nationsbygger. Derfor skal fællesskabet omkring klassen og omkring skolen som helhed være en del af hverdagen”. Slik munner Ussings bok ut i troen på den nasjonale kulturen og på fellesskapets muligheter.

Jeg anbefaler Ussings vesle bok på det varmeste. Den er til å bli klok av, og det ikke minst fordi forfatteren for-ener dyp innsikt i den danske skoleutviklingen og i aktuell dansk skoleideologi med sikker kunnskap om de siste ti-årenes internasjonale skoletenkning. For en norsk leser er det ikke minst av interesse å konstatere at den danske regjering i 2010, som kan karakteriseres som konservativ og liberalistisk, legger opp en langt mer konkurranseorientert skole enn hva

dagens rød-grønne norske regering gjør. Den socialdemokratiske likhetskætanke er i hvert fall for øyeblikket sterkere i Norge enn i Danmark.

Poul Feldvoss: Skolen for folket. Tårnby Kommunes skolehistorie fra århundredskiftet til 2. verdenskrig. Tårnby: Tårnby Kommune 2010. 230 s. Pris ikke oplyst. +

Ove Navntoft Enevoldsen: Skoler i Borris. Fra sandkasse til computer. Borris 2010: Borris Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 184 s. Pris ikke oplyst.

Af Peter Ussing Olsen, fhv. skoledirektør i Løgstør Kommune

Der er en tradition for, at der udgives et festskrift, når skoler holder jubilæum, og det er godt, at man på den måde standser op og ser på, hvor kom vi fra, og hvor er vi i dag. Normalt er den slags kun af lokal interesse og behøver ikke at være andet og mere. Når bogen om skoler i Borris mellem Skjern og Herning alligevel skal anbefales for en videre kreds, skyldes det, at man her har et eksempel på, hvordan den såkaldt vestjyske skoleordning fungerede i et helt sogn.

Anledningen er, at de ældste bygninger til Borris Skole i 2010 havde stået i 100 år, og i stedet for bare at beskrive disse 100 år har man valgt at fortælle om sognets skolevæsen så langt tilbage, som der har været skole her. Det er der kommet en tiltalende bog ud af. Den har et væld af illu-

strationer, hvoraf flere er i farver, men man fæstner sig især ved de mange gamle billeder. Der er et elevbillede fra 1880. Man mærker, at vi befinder os i en egn, hvor man kunne passe på tingene. Man kunne dog have ønsket sig lidt større typer, især til kapiteloverskrifter og mellemoverskrifter.

Den vestjyske skoleordning, der tog hensyn til børns arbejde ved landbruget, indebar, at skolegangen stort set var koncentreret i vinterhalvåret, fra 1. november til 1. maj, idet der kun var en enkelt skoledag om sommeren. Det havde for så vidt hjemmel i skoleanordningen af 1814, men børnene skulle have det samme antal timer som dem, der havde helårsskolegang. Ordningen medførte, at der især var behov for lærere i vintertiden, og dermed opstod begrebet vinterlærere. Det var ofte unge uden uddannelse, somme tider 15-16-årige unge mænd, der kun havde folkeskolen som ballast; det kunne også være lærere, der var udgået fra vinterlærerseminariet i Staby, og endelig var der efterhånden også nogle med almindelige læreruddannelse. Om sommeren måtte de finde andet arbejde, bl.a. ved landbruget. Sommerundervisningen blev varetaget af de få faste lærere i sognet.

1814-anordningen havde også taget højde for de problemer, der opstod i tyndt befolkede egne, for i § 2 tales der om både omgangsskoler og nogle små skolehuse. Begge dele finder vi eksempler på i Borris Sogn. En skolefundats fra 1741 tilholder degnen i Borris at holde skole for hele sognet og forsyne de fjernest liggende steder i sognet med "omløbende" læ-

rere. De gik på omgang i sognet, boede og spiste på gårdene og holdt her skole for egnens børn, i reglen en uge af gangen. I 1846 fik man en fast skole i Borris, den såkaldte degneskole, hvis opførelse beskrives meget indgående på grundlag af sogneforstanderskabets papirer. Den har afløst en tidligere skole fra 1660. Fra 1806 til 1826 var der et præstegårdsseminarium i Borris, og til det havde der været knyttet en skole. I yderområderne blev den tidligere ordning bevaret, idet man lejede sig ind på forskellige gårde, men i løbet af århundredet blev der flere steder rejst små skolehuse, og de var helt i overensstemmelse med 1814-anordningen, 2- eller 3-fags huse med en skolestue, en forstue og et kammer med plads til en seng og et bord til læreren, ved nogle af dem i loftsetagen. Han fik kosten på en af gårdene efter en nærmere fastsat pris. Det var en del af aflønningen. Disse biskoler havde som oftest et elevtal på højst 15-20, fordelt på syv årgange, der alle gik i skole samtidig.

I 1910 blev der så bygget en ny skole i Borris, der nu var blevet en stationsby. Den skulle rumme 150 elever, have tre faste lærere og en eller to vinterlærere. I sognets østlige og vestlige ende fandtes der toklassede skoler med 30-40 elever i hver, en fast lærer og en vinterlærer, og desuden var der to biskoler hver med en vinterlærer. Det vil sige, at sognet i stedet for at have en fast lærer og syv vinterlærere fik fem faste lærere og fem-seks vinterlærere. Op gennem 1900-tallet blev Borris Hovedskole udbygget, men det helt store spring kom dog først med folke-

skoleloven i 1958, hvor landområdernes skoler overalt kom på omgangs-højde med købstædernes.

Bogens undertitel, "fra sandkasse til computer", dækker den udvikling, mange skoler gennemløb. Papir var i 1800-tallet en sjælden og kostbar vare. Mange børn lærte derfor at skrive med en pind på en flad kasse forsynet med fugtigt sand. Senere fik de skifertavler og griffel. Den sidste blev i Borris taget ud af brug i 1957. I 1990 fik skolen de første computere.

Der er af de anførte citater fra sognerådets protokoller ikke noget, der tyder på, at det har været særlig påholdende og uinteresseret i skolegangen. Men det var en fattig og tyndt befolket egn, og det indrettede man sig efter, så godt man kunne.

Samme år som den vestjyske stationsby Borris fik sin nye skole, drøftede man nedlæggelse af den kommunale mellemskole i sognerådet i Tårnby på Amager i den modsatte del af landet. Der var ikke råd til at opretholde den mellemskole, der var blevet oprettet nogle få år før. Det fortæller Poul Feldvoss i 3. bind af Tårnby Kommunes skolehistorie, *Skolen for folket*. Poul Feldvoss, der var søn af en tidligere skoleleder i Kastrup og selv lærer, havde planlagt en skolehistorie i fire bind, hvoraf det første er udkommet og nu også det tredje. Feldvoss nåede ikke at se den færdige bog, han døde kort forinden. Arbejdet med de to sidste bind var så langt fremme, at andre kan videreføre det.

Det er en meget smuk bog i formatet 20 x 24 cm, i stift bind og med man-

ge gode og relevante billeder. Godt papir og et meget tiltalende layout.

Ligesom Borris-bogen er dette en meget lokal bog, men den har den samme kvalitet som den anden, at kunne læses af en bredere kreds, ikke mindst fordi den giver en levende skildring af hverdagen i de danske skoler i de første fire-fem årtier af 1900-tallet.

Tårnby Kommunen havde ved århundredskiftet ca. 3.500 indbyggere, heraf cirka 2.000 i Kastrup og cirka 600 i kirkebyen, der gav kommunen navn. 40 år senere var der omkring 14.000. Det var i sig selv en voldsom udvikling, men ingenting mod den, der fandt sted efter 2. verdenskrig med storlufthavn, Øresundsbro og motorveje. I 1902 var der syv lærere fordelt på fire skoler. I 1933 var der 54 lærere fordelt på tre købstadordnede skoler og fire landsbyordnede, heri medregnet den lille enklassede skole med nogle få elever på Saltholm. Ved periodens begyndelse var der en større bymæssig bebyggelse i Kastrup, men ellers var kommunen præget af landbrug og gartneri. Dette præg havde den stadig ved krigens begyndelse, omend i mindre grad. Der skete en udvikling, som også satte sit præg på folkeskolen med stærk vækst i elevtallet og skoleudvidelser og nyt skolebyggeri. Det kunne se ud, som om der var nogle sociale modsætninger mellem jordbrugerne i landområderne og folk med jævne eller små indtægter i Kastrup.

Poul Feldvoss fortæller om hver enkelt skoles udvikling og helliger mellemskolen et helt kapitel. Efter almenskolelovens vedtagelse i 1903 fik kommunen en kommunal mellem-

skole i 1907, knyttet til Kastrup Skole, men i øvrigt selvstændig. Mellemskolen var endnu ikke en del af folkeskolen. Den første elevliste viser, at et bredt udsnit af befolkningen var repræsenteret, men efter ganske få år besluttede sognerådet at nedlægge den, hvorefter den blev genoprettet i 1918. Samme år fik kommunen også en privat mellem- og realskole, der bestod indtil 1952. Mellemskolen blev i 1923 flyttet til den nybyggede Korsvejens Skole og var i den behandlede periode kommunens eneste. Den blev betragtet som "den fine skole". Det gav status at være elev eller lærer der. En tilsvarende forskel kunne man senere finde mellem lærerne ved de købstadordnede skoler og de landsbyordnede. Det var ikke anderledes her end andre steder i landet.

Forfatteren anvender et bredt kildemateriale, protokoller fra sogneråd og skolekommission, officielle skrivelser og avisreferater. Hertil kommer et stort antal breve og skriftlige beretninger fra tidligere lærere og elever, og endelig har han interviewet andre lærere og elever. Tilsammen giver det et billede af lærerkår og lærerskikkelser og af elever og skoleliv i tiden mellem århundredskiftet og den anden verdenskrig. Et billede, som rækker ud over det rent lokale.

Man synes nok, at spanskørret optræder vel hyppigt, og man bliver slået af billederne af de store klasser, hvor der sjældent er færre end 30 elever i klassen. Den gennemsnitlige klassekvotient oplyses til at være 36, men der var klasser med mere en 40-45 elever. Det var nok også en følge af kommu-

nens vækst, men vel ikke særegent for bare Tårnby. Bogen fortæller også om fag og undervisningsplaner og skolekommissionens bedømmelse af lærerne. De var vel knap så avancerede som nutidens, men de fandtes altså.

Desuden fortæller bogen også om meget af det nye, der kom til i løbet af perioden, og som involverede især byskolen: børnehjælpsdag, skolelæge og svagbørns- og feriekolonier. Og her til kom så skolebespisning, skolehaver (mest med grøntsager) og lejrskoler.

Det gælder denne bog, som det gælder bogen om skolerne i Borris. Perioden op til 1940 var en brydningstid. Måske kan man få en fornemmelse af stilstand uden den store udvikling i undervisningsstoffet og af skolebøgerne, men der skete alligevel noget. Skolen var i bevægelse.

**Bent Vedsted Rønne (red.):
Skolefortællinger. Hertug Hans
Skole 1910-2010. Haderslev:
Historisk Arkiv for Haderslev
Kommune 2010. 131 s. 150 kr.**

*Af Søren K. Lauridsen, rektor,
forfatter, VIA University College*

Genren skolefortællinger forekommer relativt sjældent i forbindelse med skolejubilæer i dag. Jubilæumsskrifter er ofte præget af oplysninger om årstal og facts, der fortæller historien ud fra et mere videnskabeligt præg. Den foreliggende bog med skolefortællinger fra Sønderjylland, nærmere bestemt Hertug Hans Skole i Haderslev, består til gengæld udelukkende af

fortællinger fortalt af elever og medarbejdere ved skolen i anledning af at skolen kunne fejre sit 100 års jubilæum 17. oktober 2010.

Bogen er blevet til i et tæt samarbejde med Historisk Arkiv for Haderslev Kommune. Skoleleder Karsten Rudbeck Jessen skriver i et indledende kapitel om den traditionsrige skole, hvor cirka 400 elever og 50 ansatte har deres daglige virksomhed. 'Traditioner er rammen – fornyelsen er indholdet' er stadig overskriften for en skole, der både er en gammel kulturbærende skole helt tilbage fra dengang, Sønderjylland var på tyske hænder, men også har formået at forny sig, således at skolen med eksempelvis moderne undervisningsformer og en stor og moderne SFO også har et kvalitativt godt tilbud til nutidens børn og unge.

Efter indledningen består bogen af en lang række skolefortællinger, som præsenteres dekadeopdelt, således at fortællingerne er rubriceret for hvert tiår.

Vi begynder helt tilbage i 1910 den tyske tid, hvor skolen var en tysk drengekole med militærisk preussisk disciplin. Dansk var forbudt og blev straffet med spanskrøret, så det danske sprog måtte klares derhjemme sammen med familien, når de tyske lektier var læst. Efter genforeningen i 1920 blev skolen en dansk drengeskole – dog uden at disciplinen ændredes væsentligt. Men nu er det danske sange, der synges, og det er det danske sprog, der tales og skrives i skolen.

'Jeg lærte fire vigtige ting i skolen: flid, ærlighed, hjælpsomhed og guds frygt' skriver Mathias Sørensen

(1907-2007) i sin fortælling. De religiøse værdier udmøntet gennem bibelhistorien var centrale for børnene i 1920'erne og 1930'erne, og således var det også på Hertug Hans Skole, hvilket flere fortællinger vidner om, men også datidens gængse moralbegreber spiller naturligvis en rolle.

Fra 1930 blev skolen også en pigeskole. Marie Torp (f. 1924) fortæller om spændingen den første skoledag 1. april 1930, om de første bøger, sangtimerne, håndgerning og frikvartererne. Netop i Sønderjylland og så kort tid efter genforeningen spillede de danske sange en stor rolle, hvilket mange fortællinger beretter om. Det samme gælder gymnastik suppleret med svømning i Haderslev Dam. En anden central begivenhed var det årlige kongebesøg, som fandt sted hvert forår i 20'erne og 30'erne. Kongen, Christian 10., ønskede at fastholde en tæt forbindelse til Sønderjylland netop efter genforeningen, og flere børn fortæller om, at hele skolen var med ude i byen ved det årlige besøg. En anden udløber af det nationale var deltagelse i det årlige flagtog gennem byen på Valdemarsdag.

Skolefortællingerne rummer også portrætter af nogle af de mest afholdte lærere og skoleledere. Skolens første 'overlærer' var August Hansen. Om ham fortælles det, at han havde en 'løs hånd'. Hans afløser er Signe Tørsleff, som var skoleleder til langt op mod 2. verdenskrig. Der er flere fine skildringer af lærerne. En af de mere maleriske, som forekommer i flere fortællinger, er gymnastiklæreren Rask Raskesen Kjær, som bliver kaldt 'Ritch-

Ratch'. Bogen er i øvrigt ikke forsynet med en systematisk oversigt over skoleledere og lærere.

Under besættelsen bruges skolens bygninger af besættelsesmagten, så de indskrevne børn må tage til takke med en sparsom undervisning i dansk og regning rundt om på byens andre skoler. Men efter krigen begynder skolen igen, og allerede i 1950'erne var integration af flygtninge fra Ungarn et centralt element i skolens liv. I 1960'erne kommer de kreative fag frem, der kommer større elevaktivitet, og det udmønter sig bl.a. i udgivelse af et elevblad. Skolen udvides med ny gymnastiksal, nyt sanglokale og formningslokale med brændeovn til keramik.

I fortællingerne fra de seneste årtier er elevfortællingerne suppleret med fortællinger af tidligere og nuværende undervisere. Flere lærerprofiler bliver trukket frem, men også billeder af en udvikling, som viser Hertug Hans Skole som et moderne kultursted, hvor der i en periode er filmklub, frimærkeklub, jazzband, malegruppe og en patchwork-gruppe. It og de nye elektroniske multimedier kommer ind på skolen med lærer- og elev-intra, og nye aktivitetsformer med tværgående projektuger dukker op. Skolen har således hvert år en såkaldt HHS-uge, hvor alle elever arbejder sammen på tværs af klasser og niveau. Skolen er fortsat tæt forbundet med byen Haderslev og medvirkede således meget aktivt ved byjubilæet i 1992.

SFO'en blev oprettet i 1986 og senere udvidet betydeligt med egne bygninger. I dag er der i SFO'en 138 børn og

10 ansatte pædagoger. Brugerforeningen har de sidste mange år også spillet en væsentlig rolle for ikke mindst det sociale liv omkring skolen. Det er her, forældrene er med til at fastlægge fællesspisninger og ikke mindst aktiviteter omkring fastelavn og jul.

Ud over skolefortællingerne rummer bogen også en lang række fotos og illustrationer. Der er naturligvis fotos af elever og lærere og ikke mindst deres medvirken ved forskellige begivenheder, men der er også interessante faksimile-gengivelser af karakterbøger fra 1930'erne, skemaer, ordensregler, penalhuse osv. Desuden er hvert årti rammet ind af en række vignetter tegnet af kunstneren og skolens tidligere formningslærer Jørn Bjerre.

En smuk og anderledes jubilæumsbog, der kan læses med stor glæde.

Christian Larsen (red.):
Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse.
København: Danmarks Privatskoleforening 2010. 2 bind (446+505 s.).
450 kr.

*Af Peter Ussing Olsen, fhv.
skoledirektør i Løgstør Kommune*

Danmarks Privatskoleforening har efter flere års forberedelser udgivet et tobinds værk om den danske realskole, *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Det er et imponerende værk i coffee table-format, 22 x 28 cm, trykt på fint papir, en smuk og rolig layout og gennemillustreret med ældre og nyere billeder,

relevante portrætter og humoristiske tegninger. Jeg blev helt nostalgisk, da jeg på side 380 i bind 1 fandt Bornæs' karakterudregningsapparat. Det lærte jeg aldrig selv at bruge, men havde heldigvis en viceinspektør, der klarede den slags i hovedet, indtil han opfandt et computerprogram. En realeksamen var nemlig en alvorlig sag.

Ikke mindre imponerende er indholdet. Her har nogle af landets bedste uddannelsesforskere skrevet et værk, der bliver stående. Der er ikke mange hjørner, som ikke har været besøgt, og der er ikke mange vinkler, der ikke er benyttet. Det skulle da lige være elevernes fiskeperspektiv. Det videnskabelige er i orden, og det hele er skrevet i et smukt og forståeligt sprog.

Men realskolen fortjener også et sådant værk. Nok taler vi om en skoleform med stærkt klassepræg – for som et par piger sagde engang i 1960'erne: "Vi vil ikke i realen, for den er for "de fine"." Vist så, men realskolen, ofte den private, var gennem mange år stationsbyernes og landdistrikternes eneste mulighed for mobilitet i samfundet. Og så var der vel klasseforskelle. Vi følte os da lidt bedre end kommuneskolens unger, selvom de bankede os i fodbold.

Her har vi beretningen om en skoleform, der begyndte spredt og søgende, stivnede i paratviden, og som endte med at sætte sit præg på børneskolen så helt og afgørende, at man næsten må sige, at den ved at forsvinde erobrede folkeskolen.

De to bind er disponeret med følgende hovedafsnit: I. Introduktion, II.

Den internationale orientering, III. Realskolen i debat og lovgivning, IV. Tilsynet med realskolen, V. Realskolen som eksamenskole, VI. Realskolens økonomi, VII. Realskolens ideologiske, pædagogiske og faglige indhold, VIII. Realskolens mennesker, IX. Realskolen og lokalsamfundet, X. Realskoleforeningerne og XI. Afslutning. Hertil kommer så bilag og et summary/Überblick på engelsk og tysk samt kilder (cirka 30 sider), registre og forfatterpræsentation.

Hvert hovedafsnit er delt i flere kapitler, 30 i alt. Man ser altså, at forfatterne er kommet ganske godt rundt om emnet. Nogle gentagelser undgås ikke, men de føles ikke som forkerte, fordi synsvinklen skifter.

Realskolen har sin rod i oplysnings-tiden og den tidlige industrialisme. Derved er den også et modstykke eller en parallel til den lærde skole, latinskolen. Med dette udgangspunkt imødekom de første realskoler et dobbelt behov, dels kundskabsformidling og erhvervsforberedelse, dels almen dannelse. Det er for så vidt interessant at se, at dannelsesformålet spillede så stor en rolle, som tilfældet er. Det er vel egentlig ikke det, de fleste gamle "realister" hæfter sig ved. Den lærde skoles dannelsesideal var at hente dels i den religiøse forankring, dels i den klassiske oldtid og fik med nyhumanismen i 1830'erne denne forankring kraftigt slået fast.

Realskolens dannelsesgrundlag var groft forklaret kundskaber af praktisk karakter, den reale viden om den verden, der omgiver os, og som børn og

unge skal lære at begå sig i. Dermed var der ikke noget modsætningsforhold mellem dens opdragende funktion og dens uddannelsesformål. Det er vel rimeligt at sige, at dannelsen kom af den viden, der blev bibragt eleverne.

Udenfor stod almueskolen, som senere blev til folkeskolen. Oplysningspædagogerne havde forsøgt at give den et bredere dannelsesmål, men det religiøse grundlag blev fastholdt med anordningerne i 1814.

I 1787 blev de første danske realskoler oprettet i København: Efterslægtsselskabet Skole, Borgerdydselskabets Skole og J.Cl. Thodes Døtreskole. Fire år tidligere havde Norge fået sin, Trondheims Borgerlige Realskole. De angav i mange henseender den linje, som realskolerne længe kom til at følge, at give borgerskabets børn reale kundskaber, dvs. i matematik, naturlære og fremmedsprog, der kom dem til gode i deres fremtidige virke i samfundet, og de skulle danne dem som mennesker.

Skolerne havde et udenlandsk forbillede, og det skildrer Susanne Wiborg, mens Echard Bodenstein skriver om den tyske realskoletradition i Danmark og forklarer, at realfagernes stilling var stærkt påvirket af tyske pietistiske strømninger, af filantropierne og forskellige reformer i 1800-tallets Preussen og senere af reformpædagogikken i mellemkrigstiden.

Susanne Wiborg inddrager også britiske og franske påvirkninger, og hun giver dels en borgerlig, dels en statslig forklaring på oprettelsen af re-

alskoler. Staten fik en interesse i at få veluddannede medarbejdere i de institutioner, der voksede frem i 1800-tallet, og ud fra en borgerlig betragtning var der behov for en god uddannelse af dem, der skulle arbejde inden for handel og omsætning. For så vidt også af dem, der skulle indtage ledende stillinger inden for industrien. Realskolen fremtræder tidsmæssigt nok som et produkt af industrialiseringen, men som Susanne Wiborg nævner, kan det problematiseres, om realskolen bør anskues som et direkte resultat af industrialiseringen.

Realskolen og industrialiseringen havde formentlig et fælles udgangspunkt i et nyt syn på naturvidenskaben, og det er blandt andet det, der gør realskolen forskellig fra latinskolen. Naturvidenskaben blev et dannelsesideal for det borgerskab, der voksede frem med udviklingen af industri og handel, og betingede på sin vis den stilling, realfagene fik.

I det store og centrale afsnit, *Realskolen i debat og lovgivning*, indleder Christian Larsen med en gennemgang af perioden 1814-1923, det vil sige realskolens udviklings- og vækstår. Herefter fortsætter Erik Nørr med mellem- og realskolens storhedstid og fald, 1923-58, og Signe Holm-Larsen med perioden 1958-2010, realskolens afskaffelse og videreførelse. Det er cirka 160 sider meget væsentlig og grundig uddannelseshistorie, når den er bedst, i det væsentlige samlet omkring struktur og de forskellige former for undervisning i realfagene. Netop denne koncentration medfører, at man i hvert fald i det første kapitel savner

et udblik til den udvikling, folkeskolen gennemløb eller ikke gennemløb. Realeleverne udgjorde trods alt kun et lille mindretal af de skolesøgende, om end deres antal steg hen mod år 1900.

Skoleanordningen for købstæderne af 1814 indeholdt et kapitel om borgerlige realskoler for drenge. Det fik ikke umiddelbart nogen særlig betydning grundet konjunkturerne efter Englandskrigen 1807-14, men da de bedredes omkring 1830, og borgerskabet i stænderforsamlingerne fik et forum for deres anskuelser, kom skolespørgsmålet frem igen med navne som Knud Gad, Tage Algreen-Ussing og P.C. Stenersen Gad samt biskop J.P. Mynster, der hver på sin vis gjorde gældende, at der manglede en skole for de børn og unge, der ville søge deres næring som købmænd, håndværkere og fabrikanter. De politiske bestræbelser gik i retning af dels en forbedring af købstædernes skoler og dels oprettelse af realskoler, og her savner jeg lidt om købstædernes skole, selvom det naturligvis ikke er bogens ærinde.

En skrivelse fra Danske Kancelli i 1838 (se II, s. 258) opfordrede til oprettelse af højere borgerskoler, hvorved grunden muligvis blev lagt til de kommunale betalingskoler, der blev skilt fra almueskolerne, der blev fri-skoler eller fattigskoler. Dermed fik vi en segregering af eleverne, der holdt sig i 150 år. Betalingskolerne kunne give en bedre undervisning og have færre elever i klasserne, men vi mangler en undersøgelse af deres sammenhæng med realskolerne.

I takt med den naturvidenskabelige og tekniske udvikling blev der

brug for en ungdomsuddannelse, som den lærde skole ikke kunne eller ville give, og her kom realskolen ind i billedet med en undervisning, der kunne forberede til optagelse på Polyteknisk Lærestanstalt og til uddannelse af farmaceuter, forstfolk og veterinærer. Det blev uden for København i første omgang til realskoler i Aarhus, Odense og Helsingør. Nogle enkelte lærde skoler optog realundervisning, og der kom realskoler i flere byer, så man kom til at operere med fire forskellige realeksaminer.

Indtil det tidspunkt, hvor industrialiseringen for alvor satte ind, har det kun været et fåtal af unge, der aflagde disse eksamener, men i århundredets sidste fjerdedel steg behovet, og nu var det især etaterne og kontorerne, der fremkaldte det.

I 1881 blev de fire eksamensformer slået sammen til én, almindelig forbedelseseksamen eller præliminæreksamen. Året efter fik piger adgang til at tage den.

Tiden op til år 1900 blev vækstår med oprettelse af såvel private som kommunale realskoler, og med almenskoleloven 1903 blev der skabt et sammenhængende skolesystem fra folkeskolens første klasse til 3. gymnasieklasse, den vertikale enhedsskole, og der gøres i værkets 1. del grundigt rede for såvel debatten forud som det politiske forarbejde, der resulterede i en fireårig mellemskole med eksamen og overbygget med en etårig realklasse, der blev afsluttet med realeksamen. Mange steder blev præliminæreksamen opretholdt. Den forsvandt først med loven i 1958.

Med folkeskoleloven i 1937 blev mellem- og realskolen del af folkeskolesystemet, og fra da er realskolens historie en del af folkeskolens. Der var stadig syv års undervisningspligt. Mellemskolen begyndte på 6. klassetrin og omfattede en to- eller treårig eksamensfri mellemskole og den fireårige eksamensmellemskole. Betegnelsen var dog nok mest af kosmetisk karakter, og eksamensafdelingen blev uhyre populær, og det kvalte den.

Landdistrikterne fulgte først med efter krigen, da behovet for udvidet undervisning steg i takt med afvandingen fra landbruget. Det er blandt andet hensynet til landområderne med de mange nye centralskoler, der frem kaldte lovændringen i 1958, foreløbig og indtil 1972 med en syv års undervisningspligt, en "mild" deling eller ingen deling på 6. og 7. klassetrin, derefter en treårig realafdeling, der sluttede med realeksamen, og frivillige 8. og 9. klasser, senere også 10. klasser med mulighed for statskontrollerede prøver efter 9. og 10. klasse.

Med folkeskoleloven 1975 forsvandt realafdelingen til fordel for en horisontal enhedsskole, hvor nogle fag (de oprindelige realfag) blev niveaudelt med tilsvarende prøver. I 1993 forsvandt også niveaudelingen, og prøvesystemet er senere ændret til 9. klasseprøven og 10. klasseprøven.

Denne skøjten hen over strukturudviklingen er naturligvis ikke noget, der blot nærmer sig et referat af bogens grundige gennemgang, men den kan måske antyde, at realundervisningen fra med social slagside at være forbeholdt nogle få procent af en elev-

årgang endte med ikke bare at være integreret i folkeskolen, men at være selve hovedindtrykket af folkeskolens undervisning, og det er derfor meget forståeligt, at der i bogen gøres meget ud af at påvise, at realeksamensniveauet er fastholdt i de 10. klasseprøver, der nu aflægges af cirka halvdelen af en elevårgang, mens de andre går til andre ungdomsuddannelser. Denne interesse ligger i tiden, for der er jo stadig mennesker, der drømmer tilbage til den segregerede skole. Op gennem 1900-tallet har realskolen været et betydeligt løft af ikke bare børneskolen, men af hele folkeoplysningen.

Dette hænger også sammen med den alvor, der har præget eksamens- og prøvesystemet. Det handler hovedafsnit IV *Tilsynet med realskolen* og hovedafsnit V *Realskolen som eksamensskole* om, hvor skrivearbejdet har været fordelt mellem Harry Haue, Erik Nørr og Signe Holm-Lassen, så mænd bare 185 sider.

Udenforstående kan godt tabe pusten over det store tilsynsapparat, der blev sat i værk af hensyn til de i begyndelsen få eksaminander. Men der er ingen tvivl om, at det store apparat skabte respekt om realeksamen, den gav anelse og selve eksamenen en høj kvalitet. Det har også præget skolens hverdag og skabt nogle højtidelige stunder, når eleverne var anbragt i gymnastiksalen eller aulaen ved deres enkeltmandsborde i behørig indbyrdes afstand, og man havde fået anbragt colafasken og et par bananer, mens stilheden næsten var trykkende, så man forsøgte at befri sig for nervø-

siteten ved at studere de slidte skriveunderlag, hvor tidligere elever havde efterladt visdomsord som "Kilroy was here" eller "Hvis dette er døden, så frygt ikke Furreby-Møller". Skolelederens alvor forplantede sig, mens han så ud over forsamlingen. Jo, de er der alle sammen, og ikke som sidste år, hvor Gitte sov over sig og måtte indberettes til ministeriet. Der skottes op til uret, mens skolelederen sprætter den brune kuvert med den røde oblat op. På slaget tages opgaverne frem, og snydepasserne får travlt med at dele ud. Har alle fået en opgave? Godt. Så må I begynde og held og lykke med arbejdet!

I det lille 14. kapitel fortæller Erik Nørr om realskolen uden for landets grænser, Færøerne, Grønland, Dansk Vestindien og i Sverige under besættelsen – og noget så eksotisk som en realskole for missionærbørn i Kina.

Mens det første bind handler om struktur og rammer, går andet bind inden for skolens mure. Først med en gennemgang ved Christian Larsen om det ikke uvæsentlige emne, de private skolars økonomi, der nok var realskolens akilleshæl, for af den afhang ikke bare skolens udstyr, men også muligheden for at tiltrække kvalificerede lærerkræfter. Og samtidig var forældrebetalingen med til at fastholde dens karakter af klassepræg.

Det meget væsentlige hovedafsnit VII hedder *Realskolens ideologiske, pædagogiske og faglige indhold* og indledes med et kapitel af Rasmus Glenthøj, der behandler borgerdyd og fædrelandskærlighed i den danske re-

alskole, med andre ord det ideologiske grundlag for de første realskoler.

Herefter fortsætter Harry Haue med emnet dannelse og almindannelse – realskolens dannelseskoncept. Her uddybes noget af det, som har været fremme i tidligere kapitler, nemlig realskolens intentioner om at være almindannende. Det har været realskolen meget om at gøre som selvstændig skoleform, at definere en kulturel overbygning, der kunne skille den ud fra den lærde skole med den klassiske dannelse og fra folkeskolen med den religiøst funderede almuepræg. Den ville ikke bare have en nytteværdi, den ville tjene et dannelsesformål. Derfor er dette kapitel vigtigt, når man vil have klarhed over realskolens selvforståelse, som den var i hvert fald i dens tidlige faser.

I to kapitler beskæftiger Åse Højlund Nielsen sig med pigeskolerne og pigernes undervisning, hvor hun blandt andet ser på datidens syn på, hvad piger kunne lære og ikke lære, navnlig matematik, og hvornår deres fysiologi tillod dem at gå til eksamen, nemlig et år senere end drengene. Desuden får vi nogle portrætter af markante kvindeskikkelser, der havde mulighed for og evner til at være anderledes innovative end deres mandlige kolleger.

Det er også Åse Højlund Nielsen, der afslutter hovedafsnittet med et kapitel om *Realfag, realskolefag og realskolefaglighed*. Det omtaler bl.a. vægtningen af de forskellige fag til forskellige tider og samles sig derefter om en behandling af regning/matematik og fremmedsprog og diskussionerne

om fagenes betydning for formal dannelse, påvirket af latinskolen, kontraderes nytteværdi, det vil sige realskolen som erhvervsforberedende skole. Man havde gerne set denne behandling illustreret gennem en analyse af skiftende tiders lærebøger, for i skolestuen var der næppe tvivl om, at nytteværdien talte mest. Det gjaldt i hvert fald faget regning, for der er vel aldrig blevet solgt flere aktier og obligationer, diskonteret flere vekslers og blandet mere kaffe end i de danske mellem- og realskoleklasser.

Det ligger formentlig uden for værkets rammer i denne hverdag at inddrage fagenes udvikling, for eksempel i form af en undersøgelse af, hvad der blevet opgivet som pensum ved eksamener og statskontrollerede prøver. Pensaopgivelserne findes i Undervisningsministeriet og skal studeres der. På baggrund af nutidens opmærksomhed omkring kulturhistorisk belæring kunne de måske være interessant at se, hvordan fag som historie og især dansk har ændret sig gennem tiden.

Åse Højlund Nielsen siger i sin konkluderende afslutning: "Af realskolens dobbelte sigte er det det almindannende, der er blevet tilbage." Det har naturligvis sammenhæng med det forhold, at folkeskolen er en grundskole for videre uddannelse. "Realskolens dobbelttretede sigte ... forsvandt med enhedsskolens fremmarch." (II, s.155)

Hovedafsnit VIII hedder *Realskolens mennesker* og skrives af Keld Grinder-Hansen, Christian Larsen og Åse Højlund Nielsen. I tre kapitler be-

skæftiger den første sig med realskolen ledere, lære og elever. Normalt påkalder lederne sig ikke skolehistorisk opmærksomhed. Her er der dog den særlige grund, at vi har at gøre med en meget sammensat ledergruppe med stor forskel på private og kommunalt ansatte ledere. De private fylder meget, og det skyldes bl.a., at de også skulle være økonomer og "købmænd", der skaffede elever til deres skole. De havde også større frihedsgrader som ledere. De kommunale ledere var i højere grad embedsmænd, styret af regler ovenfra. Der var dog også den forskel, at de var indtil cirka 1970 kongeligt udnævnte – efter en omhyggelig udvælgelsesprocedure. Lederne var en broget flok, især inden for den private skole, oprindeligt med mange akademikere iblandt, og bogen giver en række portrætter af meget markante personligheder, mest fra de private skoler. Forfatteren mener, at der stadig er forskelle på den private leder og den kommunalt ansatte, men den bliver stadig mindre, fordi også den private ledes arbejde er blevet mere bureaukratiseret, mens den kommunale får mere synlighed, og der stilles krav om at evne økonomisk ledelse.

I kapitlet om realskolelærerne gør Keld Grønder-Hansen grundigt rede for lærernes uddannelsesmæssige baggrund, for rekrutteringen var ikke så ligetil og meget afhængig af, hvilken skoleform der var tale om, privatskole, gymnasium med mellem- og realskole eller en kommunal skole. Læreruddannelsen på seminarierne var længe kun baseret på folkeskolen. Derfor var der mange akademikere, ikke bare på

gymnasierne, men også på de private skoler. Det medvirkede også til, at mellem- og realskolelæreren blev faglærer. Den praksisbaserede faglærer, kalder Grønder-Hansen rollen: "Den praksisbaserede faglærer delte sin arbejdsindsats mellem undervisning og faglige studier, og han/hun markerede sig sjældent i det offentlige samfundsliv uden for realskolen." (II, s. 207). At der engang var en statusforskel mellem lærerne i mellem- og realskolen og folkeskolens øvrige lærere, fremgår af et lille afsnit om løn- og ansættelsesforhold, og det skabte bl.a. nogle problemer i Danmarks Lærerforening.

I et følgende kapitel gør Christian Larsen rede for realskolelærernes uddannelsesmuligheder med bl.a. vægt på omtale af Den Danske Realskoles Seminarium 1907-19. Uddannelsen var gennem hele perioden et problematisk område og fandt vel først sin løsning, der læreruddannelsen på seminarierne kom til at omfatte uddannelse og eksamen i linjefag.

Keld Grønder-Hansen anlægger i kapitlet "Han tog realen med" et elevsynspunkt. Vi får en gennemgang af elevernes sociale baggrund og nogle personlige erindringer af kendte og ukendte mennesker, både af negativ og positiv art, og begge dele dækker sikkert meget godt kendsgerningerne.

Realskolen begyndte som borger-skabets skole, og den havde vel hele sin levetid sociale skævheder, der nok blev mindre, men aldrig helt forsvandt. Skævhederne var størst i gymnasiernes mellem- og realskoleafdelinger og mindst i folkeskolens. Ejendomme-

ligt nok inddrages ikke Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelser fra tiden omkring 1970. Resultaterne her var ellers vigtige argumenter for enhedsskolen og således med til at give realafdelingerne dødsstødet.

En sammenligning mellem eleverne i de private skoler og de offentlige konkluderer i, at der er mere, der forbinder eleverne i de to skoleformer, end der adskiller dem. Det er på det værdimæssige plan, at der er forskel på elevernes baggrund. – Og værdi kan være så meget, lige fra snobberi til pædagogiske holdninger og trivselsbetragtninger. Det er så min påstand, ikke bogens.

Til realskolens mennesker hører også forældrene, og det emne tager Åse Højlund Nielsen sig af, dels med en kortfattet oversigt over den formaliserede forældreindflydelse i folkeskolen gennem forældreråd og skolenævn, dels og nok så interessant de forskellige skole-hjem-relationer i den private skolesektor. Da privatskolerne også bygger på forældrebetaling, har der været et naturligt interessegrundlag. Mange af skolerne var desuden forældrejede. Forfatteren skildrer desuden de diskussioner, der kunne opstå omkring forældreindflydelse kontra bestyrermagt. Men for begge parter lå der en begrænsning i det statslige tilsyn med undervisning og eksamener. Bagved ligger der også nogle ændringer i den almindelige opfattelse af forældres indflydelse på deres børns skolegang.

Den sidste halvdel af anden del af værket optages foruden registre, lit-

teratur mv. af to store afsnit, det ene om *Realskolen og lokalsamfundet*, det andet om realskolens foreninger, af Christian Larsen. Det førstnævnte indledes med et kapitel af Christian Larsen, der skildrer de private skoler i Randers, Esbjerg og Jyderup, hvorefter han sammen med Erik Nørr har udarbejdet en fortegnelse over de mere end 800 skoler, der har kunnet afholde realeksamen indtil 1963.

Det sidste ord får formanden for Danmarks Privatskoleforening, Kurt Ernst, med *Spor efter realskolen i tidens privatskole*. Han trækker nok nogle aktuelle problemer frem, men fastholder også realskolens oprindelige grundlag, dannelse og faglighed. Den private skole er en holdningsskole i stadig bevægelse.

For en gammel folkeskolemand er det vigtigste spor, som realskolen har sat, nok det høje undervisningsniveau, som grundskolen, både folkeskolen og de private skoler, befinder sig på.

Jeg ved godt, at det nærmer sig nationalblasfemi, og de er vel også inkommensurable størrelser. Vi har i mange år betragtet højskolerne som vort vigtigste bidrag til folkeoplysningen – og vel også med god ret i det gamle landbosamfund. Mon dog ikke vi skal til at betragte realskolerne på samme måde og med samme gode ret. Deres indflydelse på folkeoplysningen har været en anden, men de har indiskutabelt haft deres betydning for oplysning og dannelse, selvom vort dannelsesbegreb i dag ikke kan nøjes med bare at omfatte viden og faglighed. I børnebladet *Fritiden* var der i slutningen

af 1930'erne en serie, der hed "Realister", med mottoet "Aldrig færdig – altid på vej", og det kunne fortsat godt være den dannelse, arbejdet med fagene skal give som resultat.

Der er grund til at være taknemmelig for værk som det værk, der her er anmeldt. Det skal ikke ligge på kaffebordet og tage sig ud. Det skal læses og give anledning til samtale og debat.

FRISKOLEN

Sune Bugge Sørensen og Holger D. Odgaard Pedersen (red.): Ferritslev Friskole. 2. november, 1859-2009. En fortælling om friskoleånden, Thyge Hansen og Ferritslev Friskole gennem 150 år. Ferritslev: Ferritslev Friskole 2009. 111 s. Pris ikke oplyst.

Af Ove Korsgaard, professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Derfor kun fremad i Jesu navn. – Jubilæumsskriftet har fokus på oprettelsen og de første år af Ferritslev Friskoles historie for til slut at springe frem til de sidste 25 år. Den mellemliggende periode er beskrevet i det jubilæumsskrift, der blev udgivet i forbindelse med 125 års-jubilæet. Jubilæumsskriftet består for en stor dels vedkommende af breve og artikler, som er gravet frem af arkiver af Holger Pedersen, der er lærer ved Ferritslev Friskole. Hensigten med jubilæumsskriftet er, som der står i forordet, "at bevæge og røre alle, der på en eller anden måde har tilknyt-

ning til skolen". Men selv om dette jubilæumsskrift – som så mange andre – mere er beregnet til indvortes end udvortes brug, har skriftet alligevel of-fentlig interesse. Holger Pedersen har nemlig gravet et omfattende materiale frem, som ikke kun fortæller om Ferritslev Friskole, men også om de mange tråde, der kan trækkes fra friskolen til Ryslinge Valgmenighed, Vallekilde Højskole, Askov Højskole m.fl. Ligeledes møder man en række af de store navne inden for den grundtvigske bevægelse: Vilhelm Birkedal, Christen Kold, Peder Larsen Skræppenborg, Ernst Trier m.fl. Men det, der i særlig grad gør dette jubilæumsskrift interessant, er mødet med bonden Thyge Hansen. Han er repræsentant for den folkelige elite, som udgør bindeledet mellem 'de store' og almuefolket.

Hovedpersonen i jubilæumsbogen er som sagt gårdejer Thyge Hansen. Han blev født 2. februar 1816 og døde 18. juli 1906. Han blev gift med Johanne Marie Rasmusdatter og købte i 1846 udflyttergården "Skovgård", der var på 50 tdr. land. Denne gård kom gennem årtier til at udgøre rammen om møder, sammenkomster og fester for personer, der tilsluttede sig den grundtvigske bevægelse på Midt-fyn. Da Vilhelm Birkedal blev præst i Ryslinge i 1849, var Thyge Hansen en af de første til at søge til sognekirken i Ryslinge for at høre ham prædike, og han blev fuldstændig bjergetaget af alt det nye, han mødte og oplevede.

Thyge Hansen mødte også Christen Kold, da han i 1849 kom til Ryslinge som huslærer hos Birkedal. Da han en dag med glød og begejstring fortalte

Kold om sine mange fremtidsplaner, stod Kold roligt og hørte på ham. Da han var færdig, sagde Kold: "De kan lektien, Thyge!" og vendte sig og gik. Thyge var mælløs – og blev vred. Men han tog åbenbart replikken til sig. For senere sagde man om Thyge: "Når de (andre friskolefolk) var ved at fortabe sig i deres grebethe, da forstod Thyge at forene åndelige og timelige interesser". Thyge Hansen var en dygtig bonde, han var således en af de første, der anskaffede sig et tærskværk og bruge kunstgødning på sine marker.

Senere oprettede Kold – på opfordring af blandt andet Grundtvig – den første højskole i 1851 i Ryslinge med 15 unge drenge som elever. (I virkeligheden burde man kalde skolen en efterskole, idet ingen af eleverne var over 15 år). Men allerede året efter flyttede Kold til Dalby på Hindsholm på grund af uoverensstemmelser mellem Kold og Birkedal. Der var ikke plads til to egoer af den kaliber i samme by. De nye åndelige strømninger medførte heller ikke fred og fordragelighed i Ferritslev. Som så mange andre steder i landet medførte grundtvigianismen også strid og brud. Da Thyge Hansen løste sognebånd til Birkedal i Ryslinge, blev han temmelig uglest i landsbyen, han blev hånet og spottet af de faste bymænd, og mere end en gang blev der kastet sten efter ham, når han kørte gennem Ferritslev by for at komme i kirke i Ryslinge. Og da han, sammen med fire andre familier, søgte at få gang i en friskole for deres børn, måtte han høre megen hån fra folk og øvrighed. Sognepræsten i Rolfsted, provst Rohmann,

var stor modstander af både friskolen i Ferritslev og valgmenigheden i Ryslinge. En søndag Thyge Hansen var i Rolfsted Kirke, prædikede Rohmann om de falske profeter og sagde da, at de falske profeter i tiden stiftede valgmenigheder og friskoler. Adressen var tydelig nok. Folk vendte sig om i kirkestolene og kiggede på Thyge Hansen. Selvom han udadtil tog det roligt, blev han alligevel beklemt ved situationen. Men, fortælles det i jubilæumsskriftet, modet kom tilbage, da den landskendte vækkelsesprædikant Peder Larsen Skræppenborg kom kørende ind i gården, mens han sang salmen "Fremad er verdens vilde røst". Netop da vognen holdt for døren, lød sidste vers: "Derfor kun fremad i Jesu Navn; / Så går det og hjemad tillige. / Da er hver glæde og hvert et savn / Et trin på vor himmelstige".

Thyge Hansen var her og der og alle vegne. Han var for eksempel formand for valgmenigheden i Ryslinge i en længere årrække, han var en af de ledende kræfter i den indsamling, der foregik i forbindelse med etableringen af Askov Højskole i 1865. Han havde nære relationer til Ernst Trier, der åbnede Vallekilde Højskole samme år. Trier sendte karle fra højskolen over til Thyge Hansen og hans gård, og Thyge Hansen sendte unge mennesker fra egnen over til Trier som elever på hans højskole. I jubilæumsbogen er der optrykt en række interessante breve, som Ernst Trier og Thyge Hansen skrev til hinanden.

Sammen med fire andre familier tog Thyge Hansen og hans kone, som sagt, initiativet til oprettelsen af Fer-

ritslev Friskole i 1859. Den 22-årige Dalsgaard Pedersen blev ansat som lærer på deres friskole, hvor der var tilmeldt en 8-9 børn. Hos en høker lejede man et værelse til skolestue, men modstanderne af friskolen truede høkeren med repressalier, hvis friskolen fik lov at bruge hans stue. Dog faldt lejemålet på plads, da Thyge Hansen og de øvrige familier tilbød ham det dobbelte af, hvad han ellers kunne få i lejeindtægt. Og endvidere lovede de at støtte ham i hans virksomhed. Friskolen åbnede i november 1859. I løbet af få år blev det landets største – på den tid.

Thyge Hansen er på mange måder en arketypisk figur inden for den grundtvigske bevægelse. Det var typer som ham, der rundt om i Danmark gjorde, at man overhovedet kan tale om en bevægelse. Han frigjorde sig fra almuekulturens traditioner og mentalitet, hvilket bestemt ikke var uden omkostninger. Men han ville fremad – fremad i Jesu navn. Det billede, der tegnes af Thyge Hansen, gør jubilæumsskriftet til interessant læsning.

GYMNASIESKOLEN

Jens Bjerregaard (red.):

Gymnasiet i centrum.

Fra gamle mod nye tider! Esbjerg: Esbjerg Statsskole, Esbjerg Byhistoriske Arkiv 2010. 123 s. 150 kr.

*Af Børge Riis Larsen, lektor,
Slagelse Gymnasium*

Gymnasiehistorie kan skrives på mange måder. Man kan gå ud fra vigtige bekendtgørelser (1850, 1871, 1903 etc.), eller man kan, hvis den pågældende skole har haft markante ledere, inddele fremstillingen efter deres periode. Nærværende bog har som gennemgående knagerække en række årstal for, hvad der skete i Danmark og den øvrige verden, og hvad der på samme tid skete i Esbjerg.

I 1868 vedtog Rigsdagen loven om Esbjerg Havn, og året efter fik byen sin første politibetjent. I 1870 blev Esbjergs første byplan lavet – og tre år senere anløb damperen "Esbjerg" byens havn som det første skib. I 1875 fik Esbjerg sin første læge. Antallet af esbjergensere var i 1870 blot 460, og i 1906 var det steget til 15.665. Det gik stærkt, og ikke underligt var der brug for skoler. I 1883 blev en privat realskole oprettet. I 1906 ansattes en cand. theol. P. Gregersen med det formål at udbygge realskolen med en gymnasieafdeling. Dette skete i 1907, og man var således med på første årgang efter loven om de højere almenskoler fra 1903, idet eleverne først skulle igennem fire år i mellemskolen, før de kunne begynde i 1.g. De første stu-

denter – fem i alt! – fik huen på i 1910. Og først to år senere fik skolen elektrisk lys!

Et problem, som børnene fra landdistrikterne havde, herom fortæller en elev fra 1930'erne: De skulle lave om på deres sprog, når de kom til skolen i byen. Når hun og en veninde mødtes om morgenen og fulgtes ad til skole, talte de den vestjyske dialekt, som de benyttede i hjemmet. Når de nåede til skolen i Esbjerg, slog de over i bysproget, som de så benyttede, indtil de kom hjem igen.

I 1930'erne var gymnasieafdelingen – ikke ulig andre lignende skoler – primært for det bedre borgerskabs børn. I adskillige tiår blev elevernes eksamensresultater offentliggjort i årsskrifterne med anførsel af faderens stilling. Af de sproglige studenter, der fik deres eksamen i 1939, var der børn af kaptajner, læger, revisorer og en bankdirektør, men ingen fiskere, arbejdere eller landmænd for den sags skyld. Deres kammerater i den matematisk-naturvidenskabelige afdeling havde mere forskellige miljøer som baggrund. Her finder vi faktisk en enkelt fiskeskipper.

Besættelsestiden satte på flere måder sit spor på skolen. Studenterårgangen 1942 besluttede sig for at udeblive fra dimissionen på grund af uenighed med rektor om håndteringen af en elevsag med tilknytning til besættelsesmagten. Et foto i bogen viser rektoren på talerstolen, og foran ham ses de tomme stole, hvor årets studenter skulle have siddet. Rektor blev i visse kredse anset for at være tyskvenlig og valgte at forlade skolen to år senere.

Og efter befrielsen var omkring 1.000 russiske krigsfanger strandet i Esbjerg. De havde været arbejdere ved befæstningsbyggeriet langs den jyske vestkyst. En del af dem var fra maj 1945 indkvarteret på skolen i nogle måneder.

I slutningen af 1960'erne fik skolen en hf-afdeling. Ud over at de første årgange var videbegærlige, var de ikke så meget bundet af de konventioner, der ellers prægede skolen i denne periode. Mange kursister nægtede at rejse sig for deres næsten jævnaldrende lærere, når de kom ind i undervisningslokalet. Selv skolens rektor nægtede mange at rejse sig for, hvilket bevirkede, at han stoppede med at besøge hf-kursisterne for at følge med i dette nye pædagogiske tiltag. På samme tid slog ungdomsoprøret igennem med opgøret med autoriteter og traditioner. Lærerne blev tidligere også tiltalt med "De" og måske titel. En trængende elev rakte fingeren op, og spurgte om man måtte "gå i gården", og eleverne forlod først klasselokalet, når læreren gav dem fri. Nutidens elever vil helt sikkert trække på smilebåndet over at høre dette. Før dimissionen i 1969 var der blevet malet en række slagord i skolegården som "Velkommen til overklassens højborg" og "Velkommen til rektorvælde". I de efterfølgende år fravalgte mange studenter studenterhuen og det traditionelle tøj: Jakkesæt og hvid kjole.

Bogens sidste del behandler en række temaer som "Samfundsfagets ankomst", "Musik på Esbjerg Statsskole", "Traditioner på Esbjerg Statsskole" og "Fravær og forsømmelighed".

Den flot illustrerede bogs målgruppe er primært personer med tilknytning til Esbjerg Statsskole, men også andre læsere med interesse for den danske gymnasieskole kan finde interessant stof heri.

Anmelderen savner et register, som ville gøre bogen mere brugbar efter end læsning. Og så tænker han på, at der heri er meget stof, som kunne danne udgangspunkt for en opgave, den interesserede elev kunne fordybe sig i f.eks. i forbindelse med et skolehistorisk projekt i SSO og SRP.

**Per Lykke: Tog de skade?
Student fra den sorte skole.
I samtale med studenter fra
Aarhus Katedralskole. Højbjerg:
Hovedland 2010. 173 s.
229 kr.**

*Af Børge Riis Larsen,
lektor, Slagelse Gymnasium*

Forfatteren, præsten, politiker m.m. N.F.S. Grundtvig var elev på Aarhus Katedralskole i slutningen af 1700-tallet, og det var ham, der gav denne skole farven sort, læser vi i forordet. Latinskoleårene var ikke nogen tragedie for Grundtvig, som Grundtvig-forskeren Gustav Albeck har udtrykt det. Når Grundtvig kritiserede den sorte skole eller "skolen for døden", som han også kaldte den, var det simpelt hen et led i markedsføringen af "skolen for livet".

Forfatteren er student fra Aarhus Katedralskole, og bogen er interviews med 12 studenter herfra. Deres dimis-

sionsår er 1942-2000, så bogen dækker små 60 års skolehistorie.

Den først interviewede, er den senere nationalbankdirektør Erik Hoffmeyer, der som formand for skolens elevforening beretter om, at han fik maleren Wilhelm Freddie til at møde op på skolen en aften for at diskutere sine kunstneriske synspunkter med eleverne. Freddie havde nogle år tidligere fået en dom for pornografi, men havde udstået sin straf. Et tilsvarende arrangement, der var planlagt på Aalborg Katedralskole, ville denne skoles rektor ikke tillade. Gad vide, om der i dag er elevforeninger, der ud over at arrangere fester også beskæftiger sig med at arrangere møder om kunst, kultur og politik?

Den senere biskop over Roskilde Stift Jan Lindhardt, som blev matematisk student i 1956, kan berette om, at han altid skrev sine matematikopgaver af efter kammerater, og at hans far P.G. Lindhardt, der var professor og dr.theol., skrev hans stile. Det sidste foregik på den måde, at senior fik emnet, skrev stilen på maskine, og den blev så af sønnen skrevet ind i stileheftet med blækpen. Om noget sådant sker i dag, står hen i det uvisse; men dagens gymnasieelever har jo den mulighed at hente stile, opgaver og rapporter ned fra nettet.

Christian Braad Thomsen forlod det sproglige gymnasium i 1960 uden eksamen og har siden såvel skrevet om som instrueret film. Han havde faktisk lyst til at bestå studentereksamen af hensyn til forældrene, men havde ikke lyst til at læse alt det, der krævedes. Så han dumpede simpelthen.

Niels Malmros blev matematisk student i 1964. Han tog sent eksamen som læge, og har instrueret en række film – bl.a. “Kundskabens træ” og “Kærestesorger”. Ikke mindst i disse har han trukket på minderne fra sin gymnasietid.

Skuespilleren Kirsten Lehfeldt begyndte i gymnasiet som blot 15-årig, men dumpede til studentereksamen. I stedet for at gå 3.g om med det samme valgte hun at rejse til Rom med en lærer, som hun var blevet kæreste med, og som havde fået et rejsелеgat. Hjemkommet derfra begyndte hun igen i 3.g og tog klassisksproglig studentereksamen 1973 – næsten 21 år gammel.

Bogen indeholder tillige interviews med fhv. chefredaktør og håndboldspiller Aage Holm-Pedersen, skuespilleren Ulf Pilgaard, forfatteren Lene Kaaberbøl, politikeren, MF for Dansk Folkeparti Peter Skaarup, forfatteren og kritikeren Lars Bukdahl, operasangeren Sine Bundgaard og musikeren Lau Højen.

Bogen handler om de interviewedes karrierer med udgangspunkt i skoletiden. Den henvender sig primært til personer med tilknytning og interesse for Aarhus Katedralskole; men også andre, der er interesserede i at læse interviews med en række kendisser, kan have fornøjelse heraf.

Var Katedralskolen så en sort skole? Det får vi ikke noget generelt svar på, men den yngste af de interviewede, Lau Højen, der er student fra 2000, skriver om fagene, “Det fede ved at tage en gymnasial uddannelse er jo bredden: Detaljegraden i matema-

tik, fysik og kemi over perspektiverne i oldtidskundskab, historie og biologi til det musikalske i sproget i dansk, engelsk og tysk. Det er fantastisk at få alle disse ting med sig, og det førte virkelig til, at jeg fik ændret mit syn på verden i og omkring mig”. Men hvis han skal være helt ærlig, så var der nogle timer, som var rædselsfulde, og det var matematiktimerne. Her var der tale om “sort skole”.

Anmelderen savner et navneregister, som ville gøre bogen mere brugbar efter endt læsning.

LÆRERE OG LÆRERUDDANNELSE

Johan Klinge Sørensen:
Lærerviv, en historielærers beretning om skole og læreruddannelse i sidste halvdel af det 20. århundrede og frem til 2008. Nørresundby: Johan Klinge Sørensen 2009. 200 s. 200 kr.

*Af Keld Grønder-Hansen,
afdelingschef, Dragør Kommune*

Forfatteren har gennem sit erhvervsaktive liv, der strækker sig fra 1962 til 2002, været en del af den danske folkeskole, først som lærer og fra 1969, da han afsluttede sin cand.pæd. i historie fra Danmarks Lærerhøjskole, som historielærer på Ribe Seminarium (1969-71) og på Københavns Dag- og Aftenseminarium (1971-2002). Han har med andre været med i en afgørende periode i den danske skolehistorie, hvor der er sket store foran-

dringer i folkeskolens organisering og pædagogik, hvor enhedsskoletan-ken sejrede, og hvor lærerrollen markant forandredes. Klinge Sørensen er selv uddannet som lærer på statsseminariet på Emdrupborg i en tid, hvor læreruddannelsen fortsat var en generalistuddannelse, og han har senere undervist på seminarier i 33 år, hvor skiftende seminarielove med korte intervaller ændrede seminarieuddannelsens form og indhold. Han har oplevet, at seminarieuddannelsen er gået fra to til fire linjefag, samtidig med at timetallet i pædagogik og for den sags skyld også i samtlige øvrige fag(!) er gået ned. Han har taget turen med fra seminariernes blomstringstid i slut-tresserne, over 1980'ernes semina-rienedlæggelser til det nye årtusinds sammenstimling af undervisnings-institutioner i de nye – og skulle det vise sig – kortlivede CVU-dannelser, som snart skulle afløses af University Colleges. Som seminarielærer i histo-rie har han fra første parket kunne følge med i de sidste 40 års kulturkamp om fagets indhold, som har udmøntet sig i en række, meget forskellige fagbe-skrivelser, hvor vægtningen i faget har svinget fra det meget kildenære stu-die til en fokusering på det luftige be-greb historiebevidsthed og efter hans pensionering tilbage til en fagforståel-se, hvor kronologi og sammenhæng-forståelse atter er blevet rygraden i hi-storiefaget.

Med andre ord er der nok at tage fat i for Johan Klinge Sørensen. Resultatet er blevet en personlig bog, hvor han med udgangspunkt i sit eget liv og erfaringer med undervisningsver-

den har sat sig for at beskrive og vur-dere udviklingslinjerne inden for sko-len i de sidste 40 år med særlig vægt på læreruddannelsens historie og hi-storiefagets omskiftelige fokus. Bogen rummer en interessant skildring af se-minarieuddannelsens udvikling set fra en praktiker i feltet, og man får for-fatterens vurdering af konsekvenser af uddannelsens omskiftelighed igen-nem perioden. Det andet hovedsig-te i bogen er at skildre historiefagets udvikling i det sidste halve århundre-de. Forfatteren giver et kompetent og klart overblik over de forskellige ten-denser, der har præget faget igennem perioden, og jeg har med særlig inter-esse, som et af medlemmerne af det ministerielle udvalg, der formulerede et nyt fagligt grundlag for historiefaget i 2006, læst forfatterens tolkning af intentionerne bag det nye fagformål og historiefagets 29 nye kanonpunk-ter. Han konkluderer bl.a. at “de 29 ka-nonpunkter lægger op til en moralsk historieundervisning i en nationalliberal/nationalkonservativ kontekst, som i disse år er nyformuleret i et neokonservativt samfunds- og men-neskesyn”. Denne tolkning er jeg ikke enig i, omend jeg vil medgive, at ka-nonpunkterne kan misbruges til et så-dan formål. Ser man på beskrivelser-ne i faghæftet “Historie 08”, lægges der her op til en bred udnyttelse af det ka-noniske nedslagspunkter i tematiske og kronologiske sammenhænge, som i sidste ende er afhængig af den enkel-te historielærers præferencer.

Johan Klinge Sørensens bog rum-mer mange interessante beskrivel-ser af centrale udviklingslinjer i nyere

tids danske skolehistorie, krydret med personlige historier og analyser af hovedtendenser. Det gør bogen til ganske underholdende læsning, men udgør samtidig dens svaghed. Den sætter sig lidt mellem forskellige genremæssige stole og kan ikke blive enig med sig selv, om der er tale om primært selvbiografisk bog, som titlen antyder, eller om der i stedet er tale om egentlig skolehistorisk faglitteratur, hvor emner bliver belyst sagligt og tilstræbt objektivt, eller om der måske er tale om en uddannelsespolitisk debatbog, forklædt i historiske gevandter! Bogen rummer alle disse elementer, hvilket gør den noget vanskelig at forholde sig til.

**Jesper Vinther m.fl. (red.):
Læreruddannelsen i Aalborg 50 år.
1960-2010. Aalborg: Aalborg
Seminarium 2010. 114 s.
Pris ikke oplyst.**

*Af Signe Holm-Larsen,
redaktør, Dafolo*

Jubilæumsskrift i anledning af, at Aalborg Seminarium i 2010 rundede 50 år, også selvom det traditionsrige ord navn på det seneste er blevet udskiftet med den mere tekniske betegnelse "Læreruddannelsen i Nordjylland". Bogen spejler læreruddannelsens udfordringer og vilkår fra begyndelsen i 1960 og op til i dag. Den har mange bidragydere med nær tilknytning til seminariet: politikere, ledere, tidligere og nuværende medarbejdere, studerende og andre samarbejdsparter.

Bogen er opdelt i fire temaer. Det første tema er *Aalborg Seminarium og læreruddannelsens* forvaltning. Det indledes – oplagt idé! – med en hilsen fra en 4. årsstuderende, Alex Bloch Nielsen, som i sit bidrag "En lærerstuderendes hyldest" skriver om, hvordan det er at være lærerstuderende i 2010, om aktivitet og trivsel på Mylius Erichsensvej og om de mange muligheder efter endt uddannelse, som læreruddannelsen i dag giver grundlag for. Et ekstra perspektiv er hans understregning af professionsaspektet og omtalen af det aktuelle skift i læreruddannelseslovene, idet netop 2010 var året, hvor de sidste studerende med fire linjefag færdiggjorde deres uddannelse.

Dernæst følger et bidrag af Bertel Haarder, som i skrivende stund endnu må have været fungerende undervisningsminister: "Min stormfulde tid på Aalborg Seminarium". Han beretter her om sin 1½-årige karriere 1973-75 som ung seminarielærer i samfundsfag og familiekundskab og beskriver medrivende samværet med studerende og kolleger i en tid, hvor hans egne seks-otte overtimer var almindelig praksis på uddannelsesinstitutionerne. Han giver også et levende billede af det indenrigspolitiske klima, bl.a. ved jordskredsvalget i 1973, og karakteriserer begge de to nye partistiftere, Erhard Jakobsen, som kom ind med 14 mandater, og Mogens Glistrup, der fik 28 mandater, som "strålende entertainere". Selv kom han i Folketinget januar 1975 og fik orlov fra seminariet, men sagde sin stilling op, efter at han var blevet undervisningsminister i det første Schlüter-ministerium i 1982. At

Bertel Haarder også har skrevet bogens afsluttende bidrag, indrammer bogens temaer på bedste vis.

Øverste lokale chef, rektor for UCN Niels Horsted fortæller i "Til lykke til læreruddannelsen i Nordjylland" om den seneste halve snes års strukturændringer, som for Aalborg Seminarium har betydet, at man gik fra en position som selvstændig institution med egen rektor og bestyrelse til at være en del af det betingede CVU Nordjylland, der efter et par år blev ubetinget, og som i 2008 blev til Professionshøjskolen University College Nordjylland – eller mere mundret UCN. Selvom han godt kan se, at det må rykke på selvforståelsen, at man må opgive selvstændigheden og indgå som en del af en større enhed – professionshøjskolen udbyder flere end 30 uddannelser – opfordrer han alligevel til, at man på læreruddannelsen fokuserer på stordriftens muligheder frem for begrænsningerne.

Endelig skriver studiechef på læreruddannelsen Jesper Vinther i "Praksisfællesskaber" om hverdagens arbejdsfællesskab og om nødvendigheden af at holde skole på grundtvigsk vis, ikke alene i folkeskolen, men også i læreruddannelsen. Sin holdning til, hvad det nærmere vil sige at holde skole, har han udtrykt i sin ABCseminariumsang (side 18), der giver en god baggrund for de efterfølgende bidrag, og som fortjener at blive ikke alene læst, men også sunget. Alt i alt et afsnit, som fint præciserer opgaver, rammer og udfoldelsesmuligheder i den forløbne periode.

Andet tema er *Aalborg Seminarium og tidens forvandling* med bidrag af fire lektorer, der belyser læreruddannelsens idéhistoriske, uddannelseshistoriske, filosofiske og æstetiske dimensioner. Således skriver Bo Digernes Stokholm i "Tidens subjektivism – utidssvarende strøtanker og tidsånd og dannelse" i en idéhistorisk tour de force om det klassiske, det universelle, agtelse og dannelse som mål for læreruddannelsen og for al anden uddannelse. Han advarer samtidig mod den "kanontænkning" med tre-fire sociologisk prægede teoretikere, som han mener aktuelt karakteriserer tekstvalget i de pædagogiske fag i dansk læreruddannelse, og mod tidens stærke fokus på subjektiviteten, som han kalder for et troldspejl. I stedet advokerer han for, at læreruddannelsens fremtid må være præget af en videreudvikling af sansen for det klassiske, det universelle og det fælles.

Derefter giver Per Nytrup i "Samfundsudvikling, arkitektur og pædagogik" et tilbageblik over markante hændelser i seminariets indholds- og bygningsmæssige historie, lige fra begyndelsen i 1960 i lejede lokaler til ibrugtagningen af de smukke bygninger på Mylius Erichsensvej i 1965. De betegnes – med rette synes denne anmelder, der fra midt i 1970'erne jævnligt var gæst på stedet – som en arkitektonisk perle. Bidraget sammenvæver på forbilledlig vis de samfundsstrømninger, som de skiftende læreruddannelseslove har skullet tage højde for, og den udmøntning, som de fik på Aalborg Seminarium.

Hanne Bøgesvang beskriver i "Rhombos, Mlejnuk, Tast og alle de andre gode kunstnere", hvordan moderne kunst præger det fysiske miljø på Aalborg Seminarium, og ledelsens vilje til at styrke denne dimension ved gennem fire år at indkøbe ung, moderne kunst.

Endelig holder Søren Pjenggaard i "Når klokken ringer – eller mindst tænkte tanker om tid" i et letlæst og inspireret sprog tidsbegrebet og dets pædagogiske muligheder ud i strakt arm og vender og drejer det, så det funkler som et prisme. Han giver således begrebet "undervise" en helt ny etymologi, hvor det ikke som ellers handler om, at læreren skal "vise til rette", men om at han eller hun skal "vise undere". Hans indlæg må derfor logisk nok munde ud i en understregning af undervisningens betydning: "At mennesket bliver til over tid ved at lære, at menneskets stræben er at lære for at blive til nogen". Alt i alt et spændende afsnit, der udfordrer læseren og til gengæld giver et levende indtryk af den jubilerende institutions *raison d'être*.

Tredje og største tema er *Aalborg Seminarium og faglig forandring*, der binder en broget buket af mere interne billeder af seminariets hverdag. Først kommer et bidrag af administrationskoordinator Jette Ejstrup, som i "Omstillingsparat – altid aktuelt i studieadministrationen" skriver om administrationens skiftende arbejdsvilkår under decentraliseringen i 1980'erne og 1990'erne og centraliseringen i 00'erne, set i relation til både til de

skiftende ministerier og senest til professionshøjskolen; hun spår forhåbningsfuldt, at der snart kommer en ny decentraliseringsbølge. Om de praktiske forhold i hverdagen har lektor Bodil Christensen talt med seminariets mangeårige pedel Svend Svendsen, og hun giver i "Svendsen, seminariet og lærerstuderende" et indblik i seminariets dagligdag 1964-93 set med pedeløjne lige fra de daglige gøremål til mere spektakulære hændelser som seminariets revyer og Niels Bukh-gymnastik.

Herefter følger en række faglige nedslag, bl.a. ved lektor Kirsten Meisner Christensen, som i "At tænke med øjnene" belyser sit fagområdes udvikling i folkeskolelovgivningen fra tegning via formning til billedkunst, ved lektorerne Annette Fiskali, Carsten Fonsmark og Per Munch, som i "Fra uniform til outfit – om liv, læring og læreruddannelse" sætter fokus på læreruddannelsens hverdagskultur i fem beretninger fra hvert sit årti af seminariets levetid: Om det at være på græs (løsningen på den tids lærermangel) i 1960'erne, 1970'ernes undervisningsteknologi, de lærerstuderendes mere eller mindre flippede tøjstil i 1980'erne, 1990'ernes projektarbejde og tværfaglighed og 00'ernes selvstyrestudiepraksis. Forfatterne konkluderer, at der på trods af de skiftende tiders forskelligheder alligevel er kontinuitet og sammenhæng i uddannelsen. Lektor Anne-Dorte Jensen indsætter i "Fem årtier med stegen og brasen" sit fags udvikling – fra dengang det hed "kvindelig husgerning" og frem til dets nutidige navn "hjem-

kundskab” – i en samfundskontekst, der rækker lige fra kvindernes massive indtog på arbejdsmarkedet i 1960’erne op til vor tids stressede konkurrence-samfund. Resultatet er en fagdidaktisk veloplagt cocktail om, hvordan sovs og kartofler er gledet ud til fordel for fastfood, fusionsmad og molekylær gastronomi. Endelig beskriver lektor Bodil Christensen i “Annelise, Silas, Peter, Filip og Sofie” de mange aspekter af faget dansk – færdighedsfag, dannelsesfag, kulturbærende fag – og viser, hvordan uddannelsernes rammevilkår kan variere, men målet opfyldes, uanset om man vælger at læse Holberg eller Jostein Gaarder.

Temaet afsluttes med arkitekt Bo Graugaards belysning i “Arkitekturens rum” af baggrunden for og realiseringen af udvidelsen af seminariets fysiske rammer i perioden 1994-2001.

Fjerde og sidste tema *Aalborg Seminarium og studerendes forventning* ser især læreruddannelsen med de studerendes øjne og rummer bidrag af meritstuderende Karsten Bahlke, der i “Bliver vi for trælse? Et hoc transibit” (anmelderens oversættelse: “Også dette vil gå over”) giver en levende beskrivelse af, hvordan det er at være meritstuderende med en stærk arbejdsmarkedserfaring og en stor lyst til at læse videre og skifte spor i livet. Han fortæller bl.a. om, hvordan gruppens forskelligartede baggrund bogligt og socialt giver de meritstuderende ry for at være besværlige, diskussionslystne og skeptiske studerende. Den slags sætter sit præg på undervisningen – men det er også kvaliteter, som

de fleste grundskoler vil vide at værdsætte, når eksamenspapiret en gang er i hus. Formand for de studerendes råd Anne Vedsted Andersen skriver i “Hvad nu hvis?” om det at tage et valg og om betydningen af at tage en uddannelse, hvor man føler, at man gør en reel forskel, hvor man kan være stolt af det, man laver, og af det fællesskab, man indgår i som studerende og som lærer. Lilian Nammour Thestrup, ligeledes lærerstuderende, fortæller i “Lærer i tredje generation” om lærerautoriteten og eksemplificerer med kærlige portrætter, dels af sin mormor, færdiguddannet fra Aalborg Seminarium i vistnok 1964, og dels af sin mor, færdiguddannet sammesteds i 1980 – begge lærere, som har kunnet få gamle elever og kolleger til at smile, når de tænker tilbage på dem – så læseren overbevises om, at her møder vi den inkarnerede lærerpersonlighed.

Endelig skriver lærerstuderende Birgitte Skovgaard Brøchner-Mortensen i “Jeg glæder mig allerede” om “den gode lærers” påvirkningsmuligheder – ja, i de små klasser nærmest idolstatus – og om klasselærerens betydning med hensyn til at synliggøre det enkelte barns potentialer. Desværre har klasselærerfunktionen i de senere år været et på det nærmeste overset begreb i dansk uddannelsesdebat, hvad dette bidrag måske og forhåbentlig være med til at rette op på.

Afsnittet – og bogen – afrundes med Bertel Haarders andet bidrag “Lærere gør en forskel. Lærere bliver husket”, hvor han gør op med lærerjobbet negative – og uforskyldte? – ry som utaknemmeligt og stressende. Af-

snittet giver således et væsentligt indblik i lærerstuderendes refleksioner om både studiesituationen og deres kommende erhverv.

Endelig gengiver bogen jubilæumsplakaten og rummer en oversigt over de ansatte ved Læreruddannelsen i Aalborg marts 2010.

Bogen lægger således ikke alene en rigt facetteret mosaik af Aalborg Seminariums vilkår, rammer og muligheder gennem de sidste 50 år, men belyser også udviklingen i den danske læreruddannelse i samme periode. De fleste af bogens bidrag har tyngde, og kun enkelte bidrag må siges at være af mere privat karakter. Adskillige af skribenterne kan ikke ganske skjule deres skepsis overfor, om 00'ernes centralisering af læreruddannelsesstederne i professionshøjskoler nu også fører til øget kvalitet i ydelsen – tankevækkende refleksioner fra folk, som kender uddannelsens fortid og nutid indefra!

I forordet udtrykkes håbet om, at jubilæumsskriftet "kan gøre status og medvirke til, at læreruddannelsen fortsat besinder sig på at opretholde den umulige balance: 'At sprænge eller samle, sit eget verdensrum'" (s. 7). Er dette formål så nået? Ja, det er denne anmelders opfattelse. Bogen, der summer af optimisme, må være et fund for ikke alene alle tidligere og nuværende studerende, lærere og andre ansatte på – hvad der for denne anmelder stadig står som – "Aalborg Seminarium", men for alle, der interesserer sig for læreruddannelsens historie.

UNIVERSITETET

Henning Lehmann:
Leopardspor. Kollegierne i Universitetsparken i Aarhus 1935-2010. Historier om en myriade samlet i anledning af Parkkollegiernes første femoghalvfjerds år. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2010. 127 s. 148 kr.

Af Else Hansen, seniorforsker og arkivar, Statens Arkiver

Aarhus Universitet var fra begyndelsen af tænkt som et "Kollegieuniversitet", hvor studenter og professorer kunne bo sammen i en "lokalt sammensluttet Verden for sig", som det hed i Universitetsbetænkningen fra 1925. Allerede i 1935 stod det første kollegium klar i Universitetsparken, kun to år efter den første universitetsbygning. I 1943 var der fem kollegier, som alle blev beskadiget ved Royal Air Forces bombardement i 1944. De blev dog hurtigt genopbygget efter krigen, og der kom endnu nogle kollegier til, så der i 1962 var ni kollegier i Universitetsparken med plads til cirka 450 studenter.

Parkkollegierne følger sig harmonisk sammen med universitetets øvrige gulstensbyggeri, og de er også på den måde fint integreret i universitet. Finansieringen af kollegierne skete gennem bidrag fra kommuner og købstæder (særligt jyske), legater og fonde, virksomheder og enkeltpersoner, som finansierede et eller flere værelser, som blev navngivet efter donator eller efter donators bestemmelse, ligesom nogle

værelser fortrinsvis blev beboet af studenter, der opfyldte bestemte (geografiske) kriterier.

Den tidligere rektor ved Aarhus Universitet og tidligere kollegianer, Henning Lehmann, har fortalt historien om parkkollegierne, deres arkitektur og – ikke mindst – det studentliv, de har været rammen om i nu 75 år. Han trækker i nogen grad på tidligere udgivelser om parkkollegierne og deres beboere, men tilføjer også nyt om kollegierne, særligt om livet på gangene og i køkkenerne. Hos Universitetshistorisk Udvalg har han fundet køkkenprotokoller og andre vidnesbyrd om det liv, som er blevet levet på kollegierne. Derigennem præsenteres læseren bl.a. for “kollegie-lingo” som rangordenen med “gubbe” og “yp-perste” og for fotos fra en kollegiefest i 1967 – de kortklippede herrer i jakkesæt og slips og damerne i selskabskjoler!

Der er gennem de 75 år sket væsentlige forandringer i kollegielivet. I årene 1936-42 havde de to parkkollegier, som var færdige dengang, plads til hele 25 procent af alle studerende ved universitetet. Beboerne var alle mænd – kvinder med kollegiebehov var henvist til Marselisborg Studentergård – de fleste var 18-20 år gamle, når de flyttede ind, og de blev boende i adskillige år, nogle vist i det meste af studietiden. Helt anderledes er billedet i 2009, hvor parkkollegierne kun har plads til lidt over 1 procent af uni-

versitetets studerende, 1/3 af beboerne er kvinder (forbavsende få!), mange er i midt i 20'erne ved indflytning, og mange bor kun på kollegierne i mindre end et år.

De spredte indtryk af forandringerne i kollegielivet giver desværre ikke svar på, hvilken betydning kollegierne har haft for studenteridentitet, for skiftende opfattelse af, hvad det vil sige at være universitetsstuderende, og for kollegiefællesskabets (manglende?) betydning. Forfatteren understreger selv, at der er materiale og emner nok en egentlig fremstilling af kollegielivet gennem tiderne.

Jubilæumsbogen er rigt illustreret. Der er gamle fotos med helt ny beplantning og nyere fotos af de samme steder mange år senere, fotos af kollegieværelser på forskellige tidspunkter og naturligvis af de ofte omtalte køkkener. C.F. Møllers Tegnstue har bidraget med adskillige arkitekttegninger af parkkollegierne, og forfatteren har selv taget mange af de nye billeder. Desuden vises adskillige opslag fra køkkenprotokollerne med notater, henstillinger og tegninger.

De ældste parkkollegier blev kaldt leoparder, og bogens titel, Leopardspor, fortæller, at her skal vi se på, hvilke spor kollegierne har afsat. Forfatteren kommer omkring bl.a. bygningshistorie, donatorprofiler og kollegieliv. De mange illustrationer og indfaldsvinkler giver et farverigt tilbageblik på kollegiernes 75 års historie.

Kim Greiner:
Fra høj hat til gummistøvler.
Fortællinger fra Landbohøjskolen
og Det Biovidenskabelige
Fakultet. København: Borgen 2010.
167 s. 200 kr.

*Af Søren K. Lauridsen, rektor,
forfatter, VIA University College*

Da Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole i 2007 i forbindelse med universitetsfusionerne blev fusioneret ind under Københavns Universitet opstod LIFE, Det Biovidenskabelige Fakultet, som har til huse i den gamle landbohøjskoles bygninger på det, der i dag hedder Campus Frederiksberg. Men campus er også – og ikke mindst – haverne, som i dag kaldes Universitets haverne på Frederiksberg, herunder Den Romantiske Have, Skulpturhaven, Rosenhaven m.v.

Alt dette er i fokus i den foreliggende bog, hvor seniorgartner og tidligere 'havemester' Kim Greiner skriver om både bygningerne, men ikke mindst haverne i en række fortællinger og historiske beretninger, der især er baseret på oplevelser og erindringer fra et arbejdsliv med tilknytning til Landbohøjskolen og senere Campus Frederiksberg og LIFE.

Beretningen tager et langt historisk tilløb fra oprettelsen af den første veterinærskole på Christianshavn i 1772, hvor lægen og naturvidenskabsmanden P.C. Abildgaard begyndte at udanne dyrlæger, som især skulle tage sig af kongens og militærets heste. Veterinærskolen lå på Amager helt indtil det ved lov i 1856 blev besluttet at op-

rette en landbohøjskole ved ejendommen Rolighed i Solbjerg Sogn – dengang langt uden for København.

Professor C.F. Fenger blev beskikket som leder af den nye højskole, og den anerkendte arkitekt M.G. Bindsbøll – hvis hovedværk er Thorvaldsens Museum – gik i gang med at tegne hovedbygningen, som blev placeret langs den nyanlagte Bülowvej. Byggeriet blev opført i løbet af to år, og 24. august 1858 kunne kong Frederik d. 7. indvie de nye bygninger. Hovedbygningen i dag er dog ikke Bindsbølls oprindelige, men arkitekten J.E. Gnuddtzmanns bygning fra 1895, hvor den oprindelige hovedbygning allerede var for lille. Senere tilbygninger, som bliver omtalt af Greiner, er den nye biblioteksbygning, der stod færdig i 1995, samt det såkaldte højhus med undervisningslokaler, der ligger langs med Bülowvej.

Inde i de monumentale bygninger er der som bekendt også en del at se og bemærke. Først og fremmest det gamle såkaldte 'Festauditorium', hvis oprindelige udsmykning og indretning bliver gennemgået grundigt. Men også historien om den 'gennemgribende' restaurering i 1972, hvor auditoriet fik maskinfremstillede bænke og borde. Det eksisterede så indtil gasekspllosionen 29. maj 2000, hvor auditoriet blev totalt ødelagt. Og derefter bygget op igen – og nu som en nøjagtig kopi af det oprindelige auditorium.

Den franske billedhugger Jaques Saly, som er mest berømt for rytterstatuen af Frederik 5. på Amalienborg Slotsplads, har som et forarbejde til denne statue lavet en lille hestestatue,

som i dag indgår i logoet for LIFE. Det er et af mange kunstværker på Campus Frederiksberg, der bliver omtalt i bogen. Et andet er Bjørn Nørgaards flisekunstværk 'Biologisk mangfoldighed' – opbygget som to dna-strengene – som findes i Gimlegården. Bemærkes skal også de sjældne Storm P.-vægmalier, som findes i 'Den Gyldne Sal' i Gimle – det gamle frederiksbergske forsamlingshus, hvor Socialdemokratiet som bekendt vedtog deres første partiprogram i 1876. Det er en del af Campus Frederiksberg i dag og bruges bl.a. til fredagsbar!

Af Landbohøjskolens forskellige studieretninger får især dyrlægestudiet en del omtale i bogen. Bogens titel: Fra høj hat til gummistøvler, hentyder til dyrlægens ændrede påklædning, men der er også plads til flere anekdoter, eksempelvis om koen, der fik et træben, eller om hvordan 'dyrlægens natmad' blev til, samt ikke mindst en fyldig omtale af Veterinærhistorisk Museum, der findes i en sidefløj med 'et eldorado af kuriositeter'.

Bogens sidste del har en række interessante omtaler og indføringer i haverne og havernes anvendelse på Campus Frederiksberg. Forfatteren Kim Greiner er helt på hjemmebane her, og han nøjes ikke med en omtale af havearkitekterne og den berømte botaniker Emil Rostrup, hvis buste står i Den Romantiske Have, nej, vi får også en masse gode historier om havernes 'havekarle og madammer' i fortid og nutid, samt om ledelse, arbejdstilrettelæggelse og årets gang i de forskellige haver.

Verdens største træ kan komme til

at stå i Den Romantiske Have. Her er nemlig i 1943 plantet et Mammuttræ fra Sierra Nevada-bjergene. Det træ vil formentlig om 3.000 år være et af verdens allerstørste træer!

Andre træer får også speciel omtale: havens gamle hængepil, der er 144 år gammel, morbærtræet, tempeltræet og ikke mindst 'det forstenede træ'. Fakultetets rosenhave, samlingen af sommerblomster, lægeplantehaven samt ikke mindst væksthuse fra før og nu indgår også med specielle korte kapitler i bogen.

Bogens fantastiske smukke fotos og andre illustrationer i form af kort og tegninger bør også nævnes. Alle de 47 kapitler har et layoutmæssigt vellykket samspil mellem illustrationer og tekst, som gør bogen til en meget smuk udgivelse, der absolut kan anvendes, såfremt man er interesseret i at dykke ned i hele den bygnings- og havehistorie, der er samlet på LIFE på Campus Frederiksberg.

HØJSKOLEN

Niels Aage Thomsen:
Hoven Kvindehøjskole 1891-1926.
De vestjyske tjenestepigers universitet. Hoven: Hoven Sogns Lokalarkiv 2010. 318 s. + 1 dvd-video. 250 kr.

Af Anette Faye Jacobsen, projektforsker, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Sidste tredjedel af 1800-tallet var en periode med et nærmest frit marked for læreruddannelser. Især Venstre

havde talt for, at enhver skulle kunne uddanne lærere – så måtte staten kontrollere til eksamen, om de nødvendige gode resultater var opnået. Desuden skulle der være lokal indflydelse på, hvordan man indrettede sig med børnenes uddannelse, og her havde Vestjylland en særlig skoleordning. De tyndt befolkede egne gjorde skolegang ekstra krævende, og de små midler betød, at børn og unge mennesker havde vigtige opgaver med arbejde derhjemme (eller i deres tjenestesteds), så derfor måtte andre krav indpasses herefter.

Den vestjyske skoleordning betød, at de store elever (fra omkring ti-årsalderen) gik i skole i vinterhalvåret og holdt fri til at arbejde i tre til fem sommermåneder, evt. med en ugentlig skoledag for at holde kundskaberne nødtørftigt ved lige. De små elever fik mere almindelig skolegang som andre steder i landet med hverandendagsundervisning det meste af året, eller med fire ugentlige dage i sommerhalvåret og to dage om vinteren, for det kunne være en streng skolevej for de små i hårdt og koldt vej. Der var dog en lang række varianter, hvor små biskoler kunne indrettes for de mindste elever flere steder i et sogn, så børnene ikke skulle gå så langt.

Med den vestjyske ordning var der brug for ekstra lærerkræfter i vinterhalvåret, når både små og store elever kom i skole. Her kom vinterlærerne ind i billedet. At få kvinder ind som undervisere viste sig at være en succesrig virksomhed, efter at de første slag var slået i 1850-60'erne. Her var mange bekymrede røster fremme

og advare mod, hvad det kunne betyde for familielivet, hvis kvinder vendte det ryggen. Men der var brug for flere lærerkræfter, og der var et stigende antal unge piger, der havde lyst til at gå lærerindevejen. Det gjaldt også i Vestjylland, skulle det vise sig.

Historien om Hoven Kvindehøjskole er historien om en initiativrig lærer, der med egne og hustruens sparsomme midler og hårdt arbejde formåede at opbygge en helt særlig lærerindeuddannelse tilpasset de vestjyske forhold. Den 24-årige Kristian Kristensen kom til den lille by på heden mellem Skjern og Grindsted i 1865. Han var nylig dimitteret fra Jelling Seminarium, hvor man var inspireret af de grundtvig-koldske tanker, og Kristensen havde også tidligere været elev hos Kold selv på Fyn. Så den unge lærer ville ikke bare undervise børnene i Hoven Skole. Han åbnede også en aftenskole for de voksne i sognet. Den blev holdt to gange om måneden i vinterhalvåret – lagt på de månelyse aftener, så det var lettere at finde vej i mørket (hvis det ikke var overskyet). Og folk ville gerne komme. Når vejret bare artede sig nogenlunde, var der fuldt hus. Kristensen havde fået anskaffet nogle små hængelamper med petroleumsbrændere; man var vant til tællelys, så det blev regnet for en storartet belysning, og så blev der ellers fortalt gudesagn og danmarkshistoriske fortællinger. Kristensen gjorde også en indsats for at udvide den sanglige horisont. Det almindelige repertoire bestod af lange kæresteviser, som nogle kunne udenad. Men på aftenskolen blev der ud-

delt små håndskrevne sangblade med tekster til tidens mest populære danske sange, så de gode Hovenfolk kunne få poetisk andel i det folkelige og kristelige liv, der havde sin store opblomstring netop i disse år.

Men Kristensen ville gerne uddanne unge mere systematisk. Og de kom nærmest af sig selv til ham. Det begyndte med et par karle, der gerne ville have en læreruddannelse, og som læste med Kristensen for at kunne optages på seminariet. Og i løbet af nogle år var det blevet en fast praksis i vinterhalvåret, at der boede et lille hold unge mænd i dobbeltsenge på loftet af lærerboligen, og at Kristensen efter sin almindelige undervisningstid med børnene havde fire-fem daglige lektioner for karlene. Der måtte snart en hjælpelærer til, og med en vis materialebistand fra sognerådet kunne man i 1878 indvie en hel bygning, hvor der kunne holdes højskole med plads til 16 elever. Søgningen var stor, og der kom også kvinder til i stadig større tal.

Kristensen var ikke glad for at have skole for begge køn sammen, og hans kone var bekymret for, om de unge piger skulle være mere fordringsfulde at have på kost end karlene. Men tiden råbte på uddannelse af lærerinder, og det blev nok det afgørende argument for, at ægteparret Kristensen alligevel bestemte sig for at lade deres højskole udbyde kurser for unge kvinder. Det lykkedes at få Kultusministeriet til at yde særlig støtte til den nye 'Pigehøjskole', så fattige elever kunne fritages for de dyre skolepenge, der beløb sig til 60 kr. for et år.

De unge piger tog undervisning fra november til november, og målet var, at de skulle kunne fungere som lærerinder på vinterskoler i Vestjylland. Det betød, at de assisterede den faste lærer ved at undervise de mindste elever, mens han tog sig af de store. Ordningen var bekvem og billig for sognet, for lærerinderne skulle ikke have så meget i løn som en fuldt uddannet lære, og de behøvede ikke at fastansættes. Hertil kom, at det i almindelighed var svært at tiltrække lærerkræfter nok til de øde hedesogne, men de unge piger fra Hoven Kvindehøjskole var typisk selv fra egnen, og for dem var her en anden beskæftigelsesmulighed end at være tjenestepige på en gård eller drage til en større by og søge lykken under ukendte forhold.

Aage Thomsen, som er tidligere mangeårig lærer i Hoven, har påtaget sig at dokumentere Hoven Kvindehøjskoles interessante historie på basis af materialer på det lokalhistoriske arkiv, som derved kan nå ud til en større kreds. Bogen er ikke en historisk fremstilling i traditionel forstand, men snarere en ganske omfattende og omhyggeligt kommenteret kildesamling. Der bringes uddrag af Kristian Kristensens velskrevne erindringer, som giver et indblik i de nøjsomme vilkår, som altså ikke hindrede en foretagsom mand i alligevel at få etableret en succesrig nicheuddannelse. Der er også en række forskellige bidrag fra tidligere elever i form af interviews, gemte stile og lange uddrag af en såkaldt vandrebog, hvor en årgang af elever skrev om stort og småt i deres liv efter de var blevet færdige,

og som gik på omgang mellem dem. Hertil kommer mængder af skolebilleder, både de traditionelle, hvor et hold er fotograferet sammen med forstander og øvrige ansatte på højskolen eller fra udflugter, og også mere specielle billeder af skjolddansehold, af gamle dokumenter af mange slags, poesibøger m.v.

Aage Thomsen har også udført et stort arbejde med at registrere lærere og elever fra kvindehøjskolen. Alle lærerne har vedføjet små biografier, og for eleverne er der udover en statistik over antallet pr. årgang også opgjort data for de piger, der søgte og fik støtte til deres uddannelse fra sognet. Hertil kommer lister over vinterlærere, hvor det dog ikke er helt nemt at gennemskue, hvad det er for et område og for en periode, der er kortlagt. Det er ikke desto mindre et interessant materiale, der vil kunne bruges af kultur- og socialhistorisk interesserede forskere.

Bogen om Hoven Kvindehøjskole er et fint stykke lokalhistorie, som nok kan fremstå lidt flimrende, men som byder på sjove og interessante indblik i en fortidig dagligdag og virkelighed, som kan virke nærmest eksotisk på en nutidig læser. Og så er fremstillingen skrevet med begejstring og engagement, der også fortæller om de aktuelle bestræbelser på at fastholde historiske mindesmærker og materialer på egnen.

HISTORIEUNDERVISNING

Vagn Oluf Nielsen:

Samfund, skole og historieundervisning. 1770'erne – 1970'erne.

Værløse: Billesø & Baltzer 2010. 582 s. 398 kr.

Af Harry Haue, professor emeritus, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Det er værdifuldt, når en forsker efter et langt liv som historiedidaktiker sammenfatter sine iagttagelser og gør dem tilgængelige for en bred læserkreds. Vagn Oluf Nielsen var en af Nordens førende historiedidaktikere, og hans posthumt udgivne værk er en milepæl i historieundervisningens historie. Der er tale om en undersøgelse af 200 års historieundervisning og dermed et eksempelmateriale til inspiration og refleksion for fagets fremtidige udøvere. Undervisningsfagets historie vil altid være en vigtig del af det aktuelle didaktiske beredskab. Når værket slutter i 1970'erne, hænger det sammen med, at han i 2002 udgav en oversigt over de seneste årtiers udvikling inden for folkeskolens historieundervisning: *Hvad vil vi med historie i folkeskolen?*

Bogens største kvalitet er den grundige og indsigtfulde analyse af historieundervisningens udvikling i grundskolen og den lavere sekundærskole. Den højere sekundærskoles historieundervisning er kun perifert berørt, og universitets historieforskning er bl.a. inddraget i forbindelse med skolens lærebøger. Forfatteren anvender

et funktionelt kildebegreb og en hermeneutisk metode. Det giver fremstillingen et traditionelt, men også solidt præg.

Bogen er opdelt i fire tidsafsnit, nemlig tiden omkring tilblivelsen af 1814-skolelovene, reformerne i årene 1899-1904, udviklingen i årene 1933-42 og ændringerne som følge af 1958-loven. Problemstillingen er at undersøge, hvilken sammenhæng der var mellem dannelsesideal, folkeskolens formål og historieundervisningens mål, indhold og placering i de fire tidsrum. For at kunne realisere denne plan har forfatteren valgt at lade hvert tidsafsnit omhandle både samfundsudvikling, skoleudvikling og historiefagets udvikling. Begrundelsen herfor er, at læseren, ikke mindst de studerende, skal have mulighed for at se samspillet mellem de tre dimensioner og dermed nå til en dybere forståelse af dette samspils komplicerede karakter.

Allerede i 1982 fremlagde forfatteren på den første nordiske konference om historiedidaktik i Kungälv en plan for "Historieundervisningens historie som forskningsemne", som jeg naturligvis lyttede til med interesse. Når de vigtigste resultater af denne forskning først foreligger posthumt, er forklaringen de tidkrævende administrative og organisatoriske opgaver, som Vagn Oluf Nielsen gennem årene påtog sig, herunder ikke mindst arbejdet med nye læseplaner for historiefaget.

Forholdet mellem videnskaben og skolefaget står centralt i fremstillingen. Gennem det meste af 1800-tallet var historieundervisningen, især i

de yngre klasser, domineret af sagnstoffet. Inspirationen kunne hentes hos Grundtvig, der i 1842 udgav: *Mundsmag af Danmarks Krønike til levende Skolebrug*. Da den kildekritiske historieforskning vandt indpas ved universitetet med Caspar Paludan Müller og Kristian Erslev, opstod der for historielærerne et dilemma, hvorvidt granskernes resultater skulle erstatte sagnstoffet. Modstanderne frygtede, at en videnskabeliggørelse af folkeskolens historieundervisning ville svække elevernes engagement, mens tilhængerne som A.D. Jørgensen understregede, at "Dersom vi har en Fremtid, tænkte jeg da, saa maa den bygges paa en ædruelig Forstaaelse af vore Kaar som Folk". Altså ingen fantasier, men en "sanddrud Opfattelse af vor Fortid". Imidlertid fik denne tilnærmelse af folkeskolens historieundervisning til videnskabens resultater et kraftigt modspil, da den sidste højreregering i 1899 med det Sthyr'ske cirkulære netop fremhævede faget som "et vigtigt sædelige Opdragelsesmiddel". Det blev dermed ikke blot legitimt at fremhæve fantasien og følelserne i undervisningen, men påbudt. Dermed fik den videnskabelige synsmåde svære kår, selv om ledende historikere som professor Hans Olrik og lærebogsforfatteren og venstrepolitikerens Johan Ottosen ville styrke fagets videnskabelige indhold, dog uden at afskrive det følelsesmæssige nationale engagement.

En af bogens væsentlige kvaliteter er analysen af en række lærebøger, hvor grundtvigianeren R.J. Holm appellerede til børnenes fantasi med tententøse nationale forestillinger, mens

Gustav Bang og Nina Ellinger (senere Bang og Danmarks første kvindelige minister) fremhævede de økonomiske og sociale forhold og nedtonede de nationale modsætninger.

Efter genforeningen i 1920 kunne det nationalt følelsesmæssige nedtones, men et truende nazistisk Tyskland gav igen anledning til nye behov for nationale synsvinkler i historieundervisningen. Forfatteren analyserer skolebogsundersøgelsen fra 1933, hvor sagnstoffet blev henvist til danskundervisningen. Dermed var der taget et skridt i retning af at løse dilemmaet mellem fantasi og videnskab. Men et er de normative forestillinger og krav, noget andet var måske indholdet af den daglige undervisning. Forfatteren må konstatere, at vi ikke ved, hvordan undervisningen har foregået. Der eksisterer kun få og usikre kilder til dokumentation af undervisningens form og indhold. Måske var lærerne i deres undervisning blevet videnskabskonforme og for længst forladt amnestuehistorierne om Uffe hin Spage og Kong Skjold? Vi ved ikke, hvornår det skete, men forestillingen om at henvise sagn til danskundervisningen må have været et tegn på, at der var ved at ske et skifte fra en fantasibåret til en videnskabsorienteret undervisning. Forfatteren reflekterer mærkeligt nok ikke over det faktum, at lærerne og didaktikerne længe opfattede forholdet mellem fantasi og videnskab som en modsætning. Senere, vel først i 1970'erne bredte den opfattelse sig, at netop det videnskabelige arbejde med kildematerialet forudsatte sociologisk fantasi.

Et af Vagn Oluf Niensens vigtige bidrag til historiedidaktikken var hans udvikling af begrebet 'historiesyn'. Dette begreb kom i forgrunden i 1970'erne i forbindelse med læseplansudviklingen. I dag ville vi kalde det multiperspektivisk historieundervisning, som blev desto mere aktualiseret i en postmoderne sammenhæng, hvor de store historier og ideologier blev opfattet som svækkede. I en artikel fra 1996, som er gengivet i bogen, giver Vagn Oluf Nielsen udtryk for den opfattelse, at historiesyn er indeholdt i begrebet historiebevidsthed. Netop i læseplanen fra 1995 hed det: "Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund".

Dette formål blev af læseplansudvalget ikke opfattet som foreneligt med etableringen af en absolut kronologi, fordi fortiden dermed ville komme til at styre elevbevidstheden. Det var et brud med den hidtidige forestilling om, at kronologisk forståelse var historieundervisningens centrale opgave. Men som Vagn Oluf Nielsen skriver i 1996-artiklen om historiebevidsthed, så "er der stort set ikke gjort noget forsøg på at nedfælde mere sammenhængende refleksioner over begrebets anvendelsesmuligheder i historieundervisningens praksis". Det er derfor forståeligt, at han i artiklen giver udtryk for denne holdning: "som jeg ser det, rummer historiesynsbegrebet muligheden for den mest omfattende og vedkommende indsigt, fordi det handler om at forstå vores liv

i helheder og sammenhæng og om at reflektere over, hvorfor vores tilværelse forandres, og hvordan vi kan være med til at bestemme over disse forandringer” (s. 571). Dette citat kan tolkes som et udtryk for, at forfatteren mente, at historiesyn burde være overordnet i forhold til historiebevidsthed. Dermed havde han fastholdt viden- skaben som skolefagets reference, i modsætning til nogle fortalere for, at undervisningen bør udformes ud fra en lægmandsoptik.

Vagn Oluf Nielsens mangeårige kollega, Bernard Eric Jensen, der prisværdigt har bistået ved værkets redigering og udgivelse, har i skrift og tale gjort sig til talsmand for lægmandssynspunktet og dermed bidraget til at (gen)skabe dilemmaet, om undervisningens bør styres af elevernes bevidsthed, eller om målestokken skal være videnskabens resultater. Desværre kan Vagn Oluf Nielsen ikke længere deltage i den historiedidaktiske debat, men hans posthumt udgivne værk er et vigtigt bidrag til den fortsatte diskussion. Bogen vil kunne give eftertidens historiedidaktikere indsigt i historieundervisningens spændende historie.

BIOGRAFIER OG ERINDRINGER

Steff Ejlertsen: Børnehjemsdreng. 1951-1961. Mellemsgaard 2010. 114 s. 189 kr.

Af Lisa Rosén Rasmussen, projektforsker, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

I løbet af bogen *Børnehjemsdreng 1951-1961* fortæller den nu pensionerede Steff Ejlertsen om sin tidlige barndom og sine år på børnehjem i 1950'erne. Historien tager sit startsted i Utterslev, hvor Ejlertsen beretter om sin opvækst under trange kår sammen med sin mor og sin yngre bror Herman. Da moderen dør kommer de to drenge til børnehjemmet Kildebjerg. Herefter handler størstedelen af bogen om erindringerne fra børnehjemmet, om begivenheder og højtider, de andre børn på stedet, forstanderparret hr. og fru Thøffner og en række personer, der her har efterladt sig et blivende indtryk hos Ejlertsen. Broderen Herman optræder som en central figur igennem hele bogen. De to brødre følges hele vejen, hvilket både anvendes til at fortælle om det at have en at dele historien med, men også med antydningen af, at broderens vej igennem de samme oplevelser har været anderledes. Sidst i bogen er der en kort skitsering af Steff Ejlertsen videre livsforløb. Trods de hårde odds uddanner Ejlertsen sig til lærer og ender som forstander på Fårevejle Fri- og Efterskole. Dette giver en fin resonansbund for Ejlertsen portrættering

af børnehjemsforstanderen hr. Thøffner. Hr. Thøffner er således et af de tydelige eksempler på, hvordan Ejlerlsen fortæller rollemodellerne for hans mønsterbrudshistorie frem.

Bogen har form af en række dagbogs-lignende nedslag inden for de enkelte år i perioden 1951-1961, men skaber også afsluttede fortællinger og tillader sig at springe frem og tilbage i tid. Stilen giver fortællingen den fornemmelse af både nærhed og distance, som måske særligt er tilfældet for barndomserindringer. De mange fine detaljer om for eksempel fremstillingen af smykker ved juletid, om den trange plads i pejsestuen, om lyde og lugte gør fortællingen levende. Erindringerne om nervøsitet, glæde, sorg og spændthed farver også fortællingerne og gør dem personlige. Samtidig sørger de intense, men også mosaikprægede fortællinger for indtrykket af, at der kun er tale om glimt fra en svunden tid.

Da bogen på ingen måde giver sig i kast med en egentlig analyse af historien, må den i første omgang som – en supplerende – kilde til det at vokse op som et børnehjemsbarn. En kilde, der på mange måder er farvet af en bestemt selvfortælling, et videre livsforløb og ikke bare en, men flere hensigter. Ejlerlsen er helt eksplicit om sin ambition om at skrive ‘en god fortælling’. Det, der begyndte som en dyst med hustruen om at være den gode historiefortæller over for barnebarnet, er i bogen givet en skriftlig form. Bogen er en fortælling fuld af anekdoter, kloge ord og billeder af rollemodeller, som de kan tænkes formidlet fra far til

datter. Som erindringens form så ofte indbyder, så kan Ejlerlsens bog også læses som en selvfortælling, der spejler forfatterens selvforståelse.

Bogen kan desuden læses som et partsindlæg i den aktuelle debat om – og kritik – af anbringelser uden for eget hjem såvel som de mange negative portrætteringer af børnehjems-livet. I forordet understreger psykologen John Aasted Halse, at de negative historier uden tvivl er sande. Samtidig mener Halse, at anbringelse uden for hjemmet også kan være med til at bryde en negativ cirkel. Ejlerlsens bog er her et alternativ til de mange grumme historier om livet på et børnehjem. Det, som til tider gør bogen mindre overbevisende, er ironisk nok de næsten lidt for helstøbte historier, den næsten lidt for positive fremstilling.

Holger Henriksen:

Erindring og eftertanke – bidrag til skolens kulturhistorie. Munkebo: Fjordager 2010. 144 s. 169 kr.

Af Ellen Nørgaard, pens. docent, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Holger Henriksen, dansk pædagogiks “grand old man”, har nu skrevet sine erindringer. Holger Henriksen har tidligere skrevet mange bøger, artikler om pædagogik, også i den store encyklopædi, og været aktiv i den pædagogiske debat. Hans erindringer er koncentrerede og bogen er lille; i knappe vendinger beskriver han sit liv fra fødsel til otium. To spor følges,

det konkrete hændelsesforløb, der går fra en nøjsom barndom i fattigfinhed, over uddannelse, politisk engagement i DKP, VS og SF til akademisering, til livet som embedsmand og pensionist som det ene spor. Og parallelt hermed et andet med faglig og almen erkendelse og refleksion over tilværelsens skiftende vilkår.

Holger Henriksen når vidt omkring. Folkeskoleårene i Aabenraa, vilkårene som rekrut, politisk aktivitet, efterretningstjenestens forfølgelse og lærerårene i Grønland giver en konkret indsigt i sider af det danske samfundsliv, der er meget informativt. Og disse livserfaringer og grundige studier af både Habermas og Løgstrup og mange andre fører til, at Holger Henriksen ser udvikling af demokratiet som pædagogikkens centrale projekt. Og det redskab, med hvilket demokratiets kan videreudvikles, er samtalen. Denne erkendelse er smuk og seriøs og symptomatisk for den pædagogiske udvikling i Danmark fra 1970'erne og fremefter. Samtidig må man som en, der har været med på sidelinjen i disse år, spørge: Var dette projekt tilstrækkelig som pædagogikkens ambition? Kunne de omfattende intentioner om sociale og politiske ændringer, som Holger Henriksen også fremlægger, rummes inden for dette projekt? – Holger Henriksens refleksioner over disse spørgsmål vil have været interessante.

Endelig har bogen undertitlen: *bidrag til skolens kulturhistorie*. Bidragene er mange og forskellige og kunne godt have været mere fyldige. Særlig vigtig, mener jeg, er påpegningen af,

hvor autoritær og voldelig hverdagen i skolen var så sent som i 1940'erne, f.eks. s. 45 – og at den var ligesådan under militærtjenesten. Vigtig er også påpegningen af, at reaktionen på denne autoritære tilstand i skolen førte til en frihed i undervisningssituationen, som gik ud over skolens faglighed fra 1960'erne og fremefter, s. 120f. Og vigtig er også påpegningen af, hvorledes reformpædagogikkens tillid til barnet gled over i en psykologiseret, men nok noget overfladisk tillid til, at barnet var godt, i en børnecentreret pædagogik baseret på en forventning om, at barnet havde en naturlige udvikling, s. 122.

Det er en bog, der giver god indsigt i skolens udvikling fra 1960'erne og fremefter – den kunne godt have været fyldigere.

GRØNLAND

Tine Bryld: I den bedste mening.
København: Gyldendal 2010.
267 s. 299,95 kr.

Af Christian Ydesen, ph.d.

Socialrådgiver Tine Bryld har i samarbejde med fotografen Per Volkver og socialpædagog Helene Thiesen afdækket historien om, hvorledes 22 grønlandske børn i alderen 5-8 år i 1951 blev fjernet fra deres hjem i Grønland og sendt til Danmark for der at gennemgå et dannelseseksperiment. Formålet med eksperimentet var at facilitere og lette et politisk mål om at modernisere det grønlandske sam-

fund. I den forbindelse fandt de danske myndigheder det formålstjenligt at udvælge og uddanne en gruppe grønlandske børn, der skulle agere spydspids i forhold til realiseringen af moderniseringsambitionen. Initiativet med de 22 børn kom ganske vist fra organisationen "Red Barnet", men det blev blåstemplet af de danske myndigheder (s. 14-15), og de spillede en betydelig rolle i forhold til gennemførelsen og koordineringen af projektet.

En central problemstilling i forbindelse med eksperimentet var, at der ikke var absolut klarhed hos børnene og deres familierne om, hvad det egentlig var der skulle ske (s. 15). Børnene og familierne var generelt meget autoritetstro og stillede derfor ikke grundlæggende spørgsmålstejn ved afsendelsen af børnene til Danmark og heller ikke til det efterfølgende ophold på Røde Kors' nyindrettede børnehjem i Nuuk, der betød, at børnene ikke vendte hjem til deres egne familier. Denne opsplittede tilværelse fik betydelige og livsvarige personlige konsekvenser for de implicerede børn og deres familier, og samtidig var hele forløbet omkring eksperimentet udtryk for udøvelsen af en kolonial magt i forhold til Grønland.

Siden bogens første udgave udkom i 1998, har bogen givet anledning til debat og vækkelse af stærke følelser i Grønland og Danmark. Med filmatiseringen af bogen i filmen *Eksperimentet* og udgivelsen af andenudgaven af bogen fik debatten og følelserne fornyet energi i 2010. Således afkrævede bl.a. den grønlandske folketingspolitiker Juliane Henriksen en und-

skyldning fra officiel dansk side samt udbetaling af kompensation til de berørte børn og deres familier. En sådan undskyldning og/eller kompensation er imidlertid ikke blevet givet, men organisationen "Red Barnet" har undskyldt for sin rolle i eksperimentet.

Historisk er bogen først og fremmest et vidnesbyrd om et hidtil overset mørkt kapitel i forholdet mellem Grønland og Danmark. I den forbindelse savnes der i bogen en mere udbygget redegørelse og diskussion af den historiske kontekst, end den der findes i kapitlet "Begyndelsen" (s. 9). Kildemæssigt er bogen i hovedsagen funderet i talrige interviews med de implicerede børn og familiemedlemmer. Derudover er der foretaget kildestudier i Grønlandsdepartementets arkiv i Rigsarkivet samt i Dansk Røde Kors' arkiv (s. 126). Fortællingen kunne måske med fordel have inddraget interviews med beslutningstagere samt kildestudier i arkivet fra KIIN (Kultureqarnermut, Ilinniartitaanermut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik [Departementet for kultur, uddannelse, forskning og kirke], hvis arkivalier ikke nødvendigvis er de samme som i Rigsarkivet, fordi der her ikke er foretaget kassation efter samme mønster som i Rigsarkivet.

Men bogen er mest af alt en indføring i de 22 børn og deres familiers livsfortællinger, hvor eksistentielle fænomener som hjemve, sprogforglemelse, identitetsproblemer, rodløshed, splittelse og smerte optræder som gennemgående og tilbagevendende tematikker i fortællingerne.

Bogen indskriver sig dermed en historietradition, hvor livsfortællinger og erindringsmaterialer fungerer som solidt ståsted for en levendegørelse af historiske begivenheder. Men bogen vil mere end det. Den er båret af en indignation og et ønske om at rette fokus mod en uretfærdighed, der til fulde realiserer historieskrivningens indvirkning på og betydning for nutidens forhold. I det lys er bogen både udtryk for en terapeutisk proces for de implicerede såvel som for det grønlandske og danske samfund samt for de oversøiske forbindelser mellem Grønland og Danmark. Tine Brylds ambition er at give børnene og familierne ordet – hvad tænkte de dengang og hvad tænker de nu (s. 20).

Netop denne ambition kan i nogen grad sammenlignes med Ernst Jensens ambition i sin ph.d.-afhandling *Langt hjemmefra* fra 2001, der altså er udkommet i tidsperioden mellem første- og andenudgaven af *I den bedste mening*. Ernst Jensen behandler ikke direkte eksperimentet i 1951, men derimod det såkaldte præparandarrangement, der var aktivt i perioden 1961 til 1976, hvor 1.530 grønlandske børn blev sendt på skoleophold i Danmark for at kvalificere dem til at kunne tage en dansk realeksamen. På baggrund af interviews og en spørgeskemaundersøgelse når Ernst Jensen en noget mere positiv konklusion i sin bedømmelse af grønlandske børns såkaldte "hjemsendelse" og ophold i Danmark. Men Ernst Jensens afhandling nævnes ikke af Tine Bryld, hvilket kan ærgre en læser med kendskab til forskningsfeltet, idet en diskussi-

on mellem de to positioner i forhold til grønlandske børns ophold i Danmark og ikke mindst en vurdering af de efterfølgende konsekvenser givetvis kunne være både informativ og tankevækkende.

I den bedste mening rummer imidlertid en række interessante og tankevækkende pointer. Først og fremmest skal det nævnes, at intelligens fungerede som kriterium for udvælgelsen af de 22 børn. Bogen gør dog ikke noget nærmere ud af at beskrive den bagvedliggende selektionsproces i praksis. Det nærmeste, den kommer, er Karl Heilmanns beskrivelse af, at han som medlem af kommunalbestyrelsen i Maniitsoq blev pålagt af Red Barnet at udpege børn til eksperimentet (s. 101). Pointen om intelligens som selektionskriterium kommer derfor til at flagre i vinden, og den rejser flere spørgsmål, end den besvarer, f.eks.: Blev der anvendt intelligenstests og i givet fald hvilke? Hvem forestod selektionen og i givet fald gennemførelsen af intelligenstests? Hvilke andre kriterier spillede ind på selektionen? Hvorledes blev disse opvejet i forhold til hinanden? Hvilken systematik var der i selektionen? Hvilke myndigheder var involveret i selektionsprocessen, og hvilken indbyrdes tyngde havde disse myndigheder? Denne mangel kan måske i nogen grad tilskrives den for kortfattede diskussion og redegørelse for den historiske kontekst.

En anden interessant pointe, som skinner igennem hele bogen er, at eksperimentet ikke blot var udtryk for en klar dikotomi mellem danskere som koloniherrer og grønlændere som ko-

loniserede undersætter. Der var også en dikotomi mellem den grønlandske elite og den almindelige grønlander (s. 54). Grønlanderne var med andre ord ikke en homogen gruppe i forhold til magt, økonomiske interesser og politiske dagsordener. Den grønlandske politiker Augo Lynge nævnes som et klart eksempel på en etnisk grønlander, som i høj grad var medvirkende til at lægge fundamentet for konstruktionen med at sende grønlandske børn til Danmark. Det grønlandske samfunds tilsnit af en elitær opdeling kommer også til udtryk i Helene Thiesens beretning, hvor hun beretter om sin konfirmation. Ved denne begivenhed var eliten godt repræsenteret i form af rektoren, lægen, skolelærerne, politikerne og nogle fine grønlandske familier, hvorimod hendes egen familie kun i begrænset omfang var tildelt adgang (s. 41). Denne elitære opdeling synes altså ikke umiddelbart at følge etnisk tilhørsforhold, men derimod synes det danske sprog at have fungeret som elitemærke. Det danske sprog blev med andre ord set som nøglen til en forjættet fremtid for Grønland.

Formålet med grønlandsk uddannelse var altså assimilation til 'the Danish way', og det var et politisk valg, som blev støttet af både danske og grønlandske embedsmænd og politikere. På den anden side synes dette ønske om assimilation at være rodfæstet i en konstruktion af grønlanderne som anderledes og underlegne. Ellers var der jo ikke basis for at iværksætte en assimilation. Dermed opstår der imidlertid et paradoks, idet et sådant fundament for ønsket om assi-

milation indebærer, at grønlanderne grundlæggende er anerledes, og dermed bliver assimilation netop umuliggjort. Dette paradoks er dog ikke udviklet i bogen, men fortællingerne rummer kimene til det. Blandt andet beretter Peter O. Petersen om forkælelse parret med umyndiggørelse (s. 207) som led i elitens omgang med den menige grønlander.

En tredje tankevækkende pointe er Tine Brylds afsløring af, at der var et element af tilfældighed i forhold til, hvilke danske plejefamilier der fik lov til at adoptere deres grønlandske plejebarn, og hvilke familier der fik afslag (s. 123ff.). Selvom det ikke var intentionen i eksperimentet, blev seks af de 22 grønlandske børn alligevel adopteret af deres danske plejefamilie. Flere plejefamilier søgte om tilladelse til adoption, men disse familier fik altså afslag. Det er klart, at adoption ville medføre endog særdeles store konsekvenser for børnene og deres familier. Det forhold, at der altså var tale om et element af tilfældighed, er vidnesbyrd om, at eksperimentet i 1951 ikke var en ret og nagelfast ordning med klare mål og kriterier. Sammenholdt med det meget mangelfulde informationsniveau samt et vist tvangselement i forhold til familierne tegner der sig i bogen et billede af et noget famlende og usikkert projekt, der fik uendeligt store personlige konsekvenser for de implicerede og samtidig afsatte en mørk plet på Danmarks koloniale fortid i almindelighed og relation til Grønland i særdeleshed.

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2011

Af Keld Grinder-Hansen, formand

Tendensen med et vigende medlemstal i selskabet er fortsat i 2011, endda ganske markant, da kassereren i løbet af året foretog en revision af medlemskartoteket. Dette, kombineret med at antallet af institutionsmedlemmer fortsat er faldende i takt med de mange institutionsfusioner, betød, at selskabet med udgangen af oktober 2011 havde 213 medlemmer. Langt de fleste er privatmedlemmer.

Denne negative udvikling har styrelsen været meget opmærksom på og har igennem året drøftet, hvorledes man kunne vende tendensen og få flere medlemmer til at melde sig inde i selskabet. Denne debat fortsættes i 2012 og vil udmunde i en handleplan for selskabets aktiviteter i de kommende år.

På trods af disse udfordringer kan det konstateres, at økonomien i selskabet er i god gænge, ikke mindst takket være udgivelsesstøtte fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK) og fra Biblioteksstyrelsens tidsskriftsstøtteudvalg. 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 har derfor i 2011 arbejdet på at digitalisere alle årbøgerne og gøre dem frit tilgængelige på selskabets hjemmeside www.uddannelseshistorie.dk. Når arbejdet er afsluttet, vil det være muligt at fuldtæksøge i over 400 artikler, interviews og portrætter, i alle årsoversigterne og årsbibliografierne og i mere end 700 anmeldelser af uddannelseshistorisk litteratur. Der vil blive fri adgang til alt materiale i årbøgerne 1967-2009. Det forventes, at materialet ligger tilgængeligt på selskabets hjemmeside fra begyndelsen af 2012.

Selskabets boglager er blevet flyttet fra et lager i Tingbjerg til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet, og der er blevet ryddet op i de ældre titler. Man kan på selskabets hjemmeside se, hvilke titler der stadig sælges.

Selskabets hovedprodukt er årbogen, hvor 44. årgang udkom i december 2010 med temaet "Fællesskab og elite. Skolen mellem det offentlige og private". Årbogen blev lanceret 24. februar 2011 ved et velbesøgt arrangement på DPU, hvor flere af bindets bidragsydere holdt et oplæg.

7. april 2011 afholdtes selskabets generalforsamling på DPU. Formanden af-

lagde beretning om selskabets virksomhed siden sidste generalforsamling, og kassereren redegjorde for selskabets økonomi. Christian Larsen, Susanne Wiborg, Søren K. Lauridsen og Erik Nørr blev genvalgt til styrelsen. Else Hansen blev valgt i stedet for Harry Haue, som ikke ønskede genvalg. Som revisor blev genvalgt registreret revisor Kirsten Frederiksen, Rønde, og som revisorsuppleant/medlemsvalgt revisor genvalgtes Niels Reeh. Formanden benyttede lejligheden til at takke Harry Haue for hans mangeårige virke i selskabet som medlem af årbogens redaktionsudvalg 1986-97, som årbogsredaktør 1988-97 og som styrelsesmedlem 2006-11.

Selskabets publikationer

Årbog for dansk skolehistorie / Uddannelseshistorie

1967-2002: 50 kr.

2003: 150 kr.

2004-2010: 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 Nøhr 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 Ottensens 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 kirkesmusikalsk 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.)

Uddannelses historie 2004

Søren og Mette



VI LÆSER

**38. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Uddannelses historie 2005




**39. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Uddannelseshistorie 2006

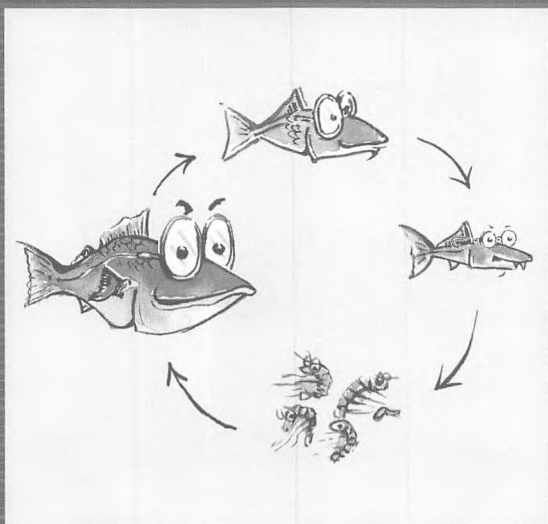


Tema

Velfærdsstaten under pres?
Konsekvenser for uddannelserne

 40. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

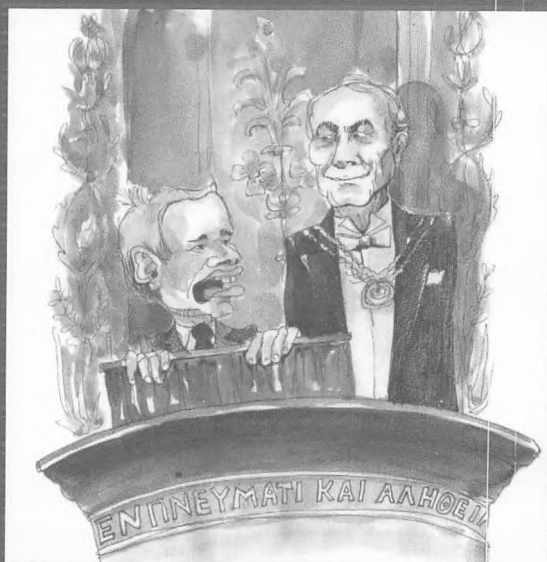
Uddannelseshistorie 2007



Humanioras fødekæde
– humanistisk viden i videnssamfundet

 41. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2008



Ånden fra '68:
kilder, opgør og håb.

 42. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2009



Livslang Læring

– historiske rødder og nyere udvikling

 43. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2010



Fællesskab og elite:

Skolen mellem det offentlige og private

 44. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

TAGE KAMPMANN

**Kun spiren
frisk
og grøn...**

Læreruddannelse 1945-1991



Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen
Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen

– for at blive en god lærer
Seminarier i to århundreder



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 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 findes bagerst i årbogen og på selskabets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2011 udgives med økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation.

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.