



# 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

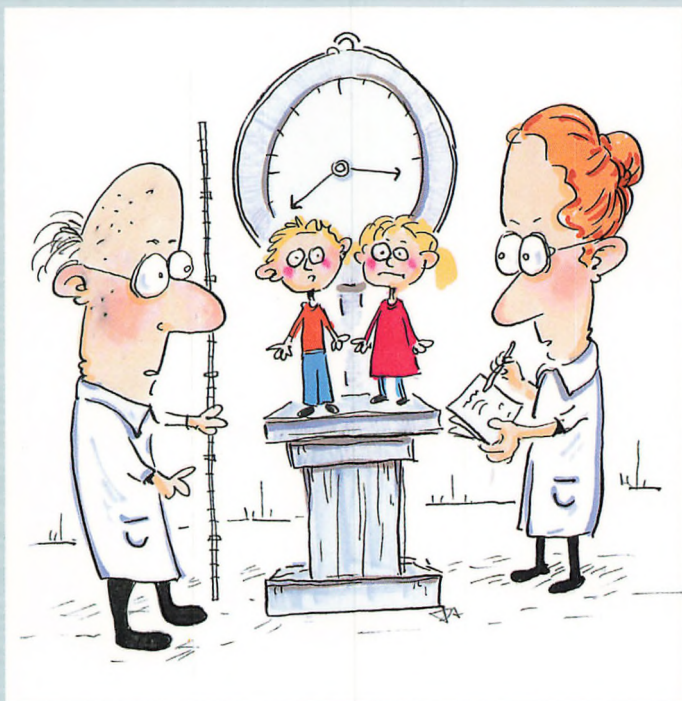
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links

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

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

# Uddannelseshistorie 2012



## I særklasse

Inklusion og eksklusion i grundskolen

🦆 46. 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, University of London  
(ansvarshavende redaktør)

Videnskabelig assistent, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen, Aarhus Universitet  
Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium

Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen, Statens Arkiver (anmelderredaktør)

Post.doc., ph.d. Lisa Rosén Rasmussen, Aarhus Universitet (temanummerredaktør)

Fuldmægtig/projektkoordinator, ph.d. Anne Katrine Gjerløff, Aarhus Universitet  
(temanummerredaktør)

## **Illustrator**

Fanney Antonsdóttir ([www.fanney.net](http://www.fanney.net))

## **Selskabets styrelse 2012-2013**

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

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

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

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

Fuldmægtig/projektkoordinator, ph.d. Anne Katrine Gjerløff, Aarhus Universitet

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

Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium

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

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

Post.doc., ph.d. Lisa Rosén Rasmussen, Aarhus Universitet

## **Optagelse af manuskripter**

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Susanne Wiborg ([s.wiborg@ioe.ac.uk](mailto:s.wiborg@ioe.ac.uk)). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med ideer 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 referere. Denne vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelsen og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

Uddannelseshistorie  
**2012**



# Uddannelseshistorie 2012

Redigeret af

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

## I særklasse

Inklusion og eksklusion i grundskolen

Uddannelseshistorie 2012

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Issn: 0900-226x

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	9
<b>I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen</b> .....	10
<i>Af Anne Katrine Gjerløff og Lisa Rosén Rasmussen</i>	
 <b>ARTIKLER</b>	
<b>Den svagtbegavede elev – og vandringerne fra segregation til integration</b> .....	24
<i>Af Ellen Nørgaard</i>	
<b>Børn i særklasse – lærerbedømmelser og test i det 20. århundrede</b> .....	44
<i>Af Christian Ydesen</i>	
<b>Den yderste halespids - bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskelssætninger</b> .....	70
<i>Af Bjørn Hamre</i>	
<b>Tattare, hjælpklasser och intelligensundersökningar i den svenska folkskolan under tidigt 1900-tal</b> .....	95
<i>Af Thom Axelsson</i>	
<b>“Folkeskolens ytterste forpost” - en annen historie om den norske folkeskolen 1945-1970</b> .....	118
<i>Af Eva Simonsen</i>	
<b>Kan man skælde ud på et ’bogstavbarn’? – benævnelser af de anderledes børn gennem de senere årtier og adfærdsdiagnosernes genkomst</b> .....	145
<i>Af Søren Langager</i>	

## OVERSIGTER

**Milepæle i læreruddannelsen m.v. .... 153**  
*Af Signe Holm-Larsen*

**Så blev inklusionen en realitet  
– uddannelserne i folketingsåret 2011-2012 ..... 161**  
*Af Signe Holm-Larsen*

**Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2011 ..... 203**  
*Af Christian Larsen*

## ANMELDELSER

***Ning de Coninck-Smith:*  
Barndom og arkitektur. Rum til danske børn gennem 300 år. .... 210**  
*Af Joakim Landahl*

***Maria Rytter:*  
Godhavnsrapporten. En undersøgelse af klager over  
overgreb og medicinske forsøg på børnehjem 1945-1976 ..... 211**  
*Af Birgit Kirkebæk*

***Christian Ydesen:*  
The Rise of High-Stakes Educational  
Testing in Denmark (1920-1970) ..... 216**  
*Af Poul Duedahl*

***Trine Øland (red.):*  
En demokratisk skole med udfordringer for alle.  
Krogårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne ..... 218**  
*Af Lisa Rosén Rasmussen*

***Heike Niedrig & Christian Ydesen (eds.):*  
Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education ..... 220**  
*Af Bolette Moldenhawer*

***Gunilla Klose:*  
Folkundervisningens finansiering före 1842 ..... 223**  
*Af Pernille Sonne*

<b>Cecil Christensen:</b> Dansk Friskoleforening i 125 år .....	224
<i>Af Ove Korsgaard</i>	
<b>Johs. Nørregaard Frandsen, Knud Bjarne Gjesing og Harry Haue:</b> Mere end en skole. De danske efterskolels historie .....	227
<i>Af Peter Ussing Olsen</i>	
<b>Ole Vadmand (red.):</b> Efterslægten - et alternativ siden 1786. Samfund og skole gennem 225 år .....	231
<i>Af Harry Haue</i>	
<b>Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman (red.):</b> Samhällsbyggare i närmiljön. Kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860-1960 .....	233
<i>Af Peter Ussing Olsen</i>	
<b>Hans Støttrup Jensen:</b> Ranum Seminarium 1848-2011. En beretning fra en udkant midt i verden .....	236
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
<b>Geir Knudsen og Trude Evenshaug (red.):</b> Universitet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver .....	239
<i>Af Peter Ussing Olsen</i>	
<b>Marja Jalava:</b> The University in the Making of the Welfare State. The 1970s Degree Reform in Finland .....	243
<i>Af Else Hansen</i>	
<b>Per Boje, Henrik Harnow, Johnny Wøllekær og Peter Fransen:</b> Industriens Pionerer - teknikumingeniørernes uddannelseskamp og betydning .....	246
<i>Af Frank Allan Rasmussen</i>	
<b>Lotte Thrane, Kristian Hvidt, Jesper Brandt Andersen (red.):</b> Martin Hammerich - kunst og dannelse i Guldalderen .....	248
<i>Af Jørgen Mikkelsen</i>	

<b>Holger Henriksen:</b>	
<b>Erindring og eftertanke – bidrag til skolens kulturhistorie</b> .....	<b>250</b>
<i>Af Ellen Nørgaard</i>	
<b>Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2012</b> .....	<b>252</b>
<i>Af Keld Grinder-Hansen, formand</i>	
<b>Selskabets publikationer</b> .....	<b>253</b>

# Forord

Årbogen Uddannelseshistorie 2012 præsenterer en række forskeres analyser af, de måder, inklusion og eksklusion af bestemte grupper af skolebørn er foregået og italesat i det 20. århundrede. Temanummeret indledes af en perspektiverende indledning af de to temaredeaktører Anne Katrine Gjerløff og Lisa Rosén Rasmussen, hvor årbogens tematiske artikler og deres forfattere præsenteres. Årbogens emne og udvalgte artikler præsenteres i øvrigt på selskabets årsmøde den 28. februar 2013.

Udover de mange artikler om skolens særklasser og (a)normalitetssætninger rummer årbogen for 2012 Signe Holm-Larsens overblik over milepæle i læreruddannelsen. Sædvanen tro bringer vi endvidere 'Årets gang', tillige ved Signe Holm-Larsen. Meget sigende bærer oversigten i år titlen: 'Så blev inklusionen en realitet', hvilket i allerhøjeste grad aktualiserer årbogens tema. Til slut er der anmeldersektion og uddannelseshistorisk bibliografi udarbejdet af Christian Larsen.

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

# I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen

*Af Anne Katrine Gjerløff og Lisa Rosén Rasmussen, temaredeaktører*

Kært barn har mange navne. Det gælder også de grupper af børn, der på forskellige måder har adskilt sig fra flertallet. Historisk set har ethvert pædagogisk og politisk forsøg på at forandre og forbedre grundskolens form og indhold måtte forholde sig til de grupper af børn, der udgjorde en undtagelse fra normalen. Der har altid været børn i skolen, som ikke passede ind i dens almindelige praksis og krav på den ene eller anden måde. Forandringer i undervisningens metode eller skolens organisation har ofte medført fokus på nye grupper af børn, som krævede særlig behandling eller hensyn.

## **1800-tallets normalskoler og specialskoler**

De børn, der tidligst og organisatorisk mest tydeligt blev adskilt fra den såkaldte normalskole, var de fysisk handicappede børn, særligt de med sansehandicaps som døvhed, blindhed eller svagsynethed. For disse børn blev der allerede i 1800-tallets første halvdel indrettet særlige statslige institutioner, hvor de kunne undervises i børnelærdom og håndværk, således at de trods deres handicap kunne tjene til føden, blive produktive borgere og ikke ligge staten til last.

I 1800-tallets slutning kom der en del specialinstitutioner – offentlige såvel som private – til børn, som havde tilsvarende, men måske mindre alvorlige, handicaps, såsom børn med talefejl, dårligt syn, og fysiske handicaps, der forhindrede dem i normal skolegang, f.eks. skæv ryg, klumpfod, lammelser eller manglende lemmer; de såkaldt vanføre børn. Alle disse børn var med deres normale åndsevner omfattet af undervisningspligten, og selvom deres handicaps ofte forhindrede dem i en regelmæssig og grundig skolegang, så var der mange private og offentlige kræfter, der arbejdede for, at de kunne få samme undervisning som i normalskolen.

En gruppe, der ikke var omfattet af denne undervisningspligt, var de børn, der blev vurderet som så lavtbegavede, at de ikke kunne få udbytte af den almindelige undervisning; med datidens ord de åndssvage børn. Disse børn blev enten passet hjemme eller sendt til private eller offentlige institutioner, hvor de bedst fungerende af børnene måske modtog et minimum af undervisning. Et eksempel er åndssvageanstalten Gammel Bakkehus, der i slutningen af 1800-tallet primært husede lettere åndssvage børn, hvoraf en del blev vurderet som ”undervislige” – men dog stadig ikke som så velfungerende, at de kunne rummes inden for normalskolens rammer, men hørte under specialforsorgen.



Der kunne ligge mange medicinske diagnoser bag et barns åndssvaghed, såsom kromosomfejl eller hjerneskader opstået ved fødsel, sygdom eller ulykker, og ofte var barnets situation kompleks og opstået som en blanding af sociale, medicinske og uheldige omstændigheder. Et tunghørt barn, med polypper, i dårlig foderstand og fra ringe kår kunne uden nærmere undersøgelse sagtens gå for at være dårligt begavet ved sin manglende forståelse og respons på omverden. Og med den interesse for arvelighed, der fremkom i 1800-tallets sidste årtier med den darwinistisk inspirerede forståelse af samfundets udvikling og befolkningens sammensætning, blev barnets baggrund også stadigt hyppigere inddraget i dets diagnose, f.eks. hvis en fader var alkoholiker eller en moster havde epilepsi og var blind. Sådanne omstændigheder bidrog også til vurderingen af det enkelte barns evner og muligheder.

Alle skoleformer for børn, der på en eller anden måde faldt uden for den store gruppe af normale børn, blev i 1800-tallets sidste årtier omtalt som abnormskolen. Abnorm var i datidens sprogbrug ikke nødvendigvis udtryk for afsky eller afstand til de abnorme, men betød slet og ret de børn, der var unormale – dvs. ikke som de fleste. Abnormskolen omfattede således særskilte institutioner for blinde, døve, svagtbegavede, vanføre og for andre kategorier af børn, som private filantroper eller det offentlige skolevæsen foranstaltede undervisning for. Hertil kom også en gruppe af børn, der blev forment adgang til normalskolen på grund af smittefare, nemlig børn med tuberkulose, der ikke måtte færdes blandt andre børn, men alligevel var omfattet af undervisningspligten. Her kunne der ansættes lærere til hjemmeundervisning, eller børnene kunne samles på særlige tuberkuloseskoler, evt. i forbindelse med sanatorieophold.

### **Hjælpeklasser og specialundervisning**

Men der fandtes en gruppe af børn, der var yderst svære at definere, diagnosticere, afgrænse eller udpege. Det var de såkaldte grænsebørn, der ikke rigtig passede ind i nogen af abnormskolens kategorier. Det var de børn, hvis fysiske og intellektuelle problemer ikke var så slemme, at de utvetydigt hørte til på specialinstitutioner. De var ikke så åndssvage, at de kom under specialforsorgen eller ikke var omfattet af undervisningspligten, men de kunne ikke følge med i skolen. De var ikke i nævneværdig grad fysisk handicappede, selvom mange af dem måske nok var nærsynede, stammede eller led af polypper. De gjorde sjældent så meget ballade i skolen, at det gav mening at sende dem på internat, opdragelseshjem eller lignende, men de udgjorde dog et problem for den normalskole, der var indrettet på det store flertal af børn, der uden problemer kunne følge med i den almindeligt tilrettelagte undervisning.

Den mest udbredte betegnelse for disse børn i årtierne omkring 1900 – og langt op i det 20. århundrede – var sinker. Ordet sinke henviste både til, at barnet i sig selv var forsinket i sin udvikling og desuden forsinkede lærernes og klassens arbejde, fordi barnet krævede særlig opmærksomhed og f.eks. skulle have tingene forklaret flere gange. Disse elever udgjorde efter de fleste samtidige skøn et par

procent af eleverne – der var vitterligt tale om en minoritet – skolens 'yderste halespids', som det citeres i Bjørn Hamres artikel her i nummeret!

Omkring 1900 begyndte større byskoler at samle disse elever i særlige klasser med varierende betegnelse: særklasse, hjælpekklasse, værneklasser m.v. I 1900-tallets første årtier fandtes sådanne klasser på mange af de store offentlige købstads-skoler, og særligt i København var systemet udbygget.

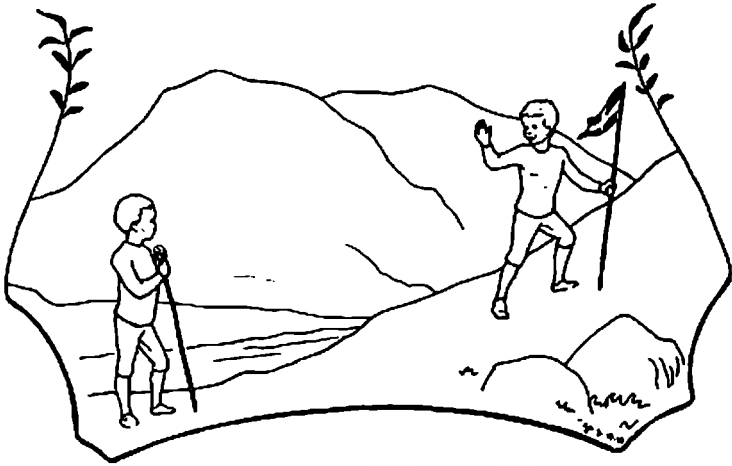
I den voldsomt ekspansive københavnske folkeskole blev gruppen af elever, der ikke kunne følge fagligt med, synlige i slutningen af 1800-tallet, fordi skolerne dels var klassesdelt efter alder, dels havde et relativt højt fagligt niveau med faglærere og længere skolegang, end det f.eks. var tilfældet i landsbyskolen. Hvor landsbyskolernes elever var en broget flok i baggrund, køn, alder, så var de københavnske klasser ganske homogene, opdelt som de var efter social klasse, køn og alder. I denne homogenitet blev et afvigende barn let synligt, og selve det store børnetal i København gjorde det rationelt at oprette særligt hjælpeklasser til de børn, der ikke kunne følge med i skolen.

Hjælpeklasserne illustrerer, hvilke problemer der i datiden, og for historikere i eftertiden, var med at kategorisere og ligefrem diagnosticere de afvigende børn. Hjælpeklasserne indeholdt både børn, der ikke kunne følge med på grund af fravær som følge af sygdom eller skoleskift, børn, der ikke kunne koncentrere sig om at følge med og sad uroligt på skolebænken, og børn, som arbejdede hårdt, men som af den ene eller anden årsag ikke havde de intellektuelle evner til at kunne forstå og følge med i undervisningen. I begyndelsen af 1900-tallet blev hjælpeklasserne omorganiseret, og man ændrede systemet således, at hjælpeklasserne primært blev for de børn, der havde brug for midlertidig hjælp med at indhente undervisning, mens sinkebørnene fik deres egen form for særklasse, de såkaldte værneklasser, der i 1913 blev samlet på to filialer af den såkaldte værneskole i København.

Det er kun i København, at børnetallet og skolens ressourcer var så store, at man kunne lave deciderede skoler for sinkerne. I den mest dominerende skoleform, landsbyskolen, var særlige initiativer rettet mod den yderste halespids, stort set ikke eksisterende.

Med skoleloven i 1937 kom begrebet specialundervisning for første gang ind i lovgivningen om folkeskolen. Siden 1910'erne havde forskellige former for hjælpeundervisning og læseklasser vundet indpas flere steder, hjulpet på vej af tidens store interesse for pædagogik og børnepsykologi.

I 1937 lovens § 2, stk. 5, lød ordene: "*For Børn, der ikke kan følge den almindelige Undervisning, skal der, hvis Forholdene tillader det, oprettes en særskilt Undervisning (Særklasser, Tunghøreklasser og lign.)*". Det var absolut ikke alle steder, forholdene tillod det, men i kølvandet på centralskolebyggeri og sammenlægninger af mindre skoledistrikter blev der også i landkommuner ofte basis for at tilbyde specialundervisning. De tungere elever kunne dog, især i landkommunernes små skoler, i mange tilfælde blot sidde med i klassen. Deres manglende evner blev tolereret så længe, de ikke forstyrrede.



Vignette til kapitel om Aandssvage Børn tegnet af Hother Scharling – i bogen Bar-net. Haandbog for Hjem og Skole, P.C. Bjerregaard og F. Sadolin, 1909, s. 611.

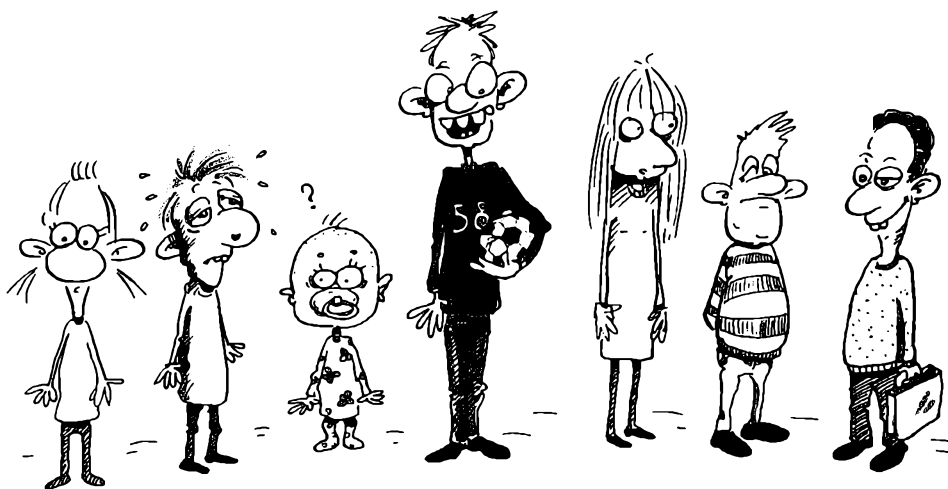
Den lokale selvbestemmelse hørte op med skoleloven i 1958, hvor det i § 2, stk. 2, lød: ”For børn der på grund af talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse, små evner eller læsevanskeligheder ikke med tilstrækkeligt udbytte kan følge den almindelige undervisning, indrettes der særundervisning”. Ikke nok med at loven direkte omtalte nye grupper af børn med særlige behov, den gjorde også specialundervisning af dem til en pligt for skolevæsenet. På dette tidspunkt var specialundervisning dog allerede ganske udbredt med særundervisning for børn med læsevanskeligheder som det hyppigst forekommende. Denne udvikling skyldtes bl.a. de foregående årtiers stigende opmærksomhed på eksistensen af ordblinde børn og udskillelsen af de ordblinde fra gruppen af svagt begavede.

I 1920’erne og 1930’erne blev udtrykket ordblindhed introduceret af læger, pædagoger og skolepsykologer. Det nye begreb opstod i erkendelsen af, at en gruppe af børn, der havde meget svært ved at læse og skrive, faktisk viste sig – via IQ-test – at være helt normalt begavede. Disse børn hørte altså ikke til i hjælpeskolen blandt sinkerne (eller de tungnemme, som man efterhånden kaldte dem), men kunne heller ikke følge med i den almindelige undervisning. I 1943 stiftedes Landsforeningen for Ordblindesagen i Danmark, og såvel foreningen som engagerede skolepsykologer, lærere og læger påbegyndte en oplysningskampagne for at udrydde fordomme om børn med specifikke læsevanskeligheder og forklare offentligheden om fænomenet. I debatten om ordblindhed blev skolesystemets og lærernes fordomme beskrevet et stort problem; børn med læsevanskeligheder blev automatisk opfattet som ubegavede og behandlet derefter. Intelligenstestning blev derimod beskrevet som et redskab, der kunne redde ordblinde børn fra

at komme i hjælpeklasse. Opmærksomheden på de ordblinde børn bidrog således til, at det i 1950'erne blev mindre udbredt at sætte umiddelbart lighedstegn mellem børn, der behøvede specialundervisning, og børn, der var lavt begavede. Børn, der fik specialundervisning, blev både set og behandlet som en mere og mere heterogen gruppe.

En anden årsag til opblødningen af det skarpe skel mellem de normale børn og de, der behøvede særlig undervisning, var indførelsen af den eksamensfri – eller praktiske – mellemskole i 1930'erne. Hermed kom der inden for normalskolens rammer et skoleforløb, hvor de boglige krav var begrænsede, og de svagere elever lettere kunne følge med, end de havde kunnet i en skole, hvor der blev stillet samme krav til alle. De bedst bogligt begavede elever kunne derimod forsætte i eksamensmellemskolen. Denne deling af eleverne midt i skoleforløbet blev dog kritiseret i forbindelse med den nye skolelov i 1958, og muligheden for at dele senere – eller slet ikke at dele eleverne – blev en mulighed, man drøftede op igennem 1960'erne.

I 1959 udvidedes undervisningspligten til også at omfatte åndssvage børn. Undervisningen blev administreret af Socialministeriet og fandt forsat sted på specialinstitutioner. Til forskel herfra var folkeskolen underlagt Undervisningsministeriet, hvor den almindelige specialundervisning så småt begyndte at tage form i lyset af idéen om enhedsskolen. Der var altså tale om to relativt separate systemer, der for endnu en tid udviklede sig parallelt.



## En skole for alle?

Debatten om enhedsskolen havde for alvor taget fart i 1950'erne og 1960'erne. I enhedsskolen skulle eleverne ikke længere deles efter evner og social baggrund. Debatten drejede sig dog overvejende om de børn, der havde svært ved at klare sig fagligt i skolen. Med folkeskoleloven i 1975 blev grundlaget for enhedsskolen vedtaget, men underlagt særfor sorgen var de sværest handicappede elever altså fortsat sorteret fra.

Ikke desto mindre havde Folketinget vedtaget det såkaldte 9-punktsprogram i 1969. Her lød det med afsæt i tanken om en skole for alle, at "Undervisningen skal søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø". Det var under forudsætning af, at forældrene ønskede det og samtidig kunne påtage sig ansvaret for omsorgen. Med reference til 9-punktsprogrammet og med resonans i samtidens integrationsbejstring spirede kommunale forsøgsprojekter frem, og lokalt blev der taget initiativ til at enkelte elever med både fysiske og psykiske handicaps kunne gå i den almindelige folkeskole. Overbevisningen var, at det var systemet – skolen – der var problemet og ikke det enkelte barn. Ifølge det historiske overblik i antologien *Specialpædagogik i skolen* fra 2009, redigeret af to vigtige forskere inden for det specialpædagogiske felt, Susan Tetler og Søren Langager, så gik kritikken på, at skolens specialundervisning og særtiltag stigmatiserede eleverne. Skolen blev med sine segregeringsmetoder beskrevet som en sorteringsmekanisme, der reproducerede uligheder. Ligeledes blev det samtidig en udbredt holdning, at det anderledes ikke længere skulle gemmes væk på særlige institutioner.



De to grupper af integrationselever, der i første omgang var størst fokus på, var kategoriseret som de svagtbegavede og de læseretardedede. I forsøgsprojekterne var det typisk de bedst fungerende – og dem, der så mest 'normale ud' – af de svagtbegavede elever fra specialskolerne, der blev tilbudt skolegang på en folkeskole. Det skete flere steder i form af specialklasser, hvor eleverne deltog i de almindelige klassers undervisning i varierende omfang. Elever med fysiske handicaps viste sig i øvrigt at være en mindre udfordrende gruppe. En gruppe, der til gengæld blev tildelt stigende opmærksomhed, var gruppen af elever med mere adfærdsrelaterede problemer. De gik i første omgang under betegnelsen de socialt og emotionelt handicappede.

I Rødovre Kommune satsede man i 1970'erne på fuld integration af alle børn, svagtbegavede såvel som læseretardedede, i de lokale folkeskoler. Projektet strakte sig op igennem hele årtiet, det blev tæt fulgt og resulterede i en række undersøgelser og rapporter udgivet af kommunen selv. Som overgangsstøtte ved afviklingen af hjælpe- og læseklasser blev der i Rødovre oprettet forskellige former for klinikker. Der var støtteklinikker for børn med indskolingsvanskeligheder, observationsklinikker for børn med adfærdsmæssige handicap og klinikundervisning for børn med læse- og regnevanskeligheder. Klinikken var tænkt som et sted, hvor elever kom for at få udredt og/eller helbredt en specifik udfordring. Der var således tale om midlertidige forløb, hvorefter eleven vendte tilbage til sin almindelige klasse igen. Klinikker skulle blive et almindeligt omdrejningspunkt for de næste årtiers specialundervisning i folkeskolen.

Efter godt et årti med forberedende arbejde blev særforsoegen udlagt i 1980. Reformen blev betegnet som en administrativ reform, hvor amtskommunerne overtog ansvaret for den vidtgående specialundervisning fra staten. Samtidig blev ansvaret for undervisningspligten af de berørte børn flyttet fra Socialministeriet til Undervisningsministeriet. Resultatet var en bred palette af løsninger: bl.a. tvillingeskoler, hvor specialskolen lå klods op ad folkeskolen, centerskoler, hvor specialklasser med en fælles administration var spredt ud på kommunens folkeskoler, og basisgrupper, hvor en gruppe elever kunne være tilknyttet flere klasser. Med *en skole for alle* som en fortsat dagsorden op igennem firserne var det anledning til mange overvejelser, at procentdelen af elever i specialklasser var stødt stigende.

Kategorisering og opdeling af de børn, der havde behov for særlig hjælp, ebbede ud i 1980'erne. I rapporter og undersøgelser er det den brede definition "§19.2-elever", der optræder hyppigst. Betegnelsen henviste til den paragraf i folkeskoleloven, der omhandlede de elever, der modtog vidtgående specialundervisning på grund af generelle indlæringsvanskeligheder. Den brede betegnelse var samtidig udtryk for en grundlæggende ændring i tilgangen til eleverne. I de mest centrale og læste af Undervisningsministeriets vejledninger på området – som f.eks. publikationen 'Undervisning af elever med generelle vanskeligheder. Et oplæg til overvejelse og debat' fra 1984 – blev det understreget, at yderligere afgrænsning af gruppen ansås for ufrugtbar. Fremfor at kategorisere børn ud fra

deres handicaps skulle man interessere sig for deres læringsmuligheder og deres muligheder i den virkelighed, de levede i.

Denne tilgang til eleverne med de særlige behov blev bragt ind i folkeskoleloven fra 1993, hvor undervisningsdifferentiering blev manifesteret som skolens bærende princip. Som det blandt andet refereres i bogen *Specialpædagogik i en brydningstid* redigeret af Jesper Holst, Søren Langager, og Susan Tetler i 2000, så betød paragraffernes lovfæstelse af undervisningsdifferentieringen ifølge den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen fra Det Radikale Venstre, at alle elever nu skulle 'stifte bekendtskab med "specialundervisning"'. Med undervisningsdifferentieringen skulle hver elev nemlig undervises ud fra sine egne forudsætninger, hvilket op igennem 1980'erne var blevet til den bærende tankegang i specialundervisningen. Med andre ord blev det specialiserede normaliseret med undervisningsdifferentieringen.

I begyndelsen af 1990'erne trådte begrebet inklusion i stedet for begrebet om integration, hvilket Susan Tetler behandler indgående i i bogen *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed* fra 2000. Inklusionstanken var internationalt forankret og i 1994 underskrevet som fælles målsætning i UNESCO's Salamanca-erklæring. Her lød det: "De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn". Centralt for inklusionstanken var således, at skolen skulle skabe et læringsmiljø, der imødekom den enkelte elevs behov. I lyset af Salamanca-erklæringen var idealet om den inklusive skole et spørgsmål om at modarbejde segregering og stigmatisering. Dette gav igen genklang af de forrige årtiers integrationsbestræbelser. Som Susan Tetler påpeger i sin bog, så understregede det at skifte integrationsbegrebet ud med inklusion dog også, at der nu for alvor blev arbejdet på mere end blot fysisk tilstedeværelse. Inklusionsbegrebet satte krav til skolen af mere indholdsmæssig karakter.

Problematiseringen af folkeskolen op igennem 1990'erne udfordrede på mange måder inklusionsidealet. Som Søren Langager også skriver om i sit debatindlæg i dette temanummer, så blev der ikke bare ude i skolen, men også politisk sat fokus på de såkaldte 'urolige elever'. Omtalt som 'bimmerbørn', 'gardinbørn', 'radarbørn' og 'pejlebørn' handlede det om børn, hvis, angiveligt, krævende adfærd stak ud i skolen. Børnene havde svært ved at acceptere folkeskolens rammer og gjorde tilsyneladende et større indtryk på skolen, end skolen gjorde på dem. Med PISA-resultaterne i år 2000 kom skolen endvidere under pres, idet der fulgte øgede krav til læsefærdigheder og regning. Skolen blev for alvor skrevet ind i ambitionen om 'uddannelse til alle', hvor det gjaldt om forberedelse til arbejdsmarkedet og målinger af faglige præstationer.

### **Den yderste halepids – en aktuel problematik**

I lyset af de sidste årtiers stadig mere specialiserede diagnosticering og specialtilbud er det interessant at undersøge, hvordan grundskolen historisk set har reage-



Fig. 1. 2 Aar. Væmmeliges stort: Eftersyn: Aardestegbed.



Fig. 4. 15 Aar. Stort Aardestegbed.



Fig. 2. 9 Aar. Stort Aardestegbed. Vagtsindgenlægheder.



Fig. 5. 15 Aar. Stort Aardestegbed med morske Defekter.



Fig. 3. 16 Aar. Aardestegbed med morske Defekter.



Fig. 6. 15 Aar. Middelstort Aardestegbed. „Pyramus“.

*Fra dr.med. August Wimmers bog Degenererede Børn, 1909.*



ret over for, kategoriseret og defineret den gruppe af børn, som på den ene eller anden måde er blevet ekskluderet fra skolens almindelige undervisning.

Det er den yderste halespids – grænsebørnene – og de mange metoder til udpegelse, udgrænsning, diagnosticering og institutionalisering af dem, der er dette temanummers emne. Det er et notorisk problem for grundskolen, hvordan man definerer og tilgodeser de børn, som har andre behov og andre evner end flertallet, og problemet er særligt aktuelt med den løbende debat om, hvorvidt folkeskolen kan, skal og må inkludere og ekskludere børn, der på en eller anden måde ikke passer ind.

Et særligt aktuelt spørgsmål afspejler de problemer, skolefolk og læger havde omkring 1900 med at afgrænse og definere gruppen. Det er nutidens fokus på diagnoser, der særligt har sat en bestemt pointe på dagsorden: At børns vanskeligheder ved at forstå og lære ikke nødvendigvis bunder i en manglende begavelse, som det oftest blev antaget i ældre tider, men at der kan ligge adskillige andre årsager bag. Her er diagnoser blevet både et forsvar for barnets adfærd og evner, og et argument for at barnet tilgodeses med særlige undervisningstilbud. Denne opfattelse af diagnosticering af det enkelte barns problemer, fremfor en simpel kategorisering som f.eks. sinke, ses som nævnt allerede i 1940'erne, da ordblindhed blev medicinsk analyseret og en alment accepteret handicap-kategori. Mange af de argumentationsformer og rationaler, der kan findes i de tidligste former for ordblindeoplysning, kan genfindes i de seneste årtiers omtale af f.eks. ADHD, autisme og lidt tidligere tiders tilsvarende kategorier DAMP-børn og ”problembørn”.

Et kompliceret og relateret spørgsmål, der især udspringer af de hastigt skiftende diagnoser og af de ændrede syn på grænsebørnenes rettigheder og evner, er, hvordan man kan tale om og betegne ”den yderste halespids”. Redaktionen af temanummeret har drøftet dette problem med forfatterne, bl.a. i forbindelse med spørgsmålet om, hvad temanummeret skulle hedde. Udtrykkene abnorm, sinke, problembarn m.v. er ikke gangbare, idet de er ladede med dens forståelse for børnene, som fandtes i den tid, hvor udtrykkene blev brugt. Med samtidens opfattelser af respekt og sensitivitet i sprogbrug kan man forstille sig at udtryk som de udfordrede, de problematiserede eller de diagnosticerede børn er mere neutrale, men hvis der er noget, man har lært af historien, er det, at en tids normalbetegnelser (kælling, idiot, neger, abnorm, åndssvag) bliver en anden tids skældsord og kan blive grundlag for glødende debatter.

Udtrykket ”udfordret” er allerede på vej ind i den almindelige sprogbrug som vittig betegnelse for noget, man ikke er så god til, f.eks. ”hygiejnisk udfordret” om en person, der ikke går i bad, og ”diplomatisk udfordret” om en stridbar person. Den vittige brug af udtrykket vidner også om en reaktion mod det, der kan opfattes som overdreven politisk korrekthed, ved at bruge modificerede udtryk for reelle problemer. Reaktionen mod politisk korrekthed imødegås ofte aktuelt ved at udspecificere i diagnosegrupper, men også her er det sproglige vid på banen, idet diagnosernes hastige forandring, underopdeling og udbredelse i sig selv giver indtryk af noget midlertidigt. ADHD erstattede DAMP, og autisme er un-

der udskiftning med det mundrette ”diagnose inden for autisme-spektret”. Sidstnævnte udtryk antyder, at man aktuelt er på vej mod nye måder at omtale børn med problemer på – måske er de medicinske diagnoser som faste kategorier på vej ud, med det politiske og pædagogiske fokus på inklusion i nutidens folkeskole?

Et andet fænomen, der tyder på, at betegnelserne endnu engang er ved at skifte spor, er, at sammenhængen mellem børnenes begavelse og deres evner til at følge med i yderligere grad er under revision. Tendensen, der begyndte med debatten om de ordblindes status i skolen, er som nævnt yderligere udfordret gennem fokus på specielle diagnoser, og kun yderst få vil i dag mene, at de børn, der ikke kan følge med i skolen, over en kam er dummere end resten. Sammenhængen mellem barnets præstationer i skolen og dets intelligens (hvis man antager at en sådan kan defineres og vurderes) er mildest talt kompleks. Således er de særligt talentfulde, men, for at blive i terminologien, ofte underpræsterende børn i de senere år blevet fremhævet som en overset – og udsat – gruppe. Argumentet er, at hvor det før var de 15 procent i den lave ende, er det nu de 15 procent særligt begavede, der har brug for specialundervisning. Som følge er der flere steder blevet oprettet bl.a. talentskoler og ekstra undervisning for de særligt begavede.

Spørgsmålet om, hvordan man taler om denne udefinerbare og heterogene gruppe af børn, som ikke er som flertallet (lad os kalde dem de særlige børn) hænger sammen med et andet problem, som man som historiker skal være bevidst om fra begyndelsen. Såvel som historiske analyser af andre befolkningsgrupper, som historisk set har været undertrykt, overset, mishandlet eller på anden måde uretfærdigt behandlet, så stiller historierne om de særlige børn særlige krav til historikeren.

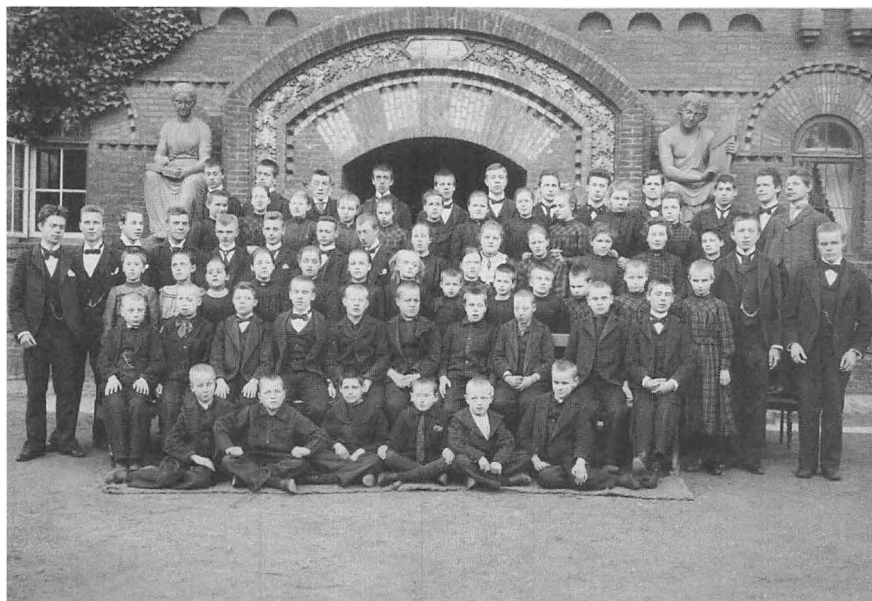
Det er uhyre let at forarges over forne tiders forståelse og reaktioner, der er så markant forskellig fra vor egen tid, og når det er uskyldige børn, der er i centrum, reagerer vores samvittighed og medfølelse så meget desto stærkere. De kildetyper, der findes til dette emne, indeholder mange triste fortællinger og tragedier, og det er let at blive berørt og forført af de hjerteskrærende enkeltskæbner. Intet er nemmere end at skrive en historie om, hvor forfærdeligt sinkebørnene blev behandlet, hvor skrækkeligt dårlig intelligenstestningen var, og hvor uforstående læger og lærere var over for børnenes problemer og behov. Men spørgsmålet er, om det er historie, man bliver klogere af?

Det er et helt centralt spørgsmål, hvordan man som historiker både formår at holde hovedet koldt og faktisk kan forstå fortidens handlinger og opfattelser på dens egne præmisser og samtidig holde fast i det engagement, som ens personlige følelser måske giver anledning til. Samtidig skal man også undgå at falde i den modsatte grøft, hvor en total distance og relativisme gør historien ivedkommen for både forskeren og læseren. Spørgsmålet om, hvordan man kombinerer den gode historiske analyse med et engagement og en nærhed til fortællingens hovedpersoner – i dette tilfælde de særlige børn – er noget, enhver forsker, der vil arbejde med historisk marginaliserede grupper, må overveje.

Vi indleder temanummeret med et artikelessay af dr.pæd. Ellen Nørgaard, der netop forsøger at komme tæt på de børn, som fortællingen om den yderste hale-spids handler om. Det er med andre ord børnenes levede liv og udsagn om dem som personer, der er centrum for fortællingen, når Ellen Nørgaard dykker ned i en række elevsager fra hjælpeskolen på Maria Kirkeplads i den første halvdel af det 20. århundrede. Det er også barnet og billedet af eleverne, hun interesserer sig for, når hun analyserer love og betænkninger såvel som den skolepsykologiske brug af intelligenstest i den samme periode.

Skolepsykologien og intelligenstestningen har haft en stor indflydelse på skolens særordninger og ikke mindst hvilke børn, de kom til at inkludere op igennem det 20. århundrede. På grundlag af deres ph.d.-afhandlinger skriver historiker, ph.d. Christian Ydesen såvel som historiker, lektor ved UCC Bjørn Hamre om netop disse emner. Begge forfattere foretager et særligt nedslag i 1930'ernes skolepsykologiske kontor på Frederiksberg, der var et af de steder, hvor metoderne for intelligenstestningen blev oversat til og fik fodslag i en dansk kontekst. Ydesen sammenligner casen på Frederiksberg med test- og evalueringsprogrammet på Emdrupborg Forsøgsskole i 1950'erne og med udvælgelsen af grønlandsk børn i forbindelse med det såkaldte præparandprogram i 1960'erne.

Ydesen analyserer de normalitetsopfattelser, der i de enkelte tilfælde kommer til udtryk i henholdsvis lærerbedømmelser og testpraksisser. Dette sker bl.a. med et fokus på begreber som om køn, klasse, etnicitet og geografi.



*Gruppebillede af Blindeinstituttets elever, opstillet ved hovedindgangen, ca. 1900. Det Kongelige Blindeinstitut.*

Bjørn Hamre dvæler ved perioden fra 1930 til 1945, og med en foucault-inspireret dispositivanalyse ser han på problemforståelser og forskelssætninger i forhold til de børn, der i skolen befandt sig i 'den yderste halespids'. I Hamres analyse fremhæves bekymring som et væsentligt underliggende rationale. For 1930'erne er det særligt bekymringen for befolkningens degeneration, der udpeges til at være af betydning. Når Hamre i den sidste del af artiklen trækker linjer op til i dag, spiller bekymring fortsat en rolle. Men i nutiden er det ikke længere med udskillelse og kontrol som dominerende teknologier. I stedet former bekymringen for befolkningens fremtid – blandt andet med en stigende frygt for globalisering – en række individualiseringsteknologier, der sigter på at forpligte den enkelte på sin egen optimering.

Den eugeniske tematik, der titter frem i Hamres artikel, er omdrejningspunktet i de to skandinaviske bidrag. Lektor, fil.dr. Thom Axelsson analyserer den svenske overlærer Manne Ohlanders studie af tattere i 1940'ernes Sverige. Tattere var samtidens betegnelse for en gruppe af omrejsende folk. Axelsson viser, hvordan kategorier for intelligens, etnicitet og social klasse blev filtret sammen på lokalt plan, hvilket ikke mindst satte aftryk i de hjælpeklasseordninger, der blev brugt. Samtidig understreger Axelsson, hvordan Ohlanders studie var drevet af frygt for befolkningens degeneration.

Professor, dr.scient. Eva Simonsen giver os et udblik til betingelserne for specialpædagogikken i den norske skole i efterkrigstiden. Hun viser, hvordan kampen om kategoriseringer for normalitet og afvigelse stod overraskende centralt i udformningen af enhedsskolen. Det var en kamp, der på mange måder var professionsrelateret. Simonsen giver desuden eksempler på, hvordan der blev advokeret for, at skolen skulle være for det normale barn. Derfor skulle skolen udskille de børn og unge, der ikke var undervisningsduelige og på længere sigt ville komme til at ligge samfundet til byrde.

Endelig ser lektor Søren Langager i et essayistisk tilbageblik på de sidste årtiers strømninger inden for specialundervisningen samt diagnosticeringen af børn. Langager reflekterer over de mange og hurtigt skiftende benævnelser, der har været for de elever, hvorom det i f.eks. 1997 hed sig, at de 'forstyrrer undervisningen for sig selv og andre'. Langager taler om "bøgstavbørn" (f.eks. ADHD-elever) og om "gråzonebørn" og diskuterer særligt historien forud for diagnosernes himelflugt i det nye årtusinde.



*Anne Katrine Gjerløff er ph.d. i historie og arbejder særligt med kultur-, social-, og videnskabshistorie i 19.-20. århundrede. Hun er medforfatter på to af bøgerne i 5-bindsværket 'Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år', der udkommer i 2013-14. Hun er ansat på Danmarks Pædagogiske Bibliotek på Sekretariatet for Skole i 200 år og har ansvar for at organisere aktiviteter og formidle skolehistorien i forbindelse med undervisningspligtens 200 års jubilæum i 2014.*



*Lisa Rosén Rasmussen er cand.mag i etnologi og ph.d. i uddannelseshistorie med en afhandling om skoleerindringer for årene 1945-2008. Rosén Rasmussen har tidligere publiceret i internationale tidsskrifter såsom Memory Studies, Journal of Oral History og Paedagogica Historica. Pt. er hun post doc i projektet 'Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år' på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Her er hun medforfatter på det 5. bind om perioden 1970-2014.*

# Den svagtbegavede elev – og vandringerne fra segregation til integration

Af Ellen Nørgaard

*Den svagt begavede elev blev synlig i skolesammenhæng for godt 100 år siden. Denne elev fik forskellige betegnelser og blev placeret i særlige skoler, diagnosticeret både medicinsk og psykologisk og blev efter ca. 70 år gemt blandt alle de andre børn, som med årene er blevet udskilt. I artiklen skitseres dette forløb, også udskillelsens betydning for elevernes voksenliv, og spørgsmålet om, hvorledes demokratiets skole forvalter populationsvariable, rejses.*

Peter var født i 1899 og elev på Københavns første værneskole, Skolen på Maria Kirkeplads. I skolens arkiv kan vi læse, at han i de første år gik i en af kommunens skoler. Han beskrives som udpræget åndssvag, men moderen modsatte sig bestemt anbringelse på åndssvageanstalt. Han overførtes 1913 til Maria Kirkeplads Skole, og her skrev man, at han var: ”en meget dum dreng, han var ligeglad og griset både med sin person og sit arbejde”. Han stjal ikke og var ikke ondsindet i sin adfærd, men han løj og var trodsig. Han blev engang fornærmet over en afstraffelse i skolen og løb hjem, men større scener forekom i øvrigt ikke. ”Han søgte skolen regelmæssigt og gjorde sig ikke skyldig i særlige brud på dens orden”. Moderen var fornuftig, kunne blive stædig og modtog fattighjælp. Intet er oplyst om faderen. Desuden oplyses 17/4-1913: ”slås”; 29/8: ”uro i gården, trodsig mod vagten, gået hjem uden tilladelse”; 17/9: ”snakker i timen, advaret flere gange”; 23/9: ”meget urolig under opstilling i gården”. Så bliver han 14 år og udskrives. Derefter ser det ud til, at han kommer til Livø (internat for kriminelle åndssvage), bliver tiltalt for tyveri og kommer til Bregninge, Den Kellerske Åndssvageanstalt.

Gitte var elev på samme skole, var født i 1898 og bliver i værneskolens journal beskrevet på følgende måde: ”Hendes kundskaber er i forhold til hendes alder ualmindelig ringe; hun kan kun med vanskeligheder stave sig igennem en læsebog for 3. værneskoleklasse; som følge heraf kan hun ikke gengive et læsestykke eller lære vers udenad; heller ikke gennem øret alene kan hun tilegne sig noget videre. Hun kan kun skrive afskrift efter tavle og bog og med anvendelse af store bogstaver”. Og så er hun ”kun lidt udviklet i moralsk henseende”. Efter nogle år er hun ikke længere snavset og sjusket i sin påklædning. I en periode stjal hun huer,

forklæder o.l., men bragte det tilbage på skolens opfordring. Hun er kun "lidt arbejdsdygtig og praktisk". Moderen er drikfældig, broderen på opdragelseshjem. Gittes videre liv kender vi ikke.

Og så er der Else, født 1902. Hun kommer fra "et godt hjem, passer sin skolegang godt og er flittig. Hun er tilregnelig og har en god, hjælpsom karakter og en høflig opførsel. Intet unormalt spores undtagen hendes syn, hvad der vanskelig gør noget af arbejdet". Men pga. stor lyst og flid overgår hun kammeraterne i håndgerning og husarbejde. Vi ved heller ikke noget om Elses fortsatte tilværelse.<sup>1</sup>

Beskrivelserne af disse børn er hentet fra arkivserien "Elevsager, elever født 1898-1902" fra Maria Kirkeplads Skoles arkiv. Beskrivelserne og kommentarerne viser, at disse børn var en blandet skare, at nogle var svagere udstyret end andre, og at nogle havde en hårdere tilværelse end andre. Eleverne tilhørte en gruppe børn, der blev udskilt fra andre danske børn i 1890'erne. Lavere klassekvotienter, årgangsdelte klasser, krav om læseplaner med klare mål, den nye metode, klasseundervisningen, og ønsket om at effektivisere undervisningen i de årgangsdelte klasser medførte, at de børn, der ikke kunne følge med, måtte sorteres fra. De kom til at udgøre en særlig gruppe frem til cirka 1980. Derefter indgår de i en stor gruppe af specialunderviste elever.

Disse børn havde, som alle børn i historien, ingen stemme, der er blevet hørt. Og de var, som frasorterede, desuden en særligt svag gruppe, som der kun foreligger få beskrivelser af, – der foreligger imidlertid beskrivelser af de åndssvage børn i denne periode.<sup>2</sup>

I denne artikel vil jeg forsøge at nærme mig børnene gennem udsagn fra de aktører, der på forskellig vis har haft med dem at gøre: politikere, forvaltningernes embedsmænd, forskere og lærere. Udsagnene findes i bøger, rapporter og tidsskrifter. Materialet er bredspektret og indsamlet undervejs gennem mange års beskæftigelse med det tyvende århundredes uddannelseshistorie. Her er det ordnet i et afsnit om Skolen på Maria Kirkeplads, et om udsagn om de svagt begavede i love og betænkninger, et om deres forberedelse til voksenlivet og et om de forskellige begrundelser, der er blevet anvendt for udskillelsen og for den integration, der fulgte fra 1970'erne og fremefter.

Artiklen er skrevet inden for mikrohistoriens ramme, og denne er valgt, både fordi vi står med en ret lille og overset gruppe, der skal gøres synlig, fordi materialet gør en relativt tæt beskrivelse af børnene og deres vilkår mulig, og fordi intentionen er at vise, hvorledes synet på, sproget om og placeringen af disse børn har ændret sig gennem årene. Materialet er først og fremmest kvalitativt, og det giver os mulighed for at komme tæt på periodens forståelse af en børnegruppe.

---

<sup>1</sup> Københavns Stadsarkiv. Maria Kirkeplads Skoles arkiv. Elevsager 1898-1902; oplysningerne er anonymiserede.

<sup>2</sup> Feks. Wigender 1992, s. 187-366.

pe og dens vilkår. Samtidig giver materialet indblik i en forståelse og nogle vilkår, der ud fra en almenmenneskelig betragtning til tider fremstår som ret uværdige for børnene. Denne normative opfattelse medfører, at fortolkningen bliver præget af en vis empati, en empati, der nok kan rummes inden for den historiske faglighedens grænser. I denne artikel bliver empatien forstærket af, at forfatteren har været skolenævningsformand på en kommunal specialskole.

### **Skolen på Maria Kirkeplads og skoledebatten**

København var den første danske kommune der udskilte børn: De svageste var f.eks. blevet overført til Gl. Bakkehus' skoleklasser, til særklasser, hvis de var umulige og ikke kunne følge med, til opdragelseshjem, hvis de var 'moralisk fordærvede', til Internatet på Vesterfælledvej for skulkende drenge og fra 1909 til en dagarbejdsskole for skulkende og småkriminelle drenge. Værne- og hjælpeklasser blev oprettet som forsøg i 1900 og spredt på forskellige skoler med 15 til 20 børn i hver klasse, både piger og drenge, men flest drenge. De fleste børn i de nye klasser kom fra kommunens betalingsfrie skoler, hvor der primært gik børn fra mindrebemidlede familier. Familier med en vis indtægt sendte deres børn i de offentlige – i København kaldet kroneskoler.

Skolevæsenet var dengang inspireret af det tyske Mannerheimsystem med forskellige klassetyper for normalt begavede og for svage, således at børnene kunne flyttes fra den ene klasstype til den anden inden for systemet. De svageste elever kom i værneklasserne og de mindre svage i hjælpeklasserne; hjælpeklasserne fik deres egen læseplan i 1911 med lavere faglige mål. Intentionen var, at hjælpeklassernes børn skulle tilbageføres til normalklasserne efter nogle år.

I 1902, i en betænkning som skolevæsenet udsendte, blev både undervisningens megen udenadslære og terperi samt det høje antal af oversiddere kritiseret. En tredjedel af en classes elever sad over, og kun 30 procent gennemførte en skoleforløb uden oversidning. Værne- og hjælpeklasserne skulle afhjælpe denne situation.<sup>3</sup>

Tilgangen til hjælpeklasserne var imidlertid større end forventet, og Københavns Borgerrepræsentation rejste i 1912 spørgsmålet, om klasserne ikke var blevet langt flere end tilsigtet. Det blev også diskuteret, om flere børn kunne tilbageføres til normalklasserne, hvis de blev længere i de nye klasser og derefter blev tilbageført til et lavere klassetrin. Det blev også fastslået, at "hovedvanskeligheden" beroede på den "langsomme tilegnelse hos børnene", at disse havde meget ringe evner, og at de "tillige var underernærede eller havde en eller flere legemlige skavanker".

I 1913 blev værneklasserne samlet på to af skolerne, den på Maria Kirkeplads og den på Fælledvej – den sidstnævnte fungerede som filial. Det blev desuden besluttet i forbindelse med reorganiseringen, at lokaler skulle indrettes til manuelt

---

<sup>3</sup> Christensen et al. 1998, s. 46-66.





*Pigeklasse fra skolen på Maria Kirkeplads 1921. Københavns Stadsarkiv.*

arbejde og til daglig bespisning af de underernærede. Det blev samtidig bemærket, at piger og drenge havde fælles legeplads i filialskolen på Skt. Hans Torv, hvor Nørrebros værneklasser holdt til, og det havde man ikke mærket nogen ulempe ved – piger og drenge var den gang skarpt adskilte, også på legepladserne, i det øvrige skolevæsen, og den manglende adskillelse i værneklasserne kan undre. Var det ikke så vigtigt at overholde skolevæsenets principper i værneskolesammenhæng?

Skolen på Maria Kirkeplads havde i 1913 19 klasser og 343 elever. Mange entusiastiske lærere søgte derhen både af humanitære og faglige grunde – skoler og klasser som disse gav mulighed for friere undervisningsformer. Antallet af elever var stigende, i 1920 var antallet 508 og i 1930 934, heri er indregnet eleverne i filialerne på Fælledvej og Øresundsvej, hvor der var både værneklasser og tunghøreklasser.

I værneklasserne gik børn, der som regel havde gået et år i 1. klasse og et år i 2. hjælpekasse, men som ikke kunne flyttes op i tredje. Der var tale om børn, der efter 2. år ikke kunne stave nogenlunde sikkert, ikke regne nogenlunde sikkert med tal op til 20, og som ikke forstod pointen i en lille veltilrettelagt historie.<sup>4</sup>

Den store tilgang til hjælpeklasserne fremkaldte debat både blandt lærerne og i skolevæsenet: Var disse klasser med deres lave klassekvotienter for dyre, kun-

---

<sup>4</sup> Københavns Borgerrepræsentations Forhandlinger 1912-13, s. 2305, Tillæg s. 106-10.

ne lærernes skøn danne baggrund for udskillelsen, ville disse klasser og de nye mellemskoleklasser, der blev oprettet efter almenskolelovens vedtagelse i 1903 og indført i København i 1908, hindre enhedsskolens gennemførelse og sidst, men ikke mindst, hvorledes skulle undervisningen i disse klasser tilrettelægges og gennemføres?<sup>5</sup> Kritikken omfattede både hjælpeklasserne og værneklasserne. En lærer skrev f.eks. i *Københavns Kommuneskole* efter at have undervist i en af de nye klasser et år, at han aldrig havde haft så stor en ulyst til sit arbejde. Børnene ”var ikke blot svagt begavede, men de allerfleste var tillige i høj grad uartige, sladderagtige, rå og ondskabsfulde indbyrdes, og en enkelt af dem gjorde sig også skyldig i oprørende mishandling af dyr. Desuden stank de af snavs og utøj, så det var rent umuligt at have dem i sin nærhed”. En anden lærer skrev i *Vor Ungdom* nogenlunde samtidigt, at ingen kunne gøre sig forestillinger om, hvor ”hjælpeløse og uudviklede, ja, forkomne både legemligt og sjæleligt” de fleste af disse børn var, ”små og blege ... fra yderst fattige hjem, snavsede og forsømte”, andre bar præg af at være arveligt belastede. Og en tredje lærer skrev, at inden de nye klasser kom, ”sad sinkerne over år efter år”, mere end to år måtte de ikke sidde i samme klasse, så skulle de ”skubbes med op og agere bundfald” i en endnu sværere klasse, hvor de endnu dårligere kunne følge med”, indtil de endelig nåede 14 år.<sup>6</sup> Det var således børnene, deres sociale vilkår og lærernes vanskelige arbejdssituation, der blev gjort til genstand for debat og kritik.

En af lærerne fra Maria Kirkeplads, H. Dragehjem, bidrog til debatten om, hvorledes lærerne skulle forholde sig til disse børn. For det første mente han, at børnene hverken var vanartede eller dovne, men at der var tale om slumrende gemytter, som læreren skulle forsøge at få i tale. Ja, læreren modtog et indesluttet, tavst lille værnebarn, der havde gået to år i skole, og som havde haft sine nederlag. Mange af hjemmene var desuden ubehjælpelige. Dette barn måtte gøres ”undervisningsdygtigt” gennem fortrinsvis barnlig beskæftigelse som småsløjd af forskellig slags, f.eks. klipning og maling. Dette ville gradvis vænne barnet til orden og ”anspændelse”. Bogstaver og tal måtte man forsøge at lege ind, eksempelvis kunne klasseværelset laves til en gade med forretninger, hvor man købte og solgte, fingrene skulle bruges til regning op til ti. Læreren måtte benytte sig af småting og altid gå ud fra det nærværende og kendte. Desuden var den fysiske holdning vigtig. Maria Kirkeplads Skole havde f.eks. to bomme – en til piger og en til drenge – og her kunne børnene ved armgang få ”gennemarbejdet skulder, bryst og armmuskulaturen”, således at holdningen blev rankere. Endelig mente Dragehjem, at gentagelse var vigtig, og resultaterne over for viljeslapper og tunge børn beroede ofte mere på lærerens energi og forståelse end elevens tilsyneladende ringe modtagelighed. Ja, undervisningen måtte være præget af jævnhed,

---

<sup>5</sup> Christensen et al. 1998, s. 46-66.

<sup>6</sup> Københavns Kommuneskole 1913, s. 209 og s. 245. *Vor Ungdom* 1915, s. 62-74. *Folkeskolen* 1915, s. 461.

og her blev der henvist til Kaalunds salme ”på det jævne ...”. Værnelæreren ville få mange skuffelser, indtil hun/han var blevet fortrolig med, hvor ’ømfindlig og underligt flakkende’ et sådant lille væsens barnesjæl kunne være.<sup>7</sup>

I løbet af 1920 blev intelligenstagstest et almindeligt anvendt redskab til udskillelse af børnene til hjælpe- og værneklasserne og opfattet som et objektivi- tets hjælpemiddel. Binet-Simons test var den mest anvendte, den blev oversat til dansk i 1930 og var en overvejende sproglig prøve og udviklet i Frankrig i begyndelsen af 1900-tallet. Psykologer uddannet på Københavns Universitet kunne anvende materialet og foretage prøven. Skønnet var, at børnene på disse skoler havde en intelligenskvotient på mellem 70 og 90. Psykologen og reformpædagogen Sofie Rifbjerg (1886-1981) var aktiv i det reformpædagogiske miljø og skolepsykolog knyttet til Skolen på Maria Kirkeplads. Her blev hun inspektør i 1945. Hun havde været med til at bearbejde Binet-Simons-prøven til danske forhold, og hun mente sammen med mange af sine kolleger, at det var umuligt at sætte grænsen ved et bestemt tal, barnets sociale modenhed og karakteregenskaber spillede lige så stor en rolle. Hun mente samtidig, at de svagt begavede havde visse karakteristiske træk: De var i fysisk henseende svage, de havde mange øre- og øjenlidelser og sår, mange var under eller over normal højde, og endelig kom de tit fra dårlige hjem – de fik ikke den røgt og pleje, de havde behov for. De var svage i teoretiske fag, men klarede sig godt i de praktiske, om end ikke så godt som deres normale jævnaldrende. Endelig var det karakteristisk for børnene at være uligevægtige, de havde, hvad man kaldte et vanskeligt sind; dette kunne skyldes, at de oplevede mange konflikter, deres tilværelse blev ”en evindelig og ofte fortvivlet kamp mod overmagten”. – De svagt begavede var således synlige i skolebilledet.

Sofie Rifbjerg gjorde brug af intelligenstagstest. Carsten Bendixen, der bl.a. har skrevet om brugen af intelligenstagstest i den danske skole, skriver, at hun brugte testen til ”en differentiell diagnose”, – fik man mere at vide om barnet, kunne man bedre behandle det.<sup>8</sup> Hun observerede også et udvalg af børnene på skolen systematisk over tid og inddrog intelligens, økonomiske forhold og familieforhold i sine rapporter. Hendes konklusioner byggede på observation af 28 børn, lige mange piger og drenge, og var, at flertallet af børnene havde en intelligenskvotient mellem 70 og 90 (nogle lå dog over), at otte af børnene var vokset op under så dårlige sociale forhold, at de hverken havde haft ordentlige boligforhold, ordentlig ”klædedragt eller havde fået tilstrækkeligt at spise”, ni havde boet dårligt og været dårligt klædt, ni havde boet dårligt, men ikke lidt nød med hensyn til mad og klæder, seks af drengen havde ikke nogen far, en havde en stedfar, og en boede snart hos moderen, snart hos faderen. Pigerens familieforhold var mere almindelige, og der var ingen enlige mødre. Sofie Rifbjerg konkluderede, at hvis disse børn ikke havde været udsat for alt for store rystelser i den tidlige barn-

---

<sup>7</sup> Folkeskolen 1915, s. 461-64, 475-79.

<sup>8</sup> Bendixen 2006, s. 61 og 68.

dom, var de tillidsfulde og venlige. De havde næsten alle en stærk trang til, at nogen tog sig af dem og hjalp dem. Blev denne trang imødekommet, viste de en rørende hengivenhed. De måtte have en følelse af tryghed, hvis de skulle trives. Hvad enten de skulle yde lidt eller meget, måtte de kunne stole på, at man holdt af dem.<sup>9</sup> Denne opfattelse af værneskolebørnene svarer til den opfattelse, Dragehjem havde givet udtryk for, og antyder, at nogle lærere magtede at omfatte børnene med omsorg og solidaritet.

Skolen på Maria Kirkeplads afholdt jubilæum under festlige former i 1938, den hævdede, at dens virksomhed gik længere tilbage end til 1913. Og i festtalerne ønskede man sig en ny værneskole. Skolevæsenet ophævede imidlertid betegnelsen værneskole og værneelev i 1939. De tidligere hjælpeklasser blev nu til repetitionsklasser, og værneklasserne blev til hjælpeklasser, der fortsat havde deres egen timeplan og læseplan. Skolen på Maria Kirkeplads indgår derfor i skolevæsenets årsberetninger under særlige skoler, der havde hjælpeklasser, og heri gik cirka 2 procent af skolevæsenets børn. Andre særlige skoler var f.eks. svagsynsskolen og friluftsskolen. Et centralt skolepsykologisk kontor blev oprettet, der efterhånden fik en omfattende virksomhed, der eksempelvis omfattede læsehold, læseklasser, almindelige observationsklasser og ambulante taleundervisning; disse aktiviteter omfattede i 1950 tilsammen 4.697 børn. I de følgende år levede Skolen på Maria Kirkeplads sit stille liv frem til sidst i 1960'erne som specialskole for Vesterbro i København og optog hvert år børn herfra.

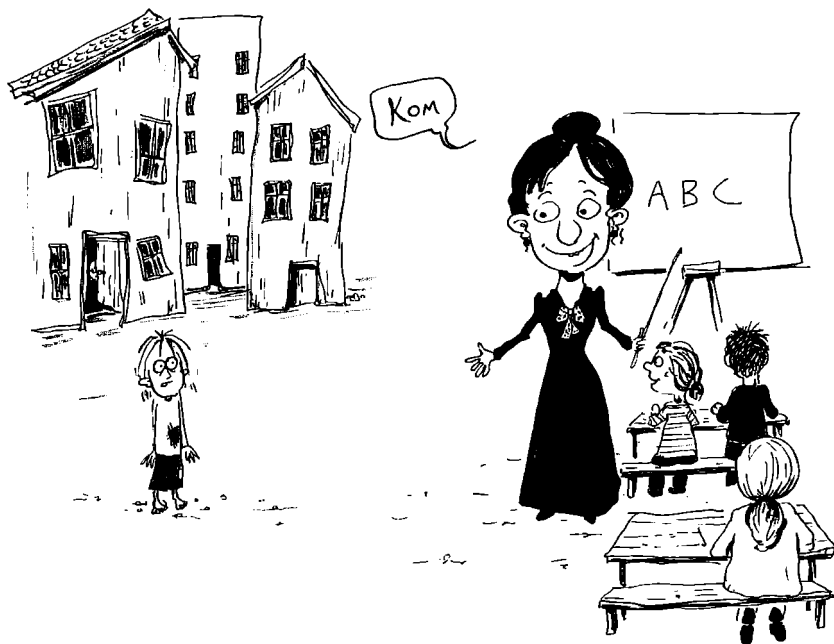
I 1949 blev amtsskolepsykologer ansat over hele Danmark, i de efterfølgende år blev specialundervisningen udbygget på landsplan, og Maria Kirkeplads Skole blev en veletableret institution i et landsdækkende system. Mange af disse specialskolers virksomhed blev imidlertid ændret sidst i 1960'erne. En pige, der udgik fra Maria Kirkeplads Skole som en af de sidste hjælpekoleelever, var Lisa, født i 1953.

Lisa begyndte sin skoletid på en af Københavns kommunale skoler, og oplysningerne herfra viser, at hun havde vanskeligheder med at følge med i klassens arbejde. Hun blev henvist til hjælpekolen, da hun var 10 år. Af henvisningskemaet fremgår det desuden, at faderen var jord- og betonarbejder og havde i lange periode intet arbejde, moderen havde natarbejde. Lise var dårligt holdt, både hvad tøj og renlighed angår. Hendes disciplin og opførsel var god, og det er forholdet til kammeraterne også, dog griner de dygtige ad hende. Klasselæren så gerne, at hun blev i normalskolen, hvis det kunne forsvares, – det ville ikke blive let for hende med et skoleskift. Hun var blevet testet med Binet-Simons-intelligensprøven, og hendes IQ var 71.

Lisa overføres til Skolen på Maria Kirkeplads, og hendes opførsel beskrives som ”småbarnlig”, skærer ansigt og pjatter, men falder efterhånden til ro. Hun trættes hurtigt og arbejder langsomt og ukoncentreret, helhedsindtrykket er no-

---

<sup>9</sup> Beretning fra Københavns Skolevæsen, diverse år. Riffbjerg 1949, s. 22-24 og 195 og 1967, s. 293.



get bedre end den fundne IQ. Men den enkelte praktiske handleprøve klarede hun dårligere end Binet-Simon-testen. Hun kender de store og små bogstaver, men kikser i tallæsning over 20. Forældrene har været indkaldt til samtale utallige gange, men har ikke reageret. Hun har aldrig sine ting i orden, hun er sat tilbage af et sanatorieophold i 3. klasse, hun læser pænt og hurtigt i 4., men i 5. er hendes regning gået helt i stå, hun er usikker og sjusket. I 7. klasse har hun pubertetsvanskeligheder og tit hovedpine og mavepine.

På hendes afgangsbasis står, at hjemmet har to værelser, og her bor fire personer, at økonomien er ringe, at renlighed og orden er ringe, og at barnet i sin fritid opholder sig hos en mand i halvtredserne i naboopgangen. Det anføres også, at hendes legemlige udvikling er meget god, at druk og vold er daglige foreteelser i hjemmet, og at skilsmisse forstås; hendes ældre forlovede, som naboen betegnes som, samt det lidet stimulerende miljø vil gøre en erhvervstilpasning meget vanskelig.

Alt dette stammer fra det fortrolige materiale i skolens arkiv og angiver, at Lisa har begrænsede evner og fremtidsmuligheder. Det afgangsbasis, hun går ud med i 1969, er derimod positivt. Nok angives det, at der er tale om specialklassens krav, men dansk er meget tilfredsstillende, regning, skrivning, håndarbejde og husgerning er tilfredsstillende. Hun er arbejdsvillig, ordentlig og hurtig, passer sit skolearbejde på tilfredsstillende måde, har opnået pæne resultater især i

dansk og er venlig og omgængelig.<sup>10</sup> Hvorledes hendes liv blev, ved vi ikke, hun fik ikke den bemærkning, flere andre i disse år fik: ”skulle kunne klare sig”. Lisas sag er udvalgt, fordi hendes baggrund og vilkår fremstår som typiske for skolens elever i disse år.<sup>11</sup>

Sammenligner man oplysningerne om Lisa med oplysningerne om de børn, der var født 50 år tidligere, er det iøjnefaldende, at børnenes situation og vilkår stort set er de samme: De kommer for langt de flestes vedkommende fra socialt meget belastede miljøer og kan ikke følge med i den såkaldte normalskole. Lisa er et stort barn, som har en såkaldt forlovede – en ældre mand i naboopgangen, så hendes situation forekommer særligt alvorlig. Denne situation noteres, men den er ikke af en sådan art, at der gribes ind. Forskellen mellem hendes sag og de 50 år ældre er først og fremmest, at oplysningerne fra 1960’erne er langt fyldigere, er præget af psykologisk terminologi, er mere detaljerede og også mere forstående, samtidig med at de er registrerende og nøgterne. Her er ikke længere en moraliserende undertone.

Det vidnesbyrd, Lisa får med ud i verden, er imidlertid langt mere positivt end skolens fortrolige oplysninger, hvad der kan undre. Det er sandsynligt, at både denne udtalelse og den forstående tone er udtryk for medfølelse. Spørgsmålet er imidlertid, om dette har lettet hendes vej gennem livet.

## Barnet i love og betænkninger

De svagtbegavede børn var i 1900-tallets første årtier blevet udskilt i de store skoler i byerne og her blev særlige klasser oprettet for dem på kommunalt initiativ. Et samlet landsdækkende initiativ møder vi første gang i Den Store Skolekommission, der sad fra 1919-23, og som tog ”det samlede skolevæsens forhold – pædagogisk, økonomisk og administrativt op til overvejelse og drøftelse” og udarbejdede forslag til ”en omordning heraf”. Et mindretal i kommissionen fremsatte forslag om, at det barn, der af en eller anden grund ikke kunne følge den almindelige undervisning, skulle modtage særlig undervisning (værneklasse, tunghøreklasse) – ”hvor skolevæsenets omfang tillod det”. De følgende 50 års skolelovgivning tog udgangspunkt i denne betænkning.<sup>12</sup> Ifølge den skolelov, der blev vedtaget i 1937, skulle særlige klasser oprettes for de børn, der ikke kunne følge den almindelige undervisning, hvor forholdene tillod det. Landdistrikternes små skoler kunne ikke gennemføre dette initiativ, her var antallet af svagtbegavede for få til, at der kunne blive oprettet særlige klasser. De svagtbegavede elever blev som regel siddende blandt de andre børn. Disse skoler havde desuden som regel aldersintegrerede klasser, klasseundervisningen var ikke den dominerende, og de svagtbegave-

---

<sup>10</sup> Oplysningerne er anonymiserede, Maria Kirkeplads Skoles arkiv. Elevsager 1898-1902 og elevsager 1953, 1953, Københavns Stadsarkiv.

<sup>11</sup> Som note 9.

<sup>12</sup> Den Store Skolekommissions betænkning 1923, s. 62.

de blev derfor sandsynligvis ikke i samme grad synlige og dermed et problem. En opgørelse over antallet af svagtbegavede børn i landsbyskolerne sidst i 1930'erne viste, at de udgjorde 0,7 procent, langt færre end i byernes skoler. Med 1937-loven blev det også besluttet, at fællesbetegnelsen for disse klasser skulle være hjælpeklasser, distinktionen mellem hjælpeklasser og værneklasser bortfaldt.

I forlængelse af 1937-lovens bestemmelse blev et udvalg nedsat, der skulle tage stilling til, hvorledes lovens bestemmelse om særlige klasser skulle føres ud i livet. En undersøgelse af behovet for sådan undervisning blev foretaget i Holbæk Amt fra september 1939 til februar 1940. Her indgik 7.231 børn fra landsbyskoler og 1.803 børn fra byernes skoler. Blandt disse børn viste der sig at være børn, der var så svagt begavede, at de hørte hjemme under særfor sorgen, 1 procent. Desuden viste der sig at være 521, altså 5,2 procent, der var egnede til specialundervisning. Det samlede antal børn, der burde udskilles, var her 6,2 procent. Holbæk-undersøgelsen viste således, at de tidligere opgørelser havde været misvisende, og at behovet for specialundervisning var langt større end forventet. Dette resultat for bavsede udvalget. Her havde man regnet med, at 2 procent af grundskolens børn og ikke 5,2 procent burde overgå til særlig undervisning. Vurderingen blev, at det høje tal var fremkommet, fordi undersøgelsen var foretaget som en statistisk prøve og ikke som en prøve, hvis formål var at flytte et barn til en allerede oprettet særklasse. Bag denne vurdering lå nok det forhold, at antallet af børn med en intelligenskvotient på mellem 70 og 90 var langt højere end antaget. Samtidig kunne tallene tyde på, at mange svagtbegavede børn, der aldrig var testet, fungerede i de almindelige klasser. Dermed rejstes også spørgsmålet om, hvor relevant intel- ligenstest var som kriterium for udskillelse.

Betænkningen fra 1943 om oprettelse af særklasser, samme år som undersø- gelsen blev publiceret, havde også bemærkninger om disse børns fysiske tilstand. De burde undersøges af skolelægen, da de havde dårlig legemsudvikling og mangelfuld hygiejne i betydeligt større omfang end børn i de almindelige klasser. Og desuden havde de "forskellige sygelige tilstande", der ville blive erkendt ved undersø- gelsen. Forældrene burde desuden overvære undersøgelserne. Endelig blev det bemærket af udvalget, at de svagtbegavede børn kunne risikere at miste deres selvtillid og arbejds glæde, når de skulle følge normalskolens undervisning, og det var langt værre, end at skolegangen kundskabsmæssigt blev resultatløs.<sup>13</sup> Ud- skillelsen blev her ikke bare begrundet i undervisningens effektivisering, men i et hensyn til det udskilte barn.

Ungdomskommissionen, der sad fra 1945 til 1952, og som efter besættelsens store fødselsårgange skulle undersøge den danske ungdoms særlige problemer, især erhvervs-, bolig-, og uddannelsesforhold med henblik på fremtiden,<sup>14</sup> be-

---

<sup>13</sup> Betænkning 1943, s. 15-16 og 71-79.

<sup>14</sup> Kommissionen udsendte en række betænkninger, her vil "Den tilpasningsvanskelige ungdom", 1953, blive citeret.

handlede i en af sine undersøgelser samfundets såkaldte ”tilpasningsvanskelige” unge, herunder de svagtbegavede. I kommissionen fastslog man, at disse børn mødte deres første vanskeligheder, når de som syvårige kom i skole og opdagede, at de ikke kunne følge med. De reagerede tit med sløvhed og trods. De blev påført en urimeligt stor mindreværdsfølelse, som de sjældent kunne frigøre sig fra, og som hindrede dem i at udnytte de evner, de havde på andre områder. På baggrund af undersøgelser fastslog kommissionen, at svagtbegavede både var præget af ”en flugt ind i dumheden”, hvad der blev betegnet som en neurotisk forsvarsmekanisme over for omgivelsernes krav, og af psykisk umodenhed, og i begge tilfælde var der tale om evner, som ikke blev udnyttet.

Desuden fandt kommissionen i samme undersøgelse, at svage evner betingede en særlig sårbarhed over for miljøskade, som sinker, hvad børnene blev kaldt dengang, særligt ofte var udsat for. Der var desuden hos børnene tale om særlige forløbsformer, nemlig en aktiv, hvor selvhævd, aggression og praleri var de dominerende træk, og en mere passiv, hvor selvusikkerhed, ubehjælpssomhed og ”opgivenhed” var det typiske. Og i en del tilfælde, hvor de dårlige vaner var kombineret med legemlig underlødighed, havde man set forløb, som kunne karakteriseres som en tilbøjelighed til at spille klovn.<sup>15</sup> De svagtbegavede havde således, efter kommissionens mening, særlige karakteristika.

Samtidig giver denne betænkning udtryk for, at kommissionen havde medfølelse med de svagtbegavede. Terminologien er nu i endnu højere grad blevet psykologiseret, hvad der var i overensstemmelse med den position, udviklingspsykologien var ved at få i disse år. Og så lå der i selve betegnelsen tilpasningsvanskelige en læggen vægt på miljøets betydning og et brud med de toner af både moralsk forargelse og tro på nedarvede egenskabers betydning, der lå i tidligere tiders betegnelser og omtale.

Med skoleloven af 1958 blev antallet af børn, der modtog specialundervisning udvidet med svagtsende, svagthørende og læseretardedede – Else, der er omtalt i indledningen, og andre som hende ville nu være blevet undervist i særligt regi. Det antal børn, der modtog specialundervisning, fordi de var svagtbegavede, blev opgjort i 1959 til cirka 12.000 uden for København, i København var antallet 1.586. En samlet opgørelse over antallet har ikke været til at finde for de følgende år.

I 1961 var ordvalget om de svageste begavede børn igen blevet yderligere psykologiseret og dermed ændret: Dette barn havde i almindelighed ringe udviklet evne til såvel auditiv som visuel prægning, det havde svært ved at opfatte sammenhænge og at drage slutninger... det var jævnlig også tilbage i motorisk udvikling... arbejdede ukoncentreret og med ringe udholdenhed. Klasselæreren skulle tage initiativ til undersøgelse af barnet, situationen burde drøftes med de andre lærere og med hjemmet, inden en indstilling blev udarbejdet. Undersøgel-

---

<sup>15</sup> Ungdomskommissionen, Den tilpasningsvanskelige ungdom, 1953, s. 173-75 og s. 263-65.





*Drengeklasse fra skolen på Maria Kirkeplads 1917. Københavns Stadsarkiv.*

sen skulle foretages af skolepsykologen, heri indgik intelligencetesten, og en indstilling skulle udarbejdes. Og i en betænkning fra 1968 hedder det, at enkelte hjælpeskoleelever kommer fra hjem, der ikke giver børnene tilstrækkelig baggrund for social tilpasning.<sup>16</sup> En generel velstandsstigning havde medført, at boligforhold og livsvilkår i Danmark nu var blevet forbedret for alle, det er således næppe den materielle side af børnenes miljø, der sigtes til, men til omsorg og opdragelse til voksenlivet.

I løbet af 1960'erne blev grundsynet på børns udviklingsmuligheder ændret nok først og fremmest på baggrund af både holdningsskift og dansk og udenlandsk forskning: Den diagnosticering, der havde sit udgangspunkt i medicin og psykologi, blev nu suppleret med specialpædagogiske tilgange. Barnets IQ blev desuden ikke længere opfattet som statisk eller konstant. Og opvækstmiljøets muligheder og udfordringer blev tillagt større vægt. I de samme år blev special-

---

<sup>16</sup> Betænkning 1961, s. 42; Københavns Kommunale Skolevæsen 1959-60, s. 43, tallet er for hjælpeklasselever.

undervisningens lovgrundlag og regelsættet for henvisning også ændret. Holdningsskiftet manifesterede sig i Folketingets ni-punkts program – en opfordring til regeringen om at udarbejde planer for den fortsatte udbygning af folkeskolen og de øvrige grunduddannelser. Ifølge dette skulle undervisningen af handicappede udbygges, således at børnene kunne undervises i et almindeligt skolemiljø.<sup>17</sup> Den elev, der pga. sine handicap skulle have specialundervisning, skulle således fra sidst i 1960'erne forsøges integreret i folkeskolen. Undervisningens fokus skulle samtidig drejes fra elevens mangler til undervisningens muligheder – undervisningen skulle være udviklingsorienteret. Det var ikke længere diagnosen, men de pædagogiske muligheder, der skulle være styrende for, hvilken undervisning der blev tilrettelagt. De specialunderviste elever blev nu samlet under betegnelsen børn og unge, der havde særlige behov, og fordelt i grupper, der blev undervist i eller i tilknytning til en almindelig klasse eller i hold eller på klinik, i specialklasser eller anden segregeret undervisning. De tidligere hjælpeskolebørn blev betegnet som børn med generelle indlæringsvanskeligheder. Samtidig steg antallet af børn, som fik specialundervisning, markant, og de svagtbegavede indgik nu blandt disse. Den tidligere hjælpeskoleelev var gemt blandt de specialunderviste – dog repræsenterer de svagtbegavede nok stadig tit børn, der var og er socialt belastede og havde og har lavt selvværd.

Med folkeskoleloven af 1975 skulle alle børn omfattes af undervisningspligten – alle var underviselige på en eller anden måde, og antallet af specialunderviste steg således yderligere. Antallet blev opgjort i 1981, det var 104.166, og de svagtbegavede indgik i dette tal – vi ved ikke, hvor mange de var. Der var tale om 13,64 procent af grundskolens elever samt børn, som modtog pædagogisk bistand inden for småbørnsområdet. Dansk specialundervisning havde som sagt skiftet organisationsform og fokus, hvad der er påpeget i det foregående, en mere integreret undervisning var ved at finde sin form – 80 procent af de henviste elever modtog undervisning i eller i tilknytning til almindelige klasser. Hjælpeskolebarnet var som regel blevet henvist tidligt i skoleforløbet, henvisningerne foregik nu først og fremmest på 4., 5. og 6. klassestrin.<sup>18</sup>

### **Forberedelsen til voksenlivet**

Det svagtbegavede barn havde efter sine syv år i skolen tit svært ved at klare sig i samfundet. Dette blev tidligt erkendt af hjælpeskolelærere i København, der dannede Foreningen af 1915. Denne drev værksteder, hvor de unge kunne blive trænet, et etårigt husholdningskursus for piger, erhvervsvejledning, arbejdsanvisning, almindelig rådgivning og kuratorvirksomhed, hvor en lærer kom forbi i hjemmet før udskrivningen af skolen og derefter i en periode med en måneds mellemrum.

---

<sup>17</sup> Feks. Harald Torpe: Intelligensprøver og intelligensforskning, 1949 og 1970; Ellehammer Andersen og Lambert, 1976, II, s. 20-49. Folketingstidende 1968/69.

<sup>18</sup> Betænkning 1961, s. 42; Betænkning 1987, s. 88-90.

Hensigten var at følge og rådgive om barnets placering på arbejdsmarkedet. Tilsvarende foreninger blev efter nogle år oprettet i Aarhus og Randers.

Danmark var fra begyndelsen af 1900-tallet under forandring, industrialiseringen var tiltagende, og det samme var vandringerne fra landdistrikterne til byer og stationsbyer. De unge forblev nu ikke i samme grad i de lokalmiljøer, de var født i, med de beskæftigelsesmuligheder, disse miljøer havde. Det danske samfund var blevet mere dynamisk, og dette forudsatte også flere og andre kompetencer hos de unge, når de søgte arbejde. Samtidig viste det sig i mellemkrigs-tiden, at to femtedele af de unge i byerne og over halvdelen af de unge i landdistrikterne ikke modtog nogen undervisning ud over grundskolen. Disse forhold var sandsynligvis medvirkende til, at de mange ufaglærte unges vilkår blev debatteret og initiativer taget til deres fortsatte uddannelse – en lov om en obligatorisk ungdomsskole blev vedtaget i 1942.

Foreningen af 1915 tog – nok på baggrund af disse forhold – i årene 1942-44 initiativet til at iværksætte en undersøgelse af, hvorledes det var gået en gruppe, der var født i årene fra 1900 til 1907, som var udgået fra hjælpeskolen, og som stadig boede i København, samt af en kontrolgruppe af elever fra almindelige klasser, der var opvokset i de samme kvarterer. Undersøgelsen viste, at de tidligere hjælpeskoleelever stadig boede i de samme "fattige" kvarterer, som de var vokset op i, hvad kontrolgruppen ikke længere gjorde – de tidligere hjælpeskoleelever havde ikke "draget nytte af den almene forbedring af levestandarden". Undersøgelsen viste også, at 70 procent af de tidligere hjælpeskoleelever var ufaglærte, de havde ikke fået nogen uddannelse, der kunne støtte dem erhvervs-mæssigt. Kvindernes uddannelsessituation var ringere end mændenes, de blev sjældent forsørget gennem ægteskab, de opholdt sig tit i barndomshjemmet som unge, og deres svage uddannelsessituation blev et problem, når de skulle klare sig selv og bo alene.<sup>19</sup>

En lignende undersøgelse blev foretaget i Odense på Ungdomskommissionens initiativ. Denne bekræftede resultaterne fra den københavnske undersøgelse, flere unge fra hjælpeskolen end fra normalgruppen havde vanskeligheder med tilpasning til erhvervslivet, de fleste var også her beskæftiget som ufaglærte, og som en konsekvens heraf lå deres indkomst lavt, deres boligforhold var ringe, og færre var gift end i normalgruppen. Og så viste denne undersøgelse desuden, at flere af de mandlige tidligere hjælpeskoleelever var idømt bøder, hæfte- eller fængselsstraffe. Langt færre af kvinderne havde været i konflikt med loven, men de havde flere konflikter end kvinderne fra normalområdet. Endelig havde flere af de tidligere hjælpeskoleelever i Odense modtaget offentlig støtte end eleverne fra normalområdet.<sup>20</sup>

Begge undersøgelser viste desuden, at 10-15 procent af tidligere specialunderviste elever i løbet af ungdomsårene blev optaget under åndssvageforsorgen.

---

<sup>19</sup> Den tilpasningsvanskelige ungdom, 1953, s. 176-182.

<sup>20</sup> Den tilpasningsvanskelige ungdom, 1953, bilag 3, s. 319-328.

Ungdomskommissionen mente, at når de blev optaget så sent, var baggrunden, at der var tale om børn, der havde klaret sig tåleligt i skolen og var velopdragne og blide, men når de forlod særundervisningens beskyttende og forstående miljø, viste det sig, at de ikke kunne klare sig, at deres ”praktiske duelighed og initiativ” ikke slog til på en arbejdsplads. Disse børns vanskeligheder blev først synlige, når de forlod skolesystemet.

Ungdomskommissionen fra 1953 skønnede også, at mellem en fjerdedel og en tredjedel af de svagtbegavede blev lovovertrædere. Kommissionen var ikke i tvivl om, at dette for en væsentlig del skyldtes ydre forhold, i mindre grad børnenes ringere begavelse. Kommissionen mente også, at når gruppen klarede sig så dårligt på arbejdsmarkedet, var det, fordi den manglede en afpasset faglig optræning snarere end manglende intelligens – kommissionen lagde vægt på miljøets, ja, livsvilkårenes betydning frem for arvelige forhold. Kommissionens konklusion på undersøgelserne var, at 40 procent af specialundervisningens elever senere i livet klarede sig uden støtte, hvad der ikke var ensbetydende med, at de klarede sig godt. Cirka yderligere 25 procent kunne sandsynligvis hjælpes op på dette niveau, 25 procent ville have behov for offentlig støtte, og 10 procent ville senere blive overført til åndssvageforsorgen.<sup>21</sup>

Endelig viste disse undersøgelser, at de svagtbegavede havde lavere ægteskabstal og lavere børnetal end andre borgere. Desuden var dødeligheden blandt de svagt begavedes børn stor. Tilsammen kunne dette tyde på, at de svagtbegavede ikke var i stand til at opretholde sit eget antal. Deres antal blev holdt oppe ved, at der inden for normalområdet fødtes mindre begavede børn – antallet af svagtbegavede var således ikke stadigt stigende, tilhængerne af degenerationsteoriene, der havde været dominerende ved 1900-tallets begyndelse, havde derimod hævdet, at antallet var stigende.

Både disse undersøgelser og debatten, der fulgte, fik betydning for den specialunderviste elevs skolegang. Et udvalg, der blev nedsat i 1955 om tilrettelæggelsen af undervisningen af de børn, der ikke kunne følge grundskolens almindelige undervisning, refererede undersøgelserne fyldigt. I betænkningen fra 1961 blev der lagde vægt på, at hjælpeskolens elever blev i skolen ud over de syv år, hvad alle grundskolens elever – med 1958-loven – nu havde fået mulighed for. Forslag blev også fremsat om indførelse af værkstedsundervisning, af kuratorer og samarbejde med de initiativer, der blev taget for uddannelse af ikke faglærte arbejdere generelt. Endelig blev oprettelse af særlige ungdomsskoler foreslået.<sup>22</sup> Et cirkulære fra 1961 iværksatte disse ordninger og gav mulighed for, at svagtbegavede blev undervist inden for ungdoms- og aftenskolen.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Den tilpasningsvanskelige ungdom, 1953, s. 183-206.

<sup>22</sup> Betænkning 1961, s. 41-67.

<sup>23</sup> Cirkulære 4/8-1961.

I 1964 blev et nyt udvalg nedsat: Handicappede unges deltagelse i fortsat undervisning i og uden for folkeskolen. Dette udvalg gentog, at der skulle stilles kuratorer til rådighed for de svagtbegavede, at alle landkommuner skulle have mulighed for at henvise svagtbegavede elever til særlige klasserækker eller skoler, og at alle svagtbegavede fik adgang til tilstrækkeligt differentieret undervisning i 8.-10. klasse.<sup>24</sup>

I 1973 blev undervisningspligten for danske børn udvidet fra syv til ni år. Dermed kunne det svagtbegavede barn forblive i skolen, til det blev 17 år – erfaringerne havde vist, at disse unge i løbet af en længere skoletid vandt meget i modenhed og blev i stand til at følge en stabil arbejdsrytme. Da skoleloven af 1975 og loven om forsorgens udlægning i 1980 ligestillede alle danske børn, kom de svagtbegavede ind under disse regler. Og nu kunne de børn, der havde behov for det, tilbydes et 11. skoleår, og så kunne hensyntagende specialundervisning for voksne gives i henhold til fritidsloven, og undervisningen skulle tilrettelægges under hensyntagen til deltagerens handicap.<sup>25</sup>

### **Begrundelser for udskillelse og integration**

Det svagtbegavede barn var et af dem, der tidligt blev gjort unormal i byernes store skoler, først og fremmest fordi det ikke kunne følge den almindelige undervisning, men også fordi det både kunne være uroligt, ubehjælpomt og forhutlet. Andre børnegrupper, der blev skilt ud, var i første omgang de adfærdsvanskelige og de kriminelle, – betegnelserne for tidens institutioner som opdragelseshjem, Internatet for skulkere og Dagarbejdsskolen angiver – for at bruge København som eksempel – at gruppen blev differentieret. Disse grupper var domineret af drenge. Byernes store skoler skulle omkring århundredskiftet yde en mere effektiv undervisning – den fremtidige borger skulle kvalificeres til det industrisamfund, der var undervejs. Udskillelsen af de svage og besværligste børn kunne fremme effektiviseringen. Og udskillelsen blev opfattet som nødvendig og foretaget af læreren som et pragmatisk skøn. Med intelligensprøverne, der blev indført i løbet af mellemkrigstiden, blev udskillelsen videnskabeliggjort, og dette synes at have bidraget til at udskillelsen blev opfattet som både naturlig og retfærdig. Psykologer som Sofie Ribbjerg mente, at prøven desuden gav information, der kunne støtte barnets videre vej gennem livet.

Den formelle begrundelse for at udskille nogle børn var i første omgang, at det var både til de udskilte og de tilbageværende børns eget bedste. I betænkningen fra 1943 hedder det f.eks., at lige så ødelæggende det var for det svagtbegavede barn at forblive i normalklassen, lige så uheldigt var det for det normalt begavede barn at skulle undervises sammen med tungnemme. Bag denne formulering

---

<sup>24</sup> Betænkning, 1968, s. 45-48.

<sup>25</sup> Som 16. Samlede bestemmelser om specialundervisning, Kroghs Skolehåndbog, 1982. Betænkning, 1968, s. 45.

skimtes en tillid til, at den rene normalitet ved hjælp af prøver og observation kunne findes. Udskillelsen blev nok i samtiden opfattet som human, der blev taget hensyn til både normale og ikke normale børn, den var ikke bare retfærdig.

I de følgende tiår videreudvikledes iagttagelsesforløb og diagnosticering, udskillelserne raffineredes, og nye svage grupper fremstod, der blev indstillet til særlig undervisning, som f.eks. svagtseende, svagt hørende og talelidende samt børn med læsevanskeligheder – den sidstnævnte gruppe viste sig at blive større end de svagtbegavede. Skolepsykologien leverede – hurtigt sagt – redskaberne til at foretage denne nuancerede udskillelse – i 1939-40 blev eksempelvis 91 børn indstillet til hjælpeskole i København, og så viste det sig, at de havde en IQ på over 95. Undersøgelserne på skolepsykologisk kontor førte imidlertid til, at kun et af børnene kom i hjælpeklasse, 23 forblev i de almindelige klasser og fulgte disse, de øvrige blev fordelt på repetitionsklasser, læseklasser, observationsklasser osv.<sup>26</sup>

I løbet af 1960'erne skiftede ideologien fra segregation til integration – tilsyneladende både i humanitetens, demokratiets og menneskerettighedernes navn – åndssvageforsorgen har gennemgået et lignende forløb<sup>27</sup>. Og dette skift handler nok samtidig om et sammenfald i udviklingen inden for mange forskellige fagområder, og som i øvrigt foregik på mange niveauer. Her skal eksempler på de mest betydningsfulde skred skitseres: For det første havde den psykologisk-pædagogiske forskning vist, at et barns IQ ikke var konstant, intelligensudvikling var en langt mere dynamisk og miljøafhængig størrelse end antaget. Desuden var den i sociologien forankrede teori om, at afvigerkategorier var og er menneskeskabte, ved at blive bredere accepteret. Dermed blev det også bredere accepteret, at afvigere altid afviger fra en norm, og at skolens afvigere simpelthen afveg fra skolens norm ”for den rigtige skolemæssige elevadfærd.” Den afvigende elev blev på denne baggrund anset som ”normbryder” og de specialpædagogiske foranstaltninger som ”sanktioner”.<sup>28</sup> Dette synspunkts konsekvenser for skolen fremstod og fremstår som umiddelbart uoverskuelige.

Endelig foregik der i disse år et skred i undervisningens verden: Pædagogisk teori fik en ny selvstændighed og forskubbede psykologisk teori, når undervisning skulle planlægges, tilrettelægges, gennemføres og evalueres. Tilsammen fik disse skred stor betydning for både skolepolitikken og skolens undervisning som sådan – typiske eksempler fra disse år er introduktionen i Danmark af den videnskabsorienterede læseplanstænkning, fagdidaktikkens akademisering og indførelse af faget undervisningslære i læreruddannelsen. Og konsekvenserne for det svagtbegavede barn blev først og fremmest, at fokus nu skulle flyttes til de pædagogiske muligheder og væk fra barnets diagnose.

Psykologen Carsten Bendixen, der har skrevet om forholdet mellem psyko-

---

<sup>26</sup> Betænkning 1943, s. 10-11.

<sup>27</sup> Kirkebæk 2001.

<sup>28</sup> Ellehammer Andersen og Lambert 1972, I, s. 93-104.

logiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering, hævder, at den differentiering af eleverne, der er foregået, og som starter med udskillelsen af de svagt begavede – og de vanskelige – har været den mest modsætningsfyldte og vanskelige opgave, demokratiets enhedsskole har haft. Her har skolepsykologien været et vigtigt, men også et omstridt professionsredskab. Det skolepsykologiske praksisfelt kom først og fremmest til at fungere selekterende og diagnosticerende. Og de prøver, psykologerne anvendte, havde med deres systematiseringer, scoringer og aldersopdeling afsæt i det 19. århundredes medicinske undersøgelser over normalitet og afvigelser i populationer. Denne testpsykologi synes på den ene side at have udviklet sig uafhængigt af den psykologiske kognitionsforskning, på den anden side blev den et afgørende evalueringsredskab i skoleverdenen i forbindelse med normal- og særundervisning. Man kan sige, at testene blev brugt som en teknik til at afklare populationsvariable. Hvorledes et samfund forvalter populationsvariablerne, er så en anden historie og blandt andet en historie om hvilke konsekvenser, forvaltningen får for de mange og forskellige børns selvforståelse og hverdagsliv.

Det system, der efter 1949 var blevet etableret med det skolepsykologiske landsdækkende apparat, genererede både en ny symbolsk orden og en skærpelse af den normalitetsopfattelse, der var udgangspunktet for virksomheden. Dette påvirkede alle aktører i skolefeltet, ikke bare børnene. Specialundervisningen udviklede sig til et omfattende og vidt forgrenet område med eksperter og undervisere, der imødekom de voksende krav. Kritikken af dette system i tiden omkring 1970 bidrog til den ændring af specialundervisningens fokus, som er omtalt, og til indførelse af nye test, først og fremmest WISC,<sup>29</sup> en prøve der er både verbal og ikke verbal.

Differentieringen af eleverne fortsatte imidlertid i ændrede former og med nye kategorier, og pædagogikkens nye fokus blev opfattet som både humant og dynamisk. Terminologien og undervisningsforløbene blev vel ændrede, men kategorisering og dermed stemping og overvågning er nok blevet opretholdt i praksis. Set over tid har udskillelsen hentet legitimitet både hos medicin og psykologi, og sociologien har samtidig givet os indsigt i, at kategorierne for udskillelsen er nogle, vi selv har skabt og skaber. Demokratiets skole har imidlertid stadig et grundlæggende problem: Hvorledes kan alle børn blive undervist og opdraget til ligeværdige borgere?

## Konklusion

Denne artikel har haft den dobbelte hensigt både at komme tættere på og synliggøre det svagtbegavede barn i perioden fra cirka 1900 til 1970'erne og at beskrive med hvilke formuleringer, ja, begrundelser, dette barn i den samme periode er blevet udskilt og integreret i den almindelige skole. På de foregående sider er teg-

---

<sup>29</sup> Bendixen 2006, s. 12-97.

net konturerne af et barn, der var psykisk handicappet, som tit kom fra samfundets bund, og som sammen med andre børn i samme situation blev udskilt og samlet i særlige klasser og skoler. Udskillelsen betød en ydmygelse og en stemping, som barnet blev bærer af resten af livet, også i voksenlivet, som for flertallets vedkommende nok ikke blev et godt voksenliv.

Udskillelsen fremstår for iagttageren og for den pårørende som ret ulykkelig for hvert enkelt barn til trods for mange velmenende læreres, kurators og andre sagkyndiges forsøg på at lindre situationen – et eksempel på forsøgene er den stadige neutralisering af betegnelsen for disse udskilte – fra f.eks. sinker over hjælpeskolebarn og sent udviklede til elever med særlige behov eller generelle indlæringsvanskeligheder.

Udskillelsesprocessens overordnede begrundelse har været, at folkeskolen eller normalskolen skulle løse sin opgave så effektivt som muligt, og derfor måtte de børn, der ikke kunne følge med, fjernes. Til dette formål blev et effektivt selektionsystem udviklet, hvad det foregående har vist eksempler på. Efter 1960 opstod imidlertid en grundlæggende kritik af selektionsprocessen, der på den ene side havde sin baggrund både i international og dansk ideologi og forskning og førte til en situation, der nærmest må betegnes som et paradigmeskift inden for pædagogik og pædagogisk psykologi – vel blandt andet inspireret af sociologien. På den anden side har ændringerne nok også deres baggrund i det stadigt stigende behov for specialundervisning hos den samlede børnepopulation, der viste sig at være langt meget varieret end antaget. Tilsammen har denne omfattende proces ført til ændringer også af selve selektionsprocessen og til, at langt flere børn end tidligere bliver udskilt. Det ser imidlertid ud til, at udskillelsen i dag ikke fremstår som så stempende som tidligere – hvad det store antal udskilte nok har bidraget til.

De svagtbegavede har imidlertid holdt sig som en ret stabil gruppe inden for de specialunderviste, dog er de siden 1975 blevet delt i dem med behov og dem med vidtgående behov for støtte. De er samtidig blevet spredt mellem forskellige skoler og klasser, nogle er også integrerede i almindelige klasser, og de har fået mulighed for undervisning, der kan strække sig til det 21. år. Spørgsmålet er imidlertid, om det svagtbegavede barn reelt er integreret, er de ikke bare placeret på en anden måde end tidligere og blandet med kategorier af andre udskilte?

De svagtbegavede er desuden ikke længere så umiddelbart synlige, nok først og fremmest på grund af den generelle velstandsstigning. Og disse børn anses ikke længere som degenererede eller genetisk arveligt belastede, men i mange tilfælde nok som bærere af en negativ social arv.



## Kilder og litteratur

Københavns Stadsarkiv. Skolen på Maria Kirkeplads' arkiv

- Bendixen, C. (2006): *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*. Roskilde: RUC.
- *Beretning om det københavnske Borger- og Almueskolevæsen*, diverse år.
- *Betænkning vedrørende oprettelse af særklasser i folkeskolen*, 1943. København: Schultz.
- *Betænkning om handicappede unges deltagelse i fortsat undervisning*, 1968. København: Schultz.
- *Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning*. København 1987.
- Christensen, Thomsen og Walter (1998): "Den delte enhedsskole". *Årbog for Uddannelseshistorie*.
- Coninck-Smith, Ning de (1999): *For barnets skyld*. København: Gyldendal.
- *Den tilpasningsvanskelige ungdom*, betænkning, Ungdomskommissionen, 1953.
- *De sent udviklede og samfundet*, 1979, udgivet af Landsforeningen til støtte af sent udviklede.
- Ellehammer Andersen, S. og Lambert, F. (1972, 1976): *Specialpædagogik. Almene synspunkter*, I, II.
- *Folkeskolen*, diverse år.
- *Folkeskolens specialundervisning*, 1961, betænkning.
- *Folketingstidende 1968/69*
- Foucault, M. (2002): *Forbrydelse og straf*. Det lille forlag.
- Kirkebæk, Birgit (2001): *Normaliseringens periode*. SOCPOL.
- *Københavns Borgerrepræsentations Forhandlinger*, diverse år.
- *Københavns Kommuneskole*, diverse år.
- *Leksikon for opdragere*, 1953.
- Rifbjerg, Sofie (1949): *Udviklingshæmmede børn*.
- Rifbjerg, Sofie (1967): *Hjælpekolebørn*. København: Gyldendal.
- *Specialpædagogisk Tidsskrift*, diverse år.
- Stephensen (1915): "Vore værneskoler". *Vor Ungdom*.
- Wigender, N. Balslev (1992): *Drivhuset for den sygnende Plante*. Dansk psykologisk forlag.



Ellen Nørgaard er født i Oslo i 1933 og uddannet på Oslo Universitet. Hun har i en årrække beskæftiget sig med uddannelseshistorie, den overordnede problemstilling har været reformpædagogikkens skiftende fremtrædelsesformer og inden for dette område foreligge monografierne *Lille barn, hvis er du?* 1977, *disputats*, *Tugt og dannelse*, 2005 og *Folkeskolens indoktrineringsdebat* 2008. Har desuden skrevet artikler og er medforfatter til bøgerne *Vanløsedagbogen* 1982, *Børnenes skole*, 1985 og *School Development in Mongolia*, 2002. Ellen Nørgaard har endelig redigeret rapporter om uddannelsesforskning. Er desuden medforfatter på 5-bindsværket om dansk skolehistorie, der udkommer 2013-14.

# Børn i særklasse – lærerbedømmelser og test i det 20. århundrede

Af Christian Ydesen

Lige siden sin etablering har folkeskolen gjort brug af forskellige værktøjer til at identificere elever, der på den ene eller anden måde vanskeligt lod sig inkorporere i folkeskolens hverdag. For at begribe disse praksisser er det relevant at belyse den eller de normalitetsopfattelser, som har været forankret i skolen. Denne artikel analyserer, hvilke normalitetsopfattelser der lå indgraveret i henholdsvis lærerbedømmelser og testpraksisser, som de kommer til udtryk i tre udvalgte cases, der hver især er eksempler på at skolebørn blev sorteret med konsekvenser for deres videre livsmuligheder. Den første case er den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg i 1930'erne. Casen baserer sig i hovedsagen på værneskolejournalerne ved Frederiksberg Stadsarkiv. Den næste case er test- og evalueringsprogrammet på Emdrupborg Forsøgsskole i 1950'erne. Denne case er kildemæssigt funderet i børnejournalerne i Emdrupborg Skoles arkiv, som forefindes i Københavns Stadsarkiv. Den sidste case er udvælgelsen af grønlandske børn i forbindelse med det såkaldte præparandprogram i 1960'erne. Kildemæssigt lader denne case sig belyse via børnejournaler og korrespondance, som findes i Rigsarkivet og ved Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk. Endvidere ser artiklen på samspillet (eller mangel på samme) mellem lærerbedømmelser og test for på den måde at kunne sige noget om de i de tre cases herskende normalitetsopfattelser. Artiklen påviser bl.a., at der er en betydelig sammenhæng mellem fremherskende samfundsværdier og de i bedømmelsesværktøjerne fremherskende værdisæt, ikke mindst i forhold til køn, klasse, etnicitet og geografi.

## Indledning – folkeskolens normalitetsmarkører

Lige siden sin etablering har folkeskolen gjort brug af forskellige værktøjer til at identificere elever, der på den ene eller anden måde vanskeligt lod sig inkorporere i folkeskolens hverdag. Man kan med andre ord sige, at der til alle tider har været et misforhold mellem skolens strukturer og den sociale, kulturelle eller økonomiske baggrund, som visse elever bragte med sig ind i skolen.<sup>1</sup> En væsentlig bagvedliggende komponent i disse strukturer er den til enhver tid herskende normalitetsopfattelse forstået som et værdisæt med udsagnskraft i forhold til,

---

<sup>1</sup> Deschenes, Cuban & Tyack 2001, s. 527.

hvad der er normalt og eftertragtellesværdigt, og hvad der er afvigende og helst bør undgås. Folkeskolens værdisæt har selvsagt store konsekvenser for receptionen af, forventningerne til og etableringen af rammerne for forskellige børn, og dermed får værdisættet store konsekvenser for børnenes identitetsdannelse og livsmuligheder.<sup>2</sup>

Siden folkeskolens etablering med anordningerne af 1814 har lærerbedømmelser og overhøringer været de centrale værktøjer til at afgøre, hvilke elever der afveg fra skolens normalitetsopfattelse; forstået som faglige krav og forestillinger om, hvad der var rigtigt og forkert. Men i det 20. århundrede blev overhøringerne udfaset til fordel for forskellige former for test, der hævdede at kunne identificere afvigende børn på et videnskabeligt grundlag.

Sameksistensen af lærerbedømmelser og test, med hver sine markører for at identificere og kortlægge normalitet i forhold til det foreliggende elevmateriale, har ofte givet anledning til betydelige spændinger imellem de stemmer – det være sig lærere, psykologer, skoleledere eller politikere – som søgte definitions-magt i forhold til afvigere i folkeskolen.

I denne artikel vil jeg på den baggrund analysere, hvilke normalitetsopfattelser der lå indgraveret i henholdsvis lærerbedømmelser og testpraksisser, som de kommer til udtryk i tre udvalgte cases, der hver især er eksempler på, at skolebørn blev sorteret med konsekvenser for deres videre livsmuligheder. Videre vil jeg se på samspillet (eller mangel på samme) mellem lærerbedømmelser og test for på den måde at kunne sige noget om de i de tre cases herskende normalitetsopfattelser.

Første case stammer fra skolevæsenet på Frederiksberg, som i 1930'erne fungerede som laboratorium og katalysator for udviklingen af dansk skolepsykologi i almindelighed og intelligenstagning i særdeleshed. Standardiserede intelligenstagstest, som den danske udgave af Binet-Simon-intelligenstagstesten fra 1930, var således en betydelig komponent i dokumentationen af børn overført fra de normale folkeskoleklasser til den såkaldte værneskole. Værneskolen var en skoleform, der lagde stor vægt på en praktisk tilgang til undervisningen. I værneklasserne befandt sig børn, som skolevæsenet ikke fandt egnede til normalklasserne, men som samtidig havde flere evner, end hvad der kunne retfærdiggøre en overførsel til åndssvageforsorgen. Intelligenstagstest blev bragt i anvendelse på initiativ af lærerne, der via deres bedømmelser af skolebørnene kunne indstille et barn til skolepsykologisk undersøgelse. Samtidig var lærernes bedømmelser også en komponent i overførselsproceduren fra normalskolen til værneskolen. Casen er relevant, fordi Frederiksberg med ansættelsen af Danmarks første skolepsykolog, Henning Meyer (1885-1967), var arnested for etableringen af skolepsykologi i Danmark og dermed det første sted, hvor en systematisk anvendelse af intelligenstagstest blev introduceret. Samtidig er casen kildemæssigt enestående, idet der på Frederiksberg Stadsarkiv findes børnejournaler fra værneskolen for årgange-

---

<sup>2</sup> Bourdieu & Passeron 1990.

ne 1920, 1929 og 1930. Dette skal ses i lyset af bekendtgørelse nr. 201 af 29. april 1981, der fastsatte total kassation af skolepsykologiske rapporter i Danmark. Der var tale om en såkaldt "etisk kassation", dvs. kassation, der fandt sted for at bortskaffe eventuelle følsomme oplysninger af hensyn til den personkreds, oplysningerne vedrørte.

Næste case er Emdrupborg Forsøgsskole, der blev etableret i 1948 under ledelse af skolepsykolog Anne Marie Nørvig (1893-1959), og som søsatte den hidtil mest omfattende evaluerings- og testpraksis i det danske uddannelsessystem. Forsøgsskolen arbejdede således på et positivistisk og naturvidenskabeligt inspireret grundlag, og børnenes evner var genstand for objektive måleresultater. Skolens psykologer forsøgte med andre ord at "(...) finde frem til lovmæssigheder, som kan være af værdi for undervisningens tilrettelæggelse og arbejdet i klasserne, samt for videre undersøgelser indenfor området."<sup>3</sup> Såvel forskellige testtyper som indgående lærerbedømmelser af det enkelte skolebarn og dets baggrund indgik i skolens evalueringspraksis. Casen er relevant, fordi Emdrupborg Forsøgsskole var et pædagogisk fyrtårn i det danske skolelandskab, og samtidig var skolen inspirationskilde langt ud over Danmarks grænser.<sup>4</sup> Endvidere er der tale om en kontinuitet i forhold til Frederiksbergcasen, idet forsøgsskolens tre ansatte skolepsykologer havde studeret under Henning Meyer, der på dette tidspunkt var dansk skolepsykologis grand old man. Kildemæssigt er casen funderet i skolens arkiv, som er tilgængeligt på Københavns Stadsarkiv. Her findes bl.a. meget omfattende optegnelser over de anvendte test samt righoldige og systematiserede lærerbedømmelser af skolens elever.

Den tredje og sidste case stammer fra det grønlandske skolesystem, hvor det såkaldte præparandarrangement var aktivt i perioden 1961-76. Præparandarrangementet gik ud på at identificere de bedst egnede grønlandske børn til at tage en dansk realeksamen, og dette indebar bl.a. et års skoleophold i Danmark i femte, sjette eller syvende klasse for dermed at forbedre børnenes danskundskaber. 1.530 børn blev udvalgt og sendt til Danmark i perioden, og det skete via en selektionsproces, der indeholdt både test og lærerbedømmelser. Casen er relevant, fordi der findes et godt kildegrundlag til at belyse samspillet mellem testresultater og lærerbedømmelser. Dette materiale er dels tilgængeligt på Rigsarkivet og dels på i arkivet ved Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk. Casen adskiller sig dog fra de øvrige to cases derved, at den finder sted i en neokolonial kontekst – forstået som fortsættelsen af koloniale relationer på trods af, at Grønland var ophørt med at være en dansk koloni i 1953 – men samtidig giver det metodisk mulighed for at tilvejebringe stærkere kontraster, hvilket giver gode muligheder for at afdække normalitetsopfattelser og de bagvedliggende værdisæt.

---

<sup>3</sup> Nørvig 1955, s. 31.

<sup>4</sup> Ydesen 2011a.

Men inden analysen af lærerbedømmelser og test i de tre cases med henblik på at afdække disse værktøjers indlejrede normalitetsopfattelser kan det være nyttigt at indlede med at forklare, hvad en test egentlig er for en størrelse. Dette fordi en forståelse af test som værktøj er nødvendig for at kunne begribe legitimiteten i at analysere indlejrede normalitetsopfattelser i en test.

### **Uddannelsesmæssige test som videnskabelige værktøjer**

Uddannelsesmæssige test er grundlæggende værktøjer til at måle en evne, færdighed eller kundskab hos et menneske. Det vil sige, at sådanne test baserer sig på forestillingen om, at der findes objektive og veldefinerede vidensområder – såsom læseforståelse, matematisk problemløsning – eller mere abstrakte egenskaber såsom intelligens, kompetencer eller anlæg.<sup>5</sup> Testen konstrueres derefter ud fra spørgsmål, som testdesigneren mener, er i stand til at prøve forskellige områder af det pågældende vidensområde, hvorefter man gennem svarene søger at rekonstruere testtagerens evner og kundskaber på det pågældende vidensområde. Der er med andre ord tale om, at test forsøger at omsætte en kvalitet hos det individuelle menneske til et talmæssigt udtryk.

Det er klart, at denne operation med at omsætte kvalitet til kvantitet forudsætter en klar definition af vidensområderne samt meget nøje overvejelser om, hvorledes de forskellige testspørgsmål bidrager til at afdække dette vidensområde. Dette har specielt vist sig vanskeligt i forhold til intelligens, som det kan være endog særdeles vanskeligt at nå til en fælles definition af. Samtidig vil enhver test være sårbar over for det forhold, at vidensområder til stadighed er under forandring som følge af ny forskning og den kulturelle og historiske udvikling. I et videre perspektiv kan man måske spørge sig selv, om det i det hele taget er muligt udtømmende at kvantificere kvalitet?

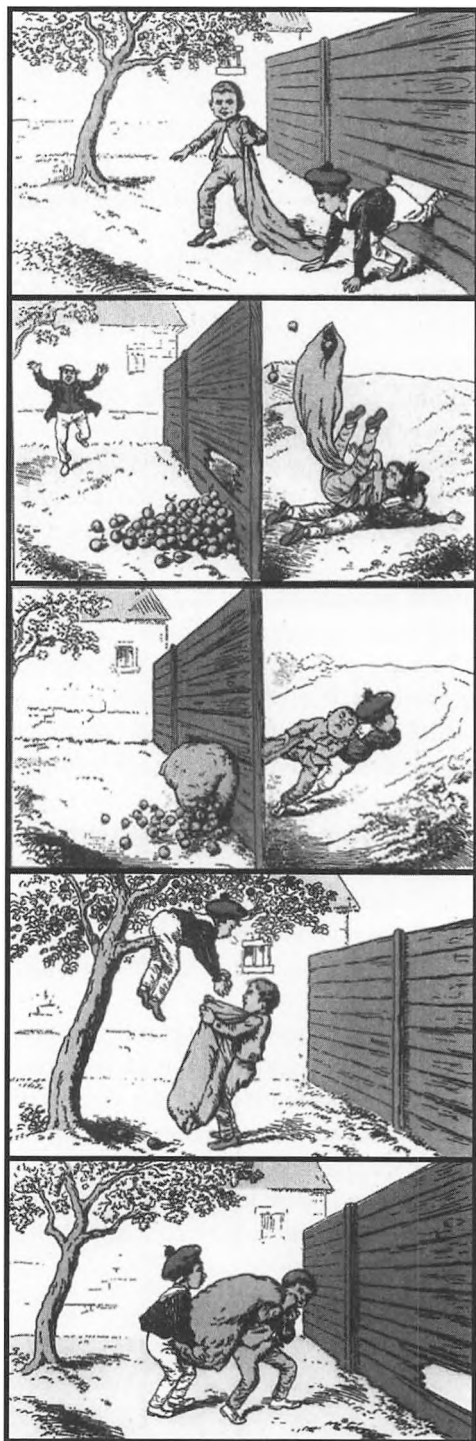
Endvidere peger en historisk analyse af brugen af test i de tre cases på en række forhold, som problematiserer brugen af test som videnskabelige og objektive måleinstrumenter.<sup>6</sup> Dermed åbnes der op for relevansen af at undersøge indlejrede normalitetsopfattelser i test.

For det første kræver gennemførelsen af en test, at testtageren er rolig, afbalanceret og fattet. Dette har man bl.a. i den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg og på Emdrupborg Forsøgsskole forsøgt at løse ved at lægge stor vægt på tilvejebringelsen af rolig og uhøjtidelig atmosfære i selve testsituationen for på den måde at skabe gode arbejdsbetingelser for testtageren. Men det er klart, at dette må være behæftet med en del usikkerhed. Endvidere kræver sammenligning af testresultater, at samtlige tests er foregået under præcis de samme forhold – et forhold, som ligeledes kan være vanskeligt at tilvejebringe.

---

<sup>5</sup> Madaus, Russell & Higgins 2009, s. 38ff.

<sup>6</sup> Ydesen 2011b, kapitel 4.3, 5.3 og 6.3.



Eksempel på testopgave i den danske Binet-Simon intelligencetest. Opgaven var rettet til børn med levealderen 10 og skulle afdække barnets forståelse af kronologi. Binet-Simon intelligencetesten udkom i en dansk udgave i 1930 redigeret og standardiseret af Sofie Rifbjerg og Marie Kirkelund under støtte fra R.H. Pedersen. Billederne er fundet i Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling; Danmarks Lærerhøjskole; Binet-Simon intelligencetest, ex. 6; 230 10.4-12.1.

For det andet har det bl.a. i det grønlandske præparandprogram vist sig, at en standardtest vanskeligt kan indfange individets righoldighed. Dette kom bl.a. til udtryk i de omfattende og stærkt kritiske klager, som mange lærere fremsatte til skoledirektoratet i Nuuk, hvilket jeg siden skal vende tilbage til. Alle mennesker er naturligvis forskellige, og derfor kan en standardtest ikke håbe på at give en udtømmende beskrivelse af et menneske eller endsize blot dets evner inden for et bestemt område. Det kan forekomme paradoksalt, at en test, som forsøger at sige noget om individet, netop ikke kan indfange det individuelle. I den forbindelse er det væsentligt at være opmærksom på, at testresultaterne i de i denne artikel analyserede standardiserede tests afhænger både af testtagerens svar, men i lige så høj grad af normgruppens svar, fordi testresultaterne er relative til normgruppen. Ingen test er bedre, end testdesigneren har været i stand til at lave den, herunder testens indlagte logik, indbyggede værdier (noget er bedre eller mere rigtigt end noget andet) og svarmuligheder. Et relevant spørgsmål til ydere refleksion i denne sammenhæng er, hvorledes eksempelvis de forkerte svar i en multiple-choice-test kan være forkerte efter alle standarder, men samtidig være tillokkende nok til at kunne udfordre det rigtige svar?

For det tredje viser den historiske brug af test, at deres indførelse er tæt forbundet med samfundsmæssige værdier, herunder ikke mindst tanker om effektivitet – både uddannelsesmæssigt og samfundsøkonomisk. Forbindelsen bliver helt tydelig i et ministerielt notat fra sidst i 1960'erne udarbejdet af Ministeriet for Grønland, i hvilket det hedder: ”hensigten er at tilvejebringe en undervisning som vil sætte eleven i stand til at leve op til prøvens krav og dermed også samfundets krav.”<sup>7</sup>

Selvom citatet omtaler en prøve, så er der i denne sammenhæng ingen forskel i forhold til en test, idet den erkendelsesteoretiske tænkning i konstruktionen af såvel prøver som test er sammenfaldende. Citatet vidner derfor om en direkte sammenhæng mellem en test og samfundsmæssige krav til uddannelses-systemet.

### **Normalitetsopfattelser i lærerbedømmelser**

Selvom det skolepsykologiske kontor på Frederiksberg formelt kun spillede en rådgivende rolle i forhold til at overføre et barn til værneklasse, så viser en gennemgang af de tilgængelige børnejournaler, at skolepsykologens indstilling næsten altid blev fulgt. I de fleste af sine indstillinger fremhævede Henning Meyer intelligenskvotienten som den udslagsgivende faktor.<sup>8</sup> Samtidig var intelligenskvotienten altid opført øverst i skolepsykologens anbefaling. I enkelte tilfælde anførte Meyer, at et barns ringe læseevner havde været en betydelig hindring for gennemførelsen af testen. Men dette til trods blev intelligenskvotienten stadig

---

<sup>7</sup> RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1253-22.

<sup>8</sup> Frederiksberg Stadsarkiv. Skolevæsenet, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen. Elevkartotek.

udregnet og anført i barnets journal, selvom Meyer samtidig noterede, at barnet havde klaret handleprøverne, der ikke fordrerede læseevner, godt.

I nogle tilfælde anførte lærerne blot i deres rubrik på indstillingsskemaet, at "(...) skolepsykologen anser ham for uegnet til normalskolen." Hvilket er et eksempel på, at skolepsykologen udøvede større indflydelse, end der rent formelt var lagt op til i procedurerne for overflytning af et barn. Denne praksis betød altså, at de sociale og kønsmæssige skævheder i intelligenstagsten (se nedenfor) blev mere eller mindre direkte overført til selve overflytningsproceduren. Denne pointe understøttes af det meget store antal børn fra fattige sociale og økonomiske kår i værneskolejournalerne. Børnenes kår og miljø spillede kun en meget marginal rolle i Meyers anbefalinger.

I de tilfælde, hvor lærerne havde udfyldt deres rubrik på skemaet med egne refleksioner, fremgår det, at de mest hyppige grunde til et barns overflytning til værneklasser var: dovenskab, asocial opførsel, manglende koncentrationsevne, fjollethed og uordentlig opførsel. Disse grunde peger entydigt på, at der her var tale om klassens problembørn, som af den ene eller anden grund ikke var i stand til at lære og begå sig i klassen; og som vel at mærke ikke levede op til de værdier omkring flid, opdragelse og videbegærlighed, som var fremherskende. Der var ingen refleksioner over, om det kunne være skolens struktur, der ikke passede til barnet, der ofte havde mange sociale problemer. Værneskolejournalerne omtaler talrige eksempler på ofte syge forældre, enlige forældre, fattige økonomiske kår, mange søskende og arbejdsløshed, og de kobles altid med en negativ bedømmelse af barnets baggrund.

Hvis vi på den baggrund vender os mod forsøgsskolen på Emdrupborg, så findes der et meget fint materiale, der bl.a. indeholder lærerbedømmelser af skolens elever, og som dermed giver mulighed for at få indblik i det herskende værdisæt og dermed normalitetsopfattelsen på forsøgsskolen.<sup>9</sup>

Nedenfor bringer jeg et anonymiseret udvalg af disse lærerbedømmelser fra skolens første ti år. Udvalget er meget kendetegnende for det generelle billede af lærerbedømmelserne på skolen:

Dreng i femte klasse: *Er meget fremtrædende og påtrængende. Alle vegne, på trapper og gange, prøver han på at vise sig, så man let bliver irriteret på ham. Han er enebarn og får mange formaninger om at holde sig i skindet, men da hans væsen ligner moderens, er det jo ikke let at bekæmpe. I klassen gør han sig umage med sit arbejde og er altid velforbereget, og han er en flink elev.*

Dreng i fjerde klasse: *Lidt rethaverisk. Udpræget enebarn, vant til at være midtpunkt tilsyneladende. Dog god udvikling og gode faglige fremskridt. Meget snakkesalig, nærmest kværnende.*

Dreng i fjerde klasse: *Spejderdrengetype. Flot jargon. Aldrig i ro. Ukoncentreret, men glad og levende og vil gerne gøre sit bedste. Dog noget besværlig. Vist noget ure-*

---

<sup>9</sup> Københavns Stadsarkiv. Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65.



elt oplyst hjemmefra. Moderen hentede ham en dag, fordi hans rigtige far (moderen gift med en anden), der sejler, var kommet og gerne ville se ham (sagde hun i klassen). Dagen efter præsenterede XX en dejlig fodbold, som han havde fået af sin "onkel". Har siden været noget mærkelig. Sidder lidt sløvt fornærmet. Kommer ikke ret tit spontant og fortæller.

Dreng i fjerde klasse: Don Juan. Meget interesseret i piger. Lægger ikke skjul på det. Høflig og chevaleresk. Interesseret og dygtig dreng.

Dreng i fjerde klasse: Bliver en god solid arbejdsmand, der nok skal holde sammen på hjem og børn. Arbejder solidt og ihærdigt med ting, der er forholdsvis mekanisk og klarer sig i det hele taget godt med sine jævne evner, men har ikke højere interesser og keder sig, når den ivrige del af klassen lytter intenst i historie og geografi f.eks. Kan derimod lide at lægge navnekort på blindkort i geografi "Det er den bedste skoledag, vi nogensinde har haft", siger han så. Kommer godt ud af det med kammeraterne og er rørende trofast over for dem, sørger hvis en eller anden er syg, når vi skal på tur eller andet spændende.

Dreng i fjerde klasse: Mærkeligt nok ikke særlig populær i klassen, uvist af hvilken grund (dog absolut ikke lukket ude af samfundet). Han er nok ikke rask og drenget nok, flygtede tidligere fra slagsmål, men er i klassen en af de mest levende og sjove, har lune og forstår humor, er "blomsterdreng" og kan lide at gå og pusle med dem. Er måske lidt selvbevidst.

Pige i fjerde klasse: Sød og flittig, men dødkedelig og lidt slesk. Passer sine ting til punkt og prikke og enes godt med kammeraterne. Man hendes største interesse er sikkert at "gøre læreren tilpas".

Pige i fjerde klasse: Frastøder mange af kammeraterne med sin iver for at komme i kontakt, ikke mindst med drengene. Er i perioder ikke vellidt af samme grund bl.a. Har stadig kviksølv i bagen. Havde ferieplads på bondegård i sommer. De var meget begejstrede for hende, hvad man godt forstår, for XX er flink og tjenestevillig og sikkert hvad landboerne forstår ved et rigtig kvikt københavnerbarn.

Pige i fjerde klasse: En rigtig drengepige. Fuld af gå-på-mod og meget støjende. Noget doven med sit skolearbejde og under klassens middelstandpunkt. Hun synger med stor fornøjelse for hele klassen og altid falsk. Skal helst sidde foran, da hun hører dårligt.

Pige i fjerde klasse: Klassens "yndige" pige og hun ved det. Pænt begavet og pænt standpunkt. Pæn i alle måder. Og meget omhyggelig med sit arbejde.

De udvalgte uddrag fra lærerbedømmelserne viser, at lærerne tog sigte på en meget udtømmende evaluering af hvert enkelt barn, og at de ikke afstod fra at bedømme barnets hjem eller endda lave årsagssammenhænge om barnet og dets forældre baseret på forestillinger om arvelighed. Sådanne forestillinger må samtidig siges at have været udbredte i samtiden.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Kirkebæk 1993.

Det er endvidere tydeligt, hvordan lærerne abonnerede på talrige stereotyper, som i vid udstrækning synes at være centreret omkring køn, hvilket indikerer, at der var et klart kønsmæssigt element på spil i lærernes opfattelser og forventninger til det enkelte barn. Lærerbedømmelserne afslører dermed, at forestillinger om køn havde betydning for barnets skole- og læringsmiljø. Indholdet af disse evalueringer er samtidig påfaldende for så vidt de afslører et udpræget fokus på fremtoning og udseende som spillede sammen med normalitetsopfattelser om køn blandt mange af forsøgsskolens lærere.

Ud fra de negative bemærkninger om børn, som menes at besidde bestemte egenskaber og en bestemt arbejdsetik, er det klart, at præcision, orden, stabilitet og flid fremstår som forsøgsskolens centrale værdier og dermed den alen, som børnene blev vurderet efter.

I det grønlandske eksempel bliver normalitetsopfattelser, om muligt, endnu mere tydelige i lærerbedømmelserne. Dette skyldes ikke mindst, at der er tale om en neokolonial kontekst, hvor forestillinger om racemæssige forskelle spiller sammen med de klassiske differensmarkører klasse, køn og geografisk herkomst. Grønland var formelt ophørt med at være en dansk koloni i 1953, men den danske samfundsmode vedblev at fungere som rollemodel for Grønland. Dette gjorde sig ikke mindst gældende inden for uddannelsessystemet, hvor det danske sprog – som det bl.a. kommer til udtryk i skoleloven af 1967 – indtog en stadig vigtigere rolle efter 1953. Det danske sprogs fremtrædende rolle kommer bl.a. til udtryk i en skrivelse fra den mangeårige skoledirektør i Grønland, Christian Berthelsen, 23. februar 1966: ”Når danskundervisningen i de senere år har fået en stadig mere fremtrædende plads efter ønske fra såvel den brede befolkning som Grønlands landsråd, er det ud fra den kendsgerning, at næsten enhver videregående uddannelse efter børneskolen må baseres på danske lærerkræfter, dansk faglitteratur og danske læreanstalter. Vejen til videre uddannelse for den unge grønlander går altså gennem en vis beherskelse af det danske sprog (...).”<sup>11</sup>

Den spirende danske velfærdsstat og den økonomiske vækst fungerede med andre ord som en ideologisk gulerod, som grønlanderne kunne stræbe efter. Det danske samfund blev således den alen, efter hvilken grønlandsk fremskridt og modernisering skulle måles. Dermed blev der etableret et hierarki mellem det traditionelle grønlandske samfund og det danske industri- og velfærdssamfund – i det mindste blandt administratorer og beslutningstagere. Den neokoloniale kontekst i denne periode er altså kendetegnet ved udbredelsen af danske borgerlige værdier som modernisering, fremskridt, industrialisering, økonomisk vækst og fremgang lanceret i en grønlandsk virkelighed fokuseret på industriel og kommerciel udvikling.<sup>12</sup>

---

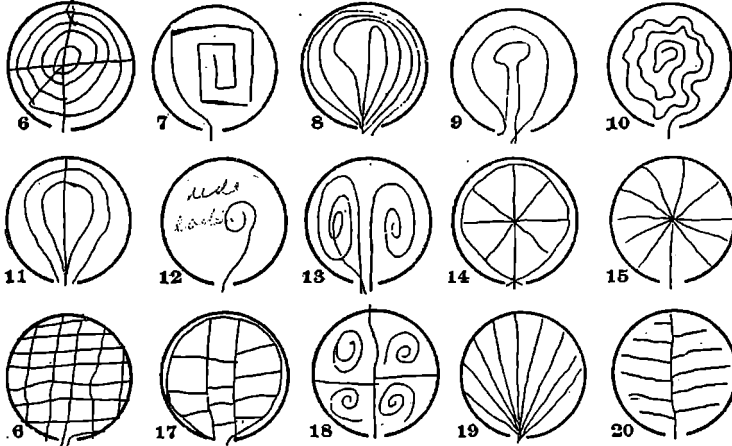
<sup>11</sup> Kultureqarnermut, Ilinniartitaaneremut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik (KIIIN) [Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke]. Arkivet, j.nr. 0670-05-01, 1966/67, læg 4.

<sup>12</sup> Ydesen 2011b, kapitel 6.1.2.

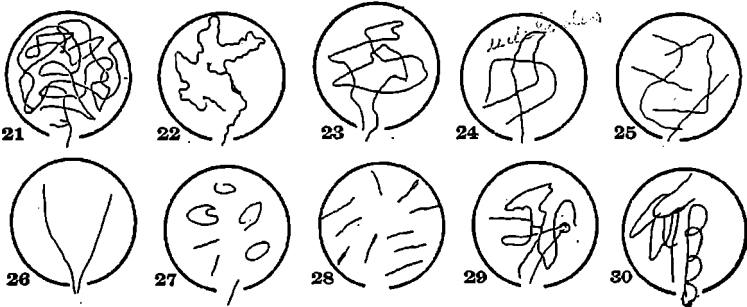
## SCORING CARD FOR BALL AND FIELD TEST



Nos. 1 to 5 are samples of "superior plans"; satisfactory at XII



Nos. 6 to 20 are samples of "inferior plans", satisfactory at VIII



Nos. 21 to 30 are failures

Lewis Terman's "ball and field" test beregnet til børn på 9 år. Oplægget til testopgaven var at barnet fik at vide at det havde skudt en bold over et plankeværk. Bolden landede på en mark med meget højt græs, så barnet ikke kunne se bolden. Opgaven var nu at barnet skulle finde en løsning til at afsøge marken efter bolden. Denne kopi stammer fra Rigsarkivet, Institut for Psykologi, Docent R.H. Pedersens embedsarkiv, Danske og udenlandske standpunkts- og intelligensprøver 1913-1938. Den danske Binet-Simon-test fra 1930 indeholder en præcis gengivelse af denne testopgave. Løsningerne 1-5 er rangeret som de bedste løsninger. Løsningerne 6-20 er acceptable løsninger. Mens løsningerne 21-30 er dumpet.

Lærerbedømmelser af de grønlandske børn bestod for det meste af følgende informationer: begavelse, danskkundskaber, forældrenes civilstand, psykologiske evner, karakterer og en generel udtalelse.<sup>13</sup> Det skal i den forbindelse bemærkes, at begavelse og psykologiske evner udelukkende var baseret på lærernes skøn.<sup>14</sup>

Ud over lærerbedømmelserne indeholdt skolernes indstillinger af grønlandske børn til et skoleophold i Danmark også omfattende oplysninger om barnets hjemmemiljø, medicinske status og endda også om barnet var sengevæder.<sup>15</sup>

Kildematerialet i arkivet hos Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Nuuk indeholder talrige beskrivelser af grønlandske børn indstillet til en såkaldt "hjemsendelse" til Danmark.

I det følgende har jeg udvalgt en række symptomatiske udtalelser fra lærere fra forskellige skoler om forskellige børn, der viser bredden i den vurdering, som lærerne foretog af deres elever, men også de normalitetsforestillinger, som i høj grad lå til grund for vurderingerne.

Udtalelser om drenge:

*Blandt lærere og kammerater er han afholdt af for sin gemytlighed, og fordi han er det, man forstår ved en rigtig dreng.*

*Han er ikke nogen læsehest, men særdeles godt begavet.*

*Han synes velbegavet.*

*Meget velbegavet, selvstændig, pålidelig. En stilfærdig førerdreng, fra dårligt hjem med meget fortrukken fader, alligevel altid ordentlig og omhyggelig med skolesager og sig selv. Kan undertiden virke lidt nervøs og selvhævdende. Finfin til dansk."*

*Begavelse: særdeles god. (...) Psykisk stabilitet: rolig, beskedent og høflig, han vil sandsynligvis falde godt til alle steder.*

*Godt begavet, muligvis endog meget velbegavet. Enspændernatur, der har lidt svært ved at indordne sig, - ikke spor aggressiv (...).*

*Begavelse: meget god, måske endda særdeles god.*

*XX er en meget dygtig og flittig dreng. Han er fra et godt hjem.*

*XX er en flink og venlig dreng, der passer sine ting tilfredsstillende. God opførsel og jævnt gode evner.*

*Faderen er ret drikfærdig og det er et stort gode set fra et skolemæssigt og menneskeligt synspunkt at sønnen kan komme hjemme fra.*

*(...) kan lige så vel benyttes i en reklame for tandpasta som for havregryn.*

*XX er noget lad og flegmatisk anlagt, hvilket i øvrigt kan siges om hjemmet som helhed. Faderen (...) er tb-rekonvalescent på andet år og "kan" stadig ikke gå på fangst.*

---

<sup>13</sup> KIIIN-arkivet, j.nr. 949.3, 1961.

<sup>14</sup> Ibid. i en indstilling 29/5-1961 fra skolen i Sukkertoppen til skoledirektøren i Godthåb anføres det: "[Eleverne] er indstillet i nummerorden efter begavelse, alt efter skolens skøn".

<sup>15</sup> RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1203-22-07 (fundet i KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 68/69).

*XX er ualmindelig ordentlig og velopdragen af en dreng at være.*

Udtalelser om piger:

*Hun lader til at være psykisk velafbalanceret, og jeg mener, hun vil kunne klare et Danmarks-ophold uden store vanskeligheder.*

*Begavelse middel. Danskkundskaber gode og stadig stigende. Stabil og rolig. XX er i skolen meget høflig og velopdragen og interesseret i skolearbejdet. Det vil være sundt for hende at komme til Danmark for danskundskabernes skyld, men det kniber lidt med regning.*

*XX er en rolig og dygtig pige fra et godt hjem.*

*Det er som om forældrene ikke rigtig har sans for at sætte de rigtige ting sammen f.eks. angående deres børns beklædning.*

*XX (...) er tøset, pjanket og meget urolig. Faderen (...) er yderst dominerende såvel i hjemmet som udenfor.*

*(...) som de fleste grønlandske børn har hun et lyst sind og er meget taknemmelig for små glæder i hverdagen.*

*Hjemmet er særdeles positivt over for skolen; sikkert et af "de bedste hjem" i byen. Alle børnene har fået en god uddannelse, enten her i landet eller i Danmark. Moderen er formand for den lokale husmoderforening, og faderen er en særdeles stabil tømrer, ansat under KGH.*

Udvalget af lærerudtalelser er en klar indikation af den meget omfattende palette af parametre, som lærerne fandt det relevant at inddrage i deres bedømmelse af de grønlandske børn, hvilket givetvis skyldes skoledirektoratets efterspørgsel efter udtømmende oplysninger om det enkelte barn. Hvis man på den baggrund ser nærmere på den taksonomiske logik omkring begavelse så kan det umiddelbart forekomme klart, at "særdeles godt begavet" er bedre end "godt begavet", som igen er bedre end "begavet". Men det er samtidig uklart, hvorledes forskellige lærere på forskellige skoler gjorde brug af disse betegnelser, og hvorledes de taksonomisk relaterede til hinanden. Under alle omstændigheder står det klart, at begavelse er et helt centralt værdimæssigt pejlemærke i bedømmelsen af de grønlandske børn.

Ud over begavelse synes også fremtoning og hygiejne at være værdimæssige pejlemærker i bedømmelserne. Børnene blev ganske enkelt udvalgt til at være gode og sunde ambassadører for Grønland i Danmark. Hjemmets beskaffenhed synes også at spille en ikke ubetydelig rolle. I den forbindelse er det iøjnefaldende, hvordan både det at komme fra et "godt hjem" og fra et "dårligt hjem" anvendes som argumenter for at sende barnet til Danmark. Det vidner om at lærerne havde forskellige dagsordener og værdier, som givetvis dels havde noget med deres menneskesyn at gøre, men samtidig også var udsprunget af den lokale sociale kontekst, som lærerne var en del af.

Ligesom tilfældet var med Emdrupborg Forsøgsskole, bærer de grønlandske bedømmelser præg af klare kønsstereotype opfattelser af børnene. Men det skal bemærkes, at hvis et barn karakteriseres med negative karaktertræk, så vil der

som regel altid være kompenserende udtalelser på andre områder, da indstillingen i sidste ende gerne skulle munde ud i, at barnet blev udvalgt til et skoleophold i Danmark. Dette indikerer, at der i lærernes begrebsverden var et hierarki mellem karaktertrækkene, men vel at mærke et mere eller mindre arbitrært hierarki, som var subjektivt funderet eller funderet i skolens sociale kontekst. For eksempel lagde visse skoler stor vægt på børnenes begavelse, mens andre synes at have lagt mere vægt på barnets sociale kontekst og psykiske robusthed.

Anvendelsen af lokale eller idiosynkratiske værdisæt i bedømmelsen af børn i en neokolonial kontekst medførte definitioner og bekræftelser af ”det fremmede”. I den forbindelse var det grønlandske sprog, generthed og tilbageholdenhed tilbagevendende markører for fremmedhed. Dels var det grønlandske sprog ikke i så høj kurs som dansk, og dels findes der i arkivmaterialet talrige eksempler på, at danske lærere beskrev grønlandske børn som generte og tilbageholdende. Disse karaktertræk blev i høj grad associeret med ”den grønlandske natur”. Disse markører udtrykker dermed racialiseringer, hvilket dækker over omdannelsen af et karaktertræk til en identitet, som gør det meningsfuldt at tale om race.<sup>16</sup> På den måde blev grønlandske børn mødt med forventninger, som i en vis udstrækning udsprang af racemæssige forestillinger. Det er i den forbindelse slående, at mange danske lærere ligefrem karakteriserede grønlandske børn som retarderede.<sup>17</sup>

I lyset af bedømmelsernes meget omfattende fokus er det rimeligt at sige, at lærerne placerede sig i en position, hvor de kunne fælde dom over selve deres elevers livsførelse – ofte med de bedste hensigter inden for rammerne af den neokoloniale kultur, som var fremherskende i Grønland på dette tidspunkt.

I 1966 blev der udarbejdet et særligt skema til udarbejdelsen af lærerbedømmelserne. Baggrunden var et ønske i skoledirektoratet om at imødegå nogle af problemerne med subjektivitet og usammenlignelighed i lærerbedømmelserne.<sup>18</sup> Karakteristisk for skemaet var en liste af fremtrædende karaktertræk, som læreren kunne afkrydse: pågående, åben, ærlig, ligevægtig, arbejdsvillig, livlig, venlig, sanddru, solid, omgængelig, tilbageholdende, genert, indesluttet, stridbar, nervøs, let at påvirke, let at ophidse, arbejder langsomt, tung.

Denne praksis gjorde det lettere for skoledirektøren at sammenligne de indkomne lærerudtalelser, selvom det ingeniunde gjorde op med det subjektive – og til dels arbitrære – element i udtalelserne, ligesom man vel også med rimelighed kan hævde, at de oplistede begreber ingeniunde er entydige.

Gennemgangen af lærerbedømmelser i de tre cases er en klar indikation af, hvorledes samfundsmæssige værdier koblet til et industrialiseret samfund er fremherskende. Børnene skulle bl.a. lære at være flittige og arbejdsvillige, men

---

<sup>16</sup> Green 1997, s. 907.

<sup>17</sup> Henriksen 1970, s. 92.

<sup>18</sup> KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 1966/67.

samtidig skulle de også besidde gode sociale kompetencer, så de kunne blive nyttige samfundsborgere. Tolerancen, forståelsen og rummeligheden over for andre livsformer og dermed værdisæt var til at overse og dermed er billedet af folkeskolen, som det kommer til udtryk i de tre cases, at den var meget præget af traditionelle middelklasseværdier; ikke mindst i forhold til køn (hvilke egenskaber bør en pige henholdsvis en dreng besidde), klasse (hvad konstituerer en resourcesvag baggrund), etnicitet (hvilke egenskaber kan tilskrives forskellige kulturelle og racemæssige baggrunde) og geografi (hvilke egenskaber skal tilskrives børn fra landet eller provinsen henholdsvis børn fra København). Dermed ikke sagt, at det nødvendigvis skyldtes lærernes personlige holdninger – ikke mindst kan mange af reformpædagogerne næppe indfanges af denne karakteristik på det personlige plan – men det med samfundsindretningen så tæt kobledede værdisæt kommer til overfladen på grund af det meget stærke anvendelsesperspektiv, som har kendetegnet folkeskolen. Dette bliver om muligt endnu tydeligere, hvis vi vender blikket mod normalitetsopfattelser i test.

### **Normalitetsopfattelser i test**

Modsat lærerbedømmelser så har mange former for test historisk set formået at styre uden om anklager om at være inficeret af subjektive skøn og vilkårligheder. Men det betyder ikke, at test ikke abonnerer på og er funderet i bestemte værdisæt, som det giver mening at underkaste en kritisk analyse, hvis man vil opnå en forståelse af skiftende tiders normalitetsopfattelse i folkeskolen. I denne sammenhæng er det derfor interessant, at se nærmere på Binet-Simon-intelligenstesten, som udgjorde kernen i den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg og siden i resten af landet.

Binet-Simon-intelligenstesten var udkommet i en dansk udgave med en dansk standardisering i 1930 (baseret på 1.848 børn), og det var langt den mest udbredte intelligenstest i den danske folkeskole frem til 1970'erne, idet den dog udkom i revideret udgave i 1943. Testens besnærende kvalitet var dens evne til at generere kvantitativt sammenlignelige resultater af et barns mentale evner formuleret i en intelligenskvotient. Skolepsykologerne blev derved i stand til at sammenligne børn i forskellige aldersgrupper, og dermed blev testen anvendt som objektiv målestok i forhold til lærerbedømmelser og standpunktsprøver.

Den danske Binet-Simon-intelligenstest var designet til at måle intelligenskvotienten hos børn mellem 3 og 15 år, og den indeholdt fem opgaver og en reserveopgave for hvert alderstrin. Overordnet set fordrede testen, at barnet var i stand til at læse og tælle samt besidde en vis sproglig udvikling og et vist ordforråd. Derudover krævede testen, at barnet kunne håndtere penge, udføre ordrer, og det skulle kende visse genstande, forstå visse begreber, finde overordnede og underordnede begreber, håndtere former og figurer og være i stand til at rime.

Alle disse i testen efterspurgte kompetencer hos barnet var baseret på tilegnet viden, og de må derfor antages at have varieret i forhold til barnets sociale, kulturelle og økonomiske baggrund. Det vil sige, at barnets sociale miljø spillede en



*En dreng til iagttagelse på skolepsykologisk kontor på Frederiksberg. Affotograferet fra folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.*

rolle for dets mulighed for at klare sig godt i testen og dermed for udregningen af barnets intelligenskvotient. Det bliver specielt tydeligt i de såkaldte forstandsprøver. Eksempelvis skulle det seksårige barn kunne tage stilling til følgende spørgsmål: "Hvad vil du gøre, hvis det regner, når du skal i byen for mor?" Gode svar: "Tage en paraply med", "Tage frakke på". Dårlige svar: "Gå hjem igen" og "Så bliver jeg våd". Et andet spørgsmål til samme alderstrin var: "Hvad vil du gøre, hvis du opdager at der er ild i huset?" Gode svar: "Ringe efter brandbilen", "Råbe om hjælp", "Kalde på mor", "Skynde mig ud". Dårlige svar: "Så flytter vi", "Så skal vi have et andet hus i stand". Et endelig et tredje spørgsmål til samme alderstrin:



”Hvad vil du gøre, hvis du skal ud at rejse, og du kommer for sent til toget?” Gode svar: ”Så tager vi med et andet tog”, ”Så tager vi en bil”. Dårlige svar: ”Så vil jeg blive hjemme”, ”Løbe bagefter”.

Fælles for opdelingen i gode og dårlige svar er på den ene side, at de forudsætter, at barnet var vant til at træffe selvstændige beslutninger, men på den anden side, at barnet ikke var så selvstændigt, at det kunne sætte spørgsmålstejn ved selve situationen. I situationen, hvor barnet skal løbe et ærinde i regnvej, antages det, at barnet ikke blot blindt skal adlyde ordren og løbe ud i regnen, men samtidig må det ikke afvise ordren og vende hjem. Dermed synes testen altså at abonnere på en bestemt familiekultur og en bestemt balance mellem børn og voksne. Det er dermed en indikator for bestemte sociale værdier. Sådanne værdier er også tydelige i de oplistede gode svar til det tredje spørgsmål, hvor barnet bl.a. forventes at kunne koble en bil med et realistisk alternativ. Samtidig tager opdelingen i gode og dårlige svar ikke højde for, at barnet kan have gjort sig erfaringer, som bevirker, at det giver et såkaldt dårligt svar. Et barn kan måske have oplevet at en brand har forårsaget, at familien måtte sætte et andet hus i stand, eller at det at komme for sent til et tog ville have fået familien til at vende hjem igen (mange steder var togfrekvensen i 1930'erne ikke stor nok til, at det gav mening at vente på det næste tog).

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at visse testspørgsmål fordrede barnets evne til at tænke kreativt og fantasifuldt – det gælder blandt andet en testopgave til det niårige barn, hvor det skulle fremkomme med en plan for at finde en bold gemt på et cirkulært område med højt græs. Andre testspørgsmål må imidlertid siges at være uforenelige med sådanne evner. “(se testspørgsmålet på side 53)” Det gælder bl.a. det tidligere omtalte forstandsprøver, hvor eksempelvis det otteårige barn blev stillet følgende opgaver: ”Hvad skal du gøre, hvis du har slået noget i stykker, som ikke er dit?”; ”Hvad skal du gøre, hvis du på vejen til skole opdager, at du er ved at komme for sent?”; ”Hvad skal du gøre, hvis en af drengene (eller pigerne) kommer til at slå dig uden at kunne gøre for det?”. Gode svar på første spørgsmål er anført som: ”Købe en ny”; ”Betale det”; ”Give dem noget andet”; ”Sige det til min mor” og ”Bede om forladelse”. Dårlige svar er anført som: ”Græde”; ”Få smæk” og ”Sige, at det ikke var mig”. I forhold til det andet spørgsmål er gode svar opført som: ”Skynde mig at løbe” og ”Gå hurtigere”. Mens dårlige svar er opført som: ”Sige, at jeg ikke kunne gøre for det” og ”Sidde efter”. I forhold til det sidste spørgsmål er gode svar opført som: ”Ikke bryde mig om det”; ”Ikke sladre” og ”Sige, at det ikke gjorde noget”. Dårlige svar er opført som: ”Slå ham tilbage”; ”Sige det til min mor” og ”Få en klud om”. Fælles for disse spørgsmål er, at de alle relaterer til moralske spørgsmål og fordrer en vished om bestemte moralske principper; principper, som vel at mærke næppe kan karakteriseres som allestedsnærværende og universelt gældende. Endvidere levner opdelingen i gode og dårlige svar ikke mulighed for, at barnet kan have oplevet lignende situationer inden for andre moralske kontekster, hvilket ville generere andre svar. Måske har et barn rent faktisk oplevet at have fået bank efter at have

ødelagt noget. Endelig synes testresultatet at være afhængig af, hvorledes barnet opfatter spørgsmålet. Antydes det for eksempel i det andet spørgsmål, at man vil komme for sent til skole under alle omstændigheder, eller vil det være muligt for barnet at gøre en forskel?

Denne vekslen i efterspørgsel efter henholdsvis kreativitet og konformitet kan have været kilde til forvirring i barnets omgang med testspørgsmålene. Under alle omstændigheder krævede et godt resultat i testen barnets evne til at gennemskue, hvad der efterlystes i hvert testspørgsmål – man kan her tale om testens metainformation. Barnet måtte være i stand til at relatere til en bestemt måde at tænke på, som efterlyses i det enkelte testspørgsmål. Det betød, at barnet ikke blot måtte være i stand til at interagere med testspørgsmålet – og de ofte dermed forbundne fysiske genstande såsom kort, tegninger, figurer o. lign. – men også med selve logikken indlejret i testspørgsmålet. Sådanne kompetencer kræver erfaring med lignende problemer og opgaver, hvilket vil være ujævnt fordelt afhængig af det enkelte barns sociale, kulturelle og økonomiske baggrund.

Dette er ikke mindst tydeligt i forhold til testens i alt tre forstandsprøver, der, som vi har set et par eksempler på ovenfor, abonnerede på bestemte moralske opfattelser. For at opnå et godt resultat måtte barnet besidde eller acceptere bestemte standarder for borgerlig anstændighed. Spørgsmålene associerede ganske enkelt andre moralske kodekser med et lavere intelligensniveau. Der var således ikke plads til moralske kodekser fra alternative sociale miljøer.

Disse betragtninger om miljøets betydning og dets betydning i et socialt perspektiv indikerer, at arbejderklassebørn og børn fra landet ofte havde ringere forudsætninger i forhold til de i testen efterspurgte kompetencer. Pointen understøttes af, at skolepsykolog Thomas Sigsgaard under arbejdet med den reviderede 1943-udgave af testen tilføjede flere svarmuligheder til flere af testspørgsmålene for netop at imødegå problemer med skævheder i forhold til klasse og geografisk herkomst.<sup>19</sup>

På den anden side var der allerede i 1930-udgaven tre testspørgsmål, der fordrede barnets evne til at håndtere penge. Ifølge Henning Meyers forelæsninger om Binet-Simon-testen på Danmarks Lærerhøjskole i studieåret 1945-46 kunne disse spørgsmål være en fordel for mange – især drenge – med arbejderbaggrund, der på denne tid ofte løb ærinder og måske endda udførte lønarbejde.<sup>20</sup> Ud fra et værdiperspektiv kan den i testen efterspurgte kompetence til at håndtere penge imidlertid siges at spille sammen med værdierne i et industrialiseret kapitalistisk samfund, der netop er afhængig af en række praktiske kompetencer til at agere i forhold til penge. Det samme gør sig gældende i forhold til tid, der ligesom penge var en tilbagevendende tematik i flere testspørgsmål. Andre test-

---

<sup>19</sup> Ydesen 2011b, kapitel 5.3.3.

<sup>20</sup> Privatarkiv, Wilhelm Marckmanns forelæsningsnoter fra Henning Meyers forelæsninger i pædagogisk psykologi på lærerhøjskolen i 1945-1946, s. 21.

spørgsmål omhandlende evnen til at kende forskel på højre og venstre og udføre ordrer, ligesom de såkaldte forstandsprøver, der efterspurgte evnen til at ræsonnere, synes grundlæggende at underbygge denne betragtning. I et overordnet perspektiv tegner analysen af testen altså et billede af, at barnet blev testet i dets evne til at udfylde en nyttig plads i et industrialiseret kapitalistisk samfund.

I et kønsperspektiv afslører de enkelte testspørgsmål betydelige skævheder. Testspørgsmålene trak generelt set stærkt på en ”drengeverden” – det gælder bl.a. de viste genstande og de efterlyste begreber samt opgaven om at opstille et kronologisk korrekt ordning af tegninger udvisende to drenge på æblerov i nabomens have. Flere drenge end piger løb ærinder og havde lønarbejde i 1930’erne, flere drenge end piger ville have gået på æblerov, og flere treårige drenge end piger ville givetvis være bekendte med genstande som eksempelvis en tegnebog og en lommekniv. Et enkelt testspørgsmål rettet til seksårige handlede om identifikation af farver, og her anførte Meyer selv i sine forelæsninger om testen, at dette spørgsmål utvivlsomt ville have større appel til piger.<sup>21</sup> På trods af den generelle skævhed i drengenes favør klarede piger sig dog generelt ikke ringere end drenge i testen. Men samtidig var der en klar overvægt af drenge, der blev sendt til skolepsykologisk undersøgelse som følge af problemer i klasserne. Hvad de nærmere årsager er til kønnenes omgang med og resultater i testen kan skyldes, ligger uden for rammerne af denne artikel. Hvorom alting er, så peger denne analyse på, at den underliggende logik i mange testspørgsmål abonnerede på stereotype kønsopfattelser, som var kompatible med traditionelle borgerlige middelklasseværdier i 1930’ernes industrialiserede og kapitalistiske samfund. Det kommer ikke mindst til udtryk i Meyers forelæsninger, hvor han bemærkede kønsmæssige skævheder, men også i de billeder og situationer, som barnet blev præsenteret for. Her optrådte mænd og kvinder altid i traditionelle roller. Eksempelvis skulle det fireårige barn udrede ”Hvad er en mor?”. Gode svar var anført som: ”Hun laver mad”; ”Hun passer børn”; ”Hun gør rent” og ”Det er en dame”.

Hvis vi på den baggrund skifter perspektiv til at se på, hvorledes Binet-Simon-intelligenstesten blev anvendt i forhold til at afgøre, hvilke børn der blev henvist til værneklasse, og hvilke børn der kunne forblive i normalklasse, så tegner der sig et billede af en særdeles indflydelsesrig anvendelse. Der er tale om en meget individorienteret praksis, der blev taget i brug i uddannelsessystemet. Men denne individualiseringstendens, som intelligenstestningen var udtryk for, tjente mestendels det formål at understøtte eller forklare den afvigelse, som klassens lærere i første omgang havde observeret. Testen var dermed et magtfuldt redskab til definition og fastlæggelse af grænserne for normalitet.

På Emdrupborg Forsøgsskole gjorde man brug af en lang række forskellige faglige og psykologiske tests i samspil med meget omfattende lærer- og psykologbedømmelser. Testene blev anset som en nødvendig komponent til at supple-

---

<sup>21</sup> Ibid. s. 19.

re evalueringsprogrammets mere subjektive elementer såsom lærerudtalelser og lærernes udfyldelse af evalueringsskemaer. I dette afsnit skal vi se nærmere på de indlejrede værdier i de to væsentligste anvendte test, nemlig Uppsala-skolemodenhedsprøven og den i 1943 reviderede version af Binet-Simon-intelligenstesten.

Uppsala-prøven blev brugt til at beslutte, hvorvidt et førskolebarn kunne begynde i skolen, og der kan derfor være god grund til at se nærmere på praksissen omkring anvendelsen af denne prøve i udvælgelsen af skolebørn. Prøven var en prognostisk gruppeprøve, der tog sigte på at afdække evner forbundet med intelligens for at klarlægge hvilke børn, der med al sandsynlighed ville klare sig dårligt i skolen.<sup>22</sup> Men prøven blev også anvendt til at undgå placeringen af uforholdsmæssigt mange problembørn i én klasse. På baggrund af erfaringerne fra Emdrupborg (udgivet i en rapport 1955) blev anvendelsen af Uppsala-prøven udbredt i Danmark. Det anslås således, at cirka 10 procent - svarende til ca. 7.000 - af de danske førskolebørn blev testet med Uppsala-prøven i 1958.<sup>23</sup>

Uppsala-prøven bestod af 15 non-verbale opgaver, hvor barnet skulle skelne mellem forskellige former og figurer, gentage former og figurer, finde ligheder og forskelle mellem tegninger af den samme genstand, skelne mellem enslydende lyde, arbejde med symboler, huske noget set, huske noget hørt, følge en simpel talfunktion, tage initiativ, koncentrere sig, følge en instruktion og færdiggøre et bestemt mønster.<sup>24</sup> Uppsala-prøven krævede derfor kompetencer, der på samme måde som med Binet-Simon-testen på Frederiksberg et par årtier tidligere afhang af barnets sociale og kønsmæssige baggrund. Prøven lagde stor vægt på analytiske evner, initiativ og fortrolighed med figurer og tal samt en relativ snæver normalitetsopfattelse af, hvorledes et hus ser ud, hvilke genstande der hører til i bestemte situationer, og hvilke genstande der adskiller sig fra andre genstande.

Der tegner sig et nogenlunde lignende billede i forhold til 1943-udgaven af Binet-Simon-intelligenstesten. Den væsentligste forskel i forhold til 1930-udgaven var nogle sænkede minimumsværdier for antallet af korrekte svar. Men samtidig indeholdt testen også strammere kriterier for et korrekt svar i enkelte testopgaver. For eksempel skulle barnet nu angive navnet på det spil, som blev spillet på en tegning. Det var ikke længere nok blot at sige "de spiller".<sup>25</sup> Men 1943-udgaven indeholdt også flere eksempler på gode og dårlige svar, hvilket er udtryk for et ønske om at minimere den enkelte skolepsykologs personlige skøn. Men allervigtigst var det, at miljømæssige faktorer spillede en større rolle, end de var blevet tilkendt i 1930-udgaven. Der var således en vis udskiftning i testspørgsmåle-

---

<sup>22</sup> Levin 1951, s. 142.

<sup>23</sup> Marckmann 1966.

<sup>24</sup> Levin 1951, s. 143.

<sup>25</sup> Riffbjerg, Kirkelund, & Pedersen 1943, s. 22.

ne og svarmulighederne for enkelte alderstrin, og samtidig blev der differentieret i kriterierne for børn fra landet i et enkelt testspørgsmål for 11-årige. I forhold til forstandsprøven for seksårige blev det nu bemærket, at ”det skal undersøges, hvad barnet mener. Hvis barnet vil skynde sig for at undgå at blive våd, gives +”. Men det er samtidig bemærkelsesværdigt, at det at søge ly nu blev opregnet som et dårligt svar. Det viser, at selvom marginerne nogle steder blev udvidet, og der blev lagt større vægt på at forstå barnets svar, så var barnet stadig henvist til at operere inden for en temmelig snæver forudfattet opfattelse af rigtige og forkerte svar.

Men ændringerne blev ikke kun foretaget for bedre at kunne tage højde for børn fra landet. 1943-udgaven indeholdt flere ændringer, som ikke krævede en lige så snæver referenceramme, som tilfældet havde været i 1930-udgaven. I et testspørgsmål for 11-årige, hvor barnet skulle finde samlebetegnelsen for tre ord, var ordene ”rug, hvede og havre” ændret til ”kost, skovl og rive”. Det forekommer dog, at drenge fremdeles vil have lettere ved at relatere til sådanne redskaber end piger. Den kønsmæssige skævhed var stadig til stede i 1943-udgaven, der dermed ikke havde held til at realisere ambitionen om objektivitet i test.

1943-udgaven kan dog siges at indeholde små sprækker af et andet intelligensbegreb, hvor miljø spiller en større rolle (eller en rolle i det hele taget). Men det betyder ikke, at 1943-udgaven var radikalt anderledes end 1930-udgaven. Det store flertal af testopgaver var bibeholdt, og testen var stadig baseret på en forudfattet opfattelse af barnets normale udvikling. 1943-udgaven var derfor ikke en revolution i dansk intelligensbestning, og den indeholdt fortsat borgerlige middelklasseværdier, som bedst kan beskrives i sammenhæng med et industrialiseret kapitalistisk samfund.

Hvis vi på den baggrund vender blikket mod testpraksis i Grønland, står det klart, at de grønlandske børn blev udvalgt i en tredelt selektionsprocedure bestående af et testbatteri, lærerbedømmelser og skoledirektørens endelige beslutning om, hvilke børn der skulle sendes af sted. Testbatteriet bestod af følgende test:

1. Grønlandsk diktat
2. Grønlandsk billedstil
3. Dansk diktat
4. Dansk spørgestil
5. Dansk billedstil
6. Regning 1-4
7. Intelligenstesten 'Greenlandic non-verbal test battery' (GNVTB) (fra skoleåret 1969/70)

Testbatteriet krævede adskillige tillærte kompetencer: grammatisk forståelse, logisk tænkning, abstrakt tænkning, kreativitet, konsistens og forståelse – kompetencer, som ikke er kulturneutrale, men er i god overensstemmelse med et industrialiseret samfund, der har behov for borgere, der mestrer disse kompetencer

på arbejdsmarkedet. Danske værdier som modernisering, industrialisering, økonomisk vækst og velstand gennemsyrede testbatteriet og dermed den neokoloniale kontekst, som testbatteriet blev anvendt i.

I forhold til det grønlandske testbatteri afspejler de testede vidensområder den samfundsmæssige arbejdsdeling, i hvilken visse evner er nyttige og brugbare på et arbejdsområde, mens andre er nyttige på andre arbejdsområder. Dette er ingenlunde kulturneutral, og det står i skærende kontrast til grønlandsk kultur, hvor behovet for forskellige evner ikke nødvendigvis fulgte de samme skillelinjer i forhold til arbejdsdeling. Denne pointe afspejles bl.a. i et brev fra 1963 i hvilket det hedder: ”Vær venligst opmærksom på, at prøverne er meget vanskelige for elever fra bygder.”<sup>26</sup> Citatet peger på dels på en geografisk skævhed, og dels på at vidensområder er historisk og socialt konstruerede. Test får dermed en særlig betydning i interkulturelle læringsituationer, idet testtageren fra en fremmed kultur ofte ikke har den samme referenceramme, som den der ligger til grund for testen.<sup>27</sup> Det skyldes videre, at test indeholder mindst to kulturelt forankrede værdier: For det første at resultaterne er en individuel bedrift, og for det andet at individer skal fremvise deres resultater offentligt.<sup>28</sup>

De kulturelle problemer med anvendelsen af test i en grønlandsk kontekst afspejles blandt andet i et fejlslagent forsøg på at anvende Uppsala-prøven i 1964. I arbejdet med prøven viste det sig umuligt at tilvejebringe de abstrakte begreber, som efterlystes fra de grønlandske børn.

Gennemgangen af værdierne i de respektive casestudiers testpraksis afspejler eksistensen af en tæt kobling mellem de anvendte test og fremherskende samfundsmæssige værdier. I disse tilfælde et industrialiseret kapitalistisk samfund. Samtidig var testene også kendetegnet ved at abonnere på borgerlige middelklasseværdier i relation til forestillinger om køn, klasse, geografi og etnicitet. Selvom disse forestillinger sjældent var eksplicit til stede i testene, viser analysen af testene, at sådanne forestillinger ofte var indlejrede i testspørgsmålene. Det handler om de situationer og spørgsmål, som barnet præsenteres for, og som indeholder en bestemt normalitetsopfattelse i forhold til egenskaber, værdier, moral og konfigurationen mellem børn og voksne.

Tilstedeværelsen af samfundsmæssige værdier og borgerlige middelklasseværdier i testene er i sig selv bemærkelsesværdig, fordi de behandlede test – med undtagelse af de faglige test i Grønland – alle gjorde krav på at være videnskabelige og objektive. I alle de behandlede testpraksisser blev barnet mødt med forestillinger om, hvad der var nyttigt, rigtigt og forkert. Noget viden og nogle færdigheder var med andre ord skattet højere end andre, og nøglen til at begribe

---

<sup>26</sup> KIIIN-arkivet, j.nr. 943.3, 1963/64, læg 3: brev fra Qooroq Skole til viceskoleinspektøren i Nuuk 23/5-1963.

<sup>27</sup> Gundara 2000.

<sup>28</sup> Madaus, Russel & Higgins 2009, s. 62 & Porteus 1931.

denne værdimæssige taksonomi er den samfundsmæssige kontekst og dermed den samfundsformation, som testpraksis udsprang af. Der synes ikke grundlæggende at være forskel mellem værdisættene i lærerbedømmelserne og testene, men derfor kan det ikke automatisk antages, at test og lærerbedømmelser altid vil være i harmoni i praksis. De tre case studier tegner et noget omskifteligt billede på dette punkt. Dette turbulente forhold er emnet for næste afsnit.

### **Samspelet mellem lærerbedømmelser og test**

I 1930'ernes Frederiksberg lykkedes det efterhånden Henning Meyer og andre ildsjæle at få overbevist sine kritiske kolleger om de videnskabelige tests anvendelighed. Det skyldtes bl.a., at skolepsykologien og intelligencetestningen ofte kom til at fungere som videnskabelig blåstempling af lærerens bestræbelser på at få et problematisk barn fjernet fra klasseundervisningen, der netop fordrede, at eleverne skulle lære det samme pensum, på samme måde og i samme tempo.

På Emdrupborg Forsøgsskole i 1950'erne tænkte lærerne ofte testresultaterne ind i deres bedømmelser af eleverne. Det gælder ikke mindst i forhold til bedømmelsen af begavelse. Et gennemsyn af de tilgængelige halvårslige evalueringsrapporter fra skolen viser, at forestillingen om en intelligenskvotient var et tilbagevendende element, i forhold til hvilket lærerne søgte at positionere sig og argumentere i forhold til. Især børnenes intelligenskvotienter var noget, lærerne orienterede sig imod. Det er især bemærkelsesværdigt, at lærere somme tider forsøgte at fremkomme med en skønnet intelligenskvotient i tilfælde, hvor barnet endnu ikke var blevet intelligenstestet. Dette er bl.a. tydeligt i anvendelsen af udtrykket 'udnyttelsesgraden'. En lærer skrev: "Hans I.K. er målt til 119, jeg havde vurderet ham til omkring 100, så noget må vel efterhånden vise sig."<sup>29</sup>

I Grønland var der en betydelig lærermodstand mod anvendelsen af test. Som illustration af dette antagonistiske forhold kan opmærksomheden henledes på et brev fra lærerrådet ved Frederikshåb Skole i Grønland til skoledirektøren i Nuuk 15. maj 1970:

*Det er med dyb beklagelse, at vi fra skoledirektionen modtager meddelelse om, at kun 4 elever ud af 20 indstillede fra en skole af Frederikshåbs størrelse er blevet udtaget til eet års videre skolegang i Danmark med realeksamen for øje. Vi mener ikke, det er i overensstemmelse med den danske befolknings ønsker og viden om Grønland, at egnede elever skal holdes på et lavere uddannelsesstrin, end deres evner berettiger dem til, fordi den danske stat ikke har råd til at uddanne dem. Dette sker i en tid, hvor man åbent erkender, at uddannelse er en god samfundsinvestering. Måske skal vi som lærere have tålmodighed med at vore materiale- og bygningskonti beskæres, skønt også dette er højst diskutabelt, men denne sidste disposition standser mange børns muligheder for en uddannelse, de har evner for, på et 5.-6. klassetrin. Det er også at lade hånt om vor pædagogiske indsats og indsigt. De 20 elever vi*

---

<sup>29</sup> Københavns Stadsarkiv. Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65.

*udvalgte ville under gunstige forhold fremover med stor sandsynlighed have kunnet gennemføre skoleforløb sigtende mod en realeksamen; vi er trods alt nærmere til at bedømme børnene end en gruppe, der ikke kender dem. Det er et overgreb mod disse børns fremtidsmuligheder og en hån mod vort arbejde at sende os et telegram med 4 navne og så lade os fortælle de 16 hjem, der alle har bekræftet deres interesse for foretagendet, at der ikke var råd til at uddanne deres børn. Hvem skal rejse disse børns sag? Var det ikke rimeligt at administrationen gjorde det – i strid med al administrativ praksis? Skal alt gå over den danske presse, før der sker noget? Vi forventer denne sag behandlet snarest, da vi ellers må søge en politisk tilkendegivelse af, om man åbent vedkender sig, at der diskrimineres på Grønland på områder, hvor det økonomisk er muligt at undgå det.<sup>30</sup>*

Dette grønlandske eksempel afspejler en praksis, hvor testresultater skulle spille sammen med lærerbedømmelser af det enkelte barn indstillet til et skoleophold i Danmark. Som brevet indikerer, medførte dette betydelige konflikter mellem lærerkollegier og skoledirektoratet i Nuuk, der varetog administrationen af de anvendte test. Lærere klagede ganske enkelt over, at testresultaterne blev anvendt til at overtrumfe lærernes bedømmelser i selektionen af børnene. Skoledirektoratet i Nuuk kunne nemlig dermed anvende testresultaterne som videnskabeligt belæg for at ændre skolernes indstillede prioriteringslister gennem en ”objektiv” sammenligning på tværs af skoler af de indstillede børn. Og samtidig er der dokumentation for, at flere lærere forsøgte at skaffe sig adgang til de anvendte tests, så de på den måde kunne tilrette undervisningen med henblik på at lette elevernes muligheder for at bestå de anvendte test.<sup>31</sup>

## Konklusion

Værktøjer til bedømmelse af elever – såsom test og lærerbedømmelser – indtager en central position i forhold til folkeskolens normalitetsopfattelser. Dels fordi de afspejler sådanne normalitetsopfattelser, og dels fordi de samtidig også er definerende for, hvad der er normalt og dermed bliver de reproducerende for normalitet. I den historiske analyse af de tre cases blev det klart, at samfundsmæssige værdier forbundet med den til enhver tid herskende samfundsformation afspejles i bedømmelsesværktøjerne. Dette er måske ikke i sig selv overraskende, men det er dog bemærkelsesværdigt i forhold til testene, fordi de ofte gjorde krav på at være videnskabelige og objektive. Men endnu mere væsentligt er det at bemærke, hvorledes disse samfundsmæssige værdier influerede på differensmarkørerne køn, klasse, etnicitet og geografisk herkomst og dermed fik stor betydning for det enkelte barns læringssituation, der dermed kom til at afhænge af barnets komposition af differensmarkører.

---

<sup>30</sup> KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 70/71, læg 2.

<sup>31</sup> RA. Ministeriet for Grønland. Journalsager 1957-89, nr. 1201-04.





*Venteværelset på Frederiksberg skolepsykologiske kontor med kik ind i to af prøvewærelserne. Affotograferet fra folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.*

Gennemgangen af lærerbedømmelser i de tre historiske cases viser betydelige diakrone ligheder i lærernes forventninger til børnene. Børnene skulle lære at være flittige og arbejdsvillige, men samtidig skulle de også besidde gode sociale kompetencer, så de kunne blive nyttige samfundsborgere. Tolerancen og rummeligheden over for andre livsformer og dermed værdisæt var til at overse, og dermed er billedet af folkeskolen, som det kommer til udtryk i de tre cases, at den var meget præget af traditionelle middelklasseværdier; ikke mindst i forhold til køn (hvilke egenskaber bør en pige henholdsvis en dreng besidde), klasse (hvad konstituerer en resourcesvag baggrund), etnicitet (hvilke egenskaber kan tilskrives forskellige kulturelle og racemæssige baggrunde) og geografi (hvilke egenskaber skal tilskrives børn fra landet eller provinsen henholdsvis børn fra København).

Gennemgangen af værdierne i de respektive casestudiers testpraksis viser, at testene ligeledes var kendetegnet ved at abonnere på sådanne traditionelle middelklasseværdier i relation til forestillinger om køn, klasse, geografi og etnicitet. Selvom disse forestillinger sjældent var eksplicit til stede i testene, så viser analy-

sen af testene, at sådanne forestillinger ofte var indlejrede i testspørgsmålene. Det handler om de situationer og spørgsmål, som barnet præsenteredes for, og som indeholdt en bestemt normalitetsopfattelse i forhold til egenskaber, værdier, moral og konfigurationen mellem børn og voksne.

På trods af disse værdimæssige ligheder mellem bedømmelsesværktøjerne er det vigtigt at være opmærksom på, at test og lærerbedømmelser af elever ikke nødvendigvis udgør en harmonisk og fælles front. Tværtimod synes der at være stærke indikationer i de konkrete tilfælde for, at der til stadighed findes en dynamik mellem lærerbedømmelser og test, som har rod i forskellige interesser. Disse interesser kan så være mere eller mindre harmoniske eller mere eller mindre konfliktprægede. Dynamikken mellem lærerbedømmelser og test synes at opstå i de to værktøjs meget forskellige grundlag. Hvor lærerbedømmelser ideelt set er forankret i lærernes faglighed, er testene ideelt set forankret i videnskabelig objektivitet. Når disse værktøjer bringes i spil i forhold til forskellige aktører, dagsordener og interesser, kan der ligefrem være basis for en antagonisme, som tilfældet var i den grønlandske case.

## Kilder og litteratur

### Rigsarkivet (RA)

Ministeriet for Grønland, Journalsager 1957-89, nr. 1201-04, 1253-22 og 1203-22-07 (fundet i KIIIN-arkivet, j.nr. 0670-05-01, 68/69)

### Frederiksberg Stadsarkiv

Skolevæsenet, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen. Elevkartotek

### Københavns Stadsarkiv

Emdrupborg Skoles arkiv. Børnebeskrivelser 1948/49-1964/65

### Kultureqarnermut, Ilinniartitaanermut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermullu Naalakkersuisoqarfik (KIIIN) [Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke]

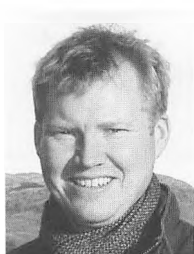
Arkivet, j.nr. 949.3, 1961; 0670-05-01, 1966/67; 0670-05-01, 70/71, læg 2; 943.3, 1963/64, læg 3: brev fra Qoornoq skole til viceskoleinspektøren i Nuuk 23. maj 1963.

### Privatarkiv

Wilhelm Marckmanns forelæsningsnoter fra Henning Meyers forelæsninger i pædagogisk psykologi på lærerhøjskolen i 1945-1946

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990 [1970]): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Deschenes, S.; Cuban, L. & Tyack, D. (2001): Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them, in *Teachers College Record*, 103:4, s. 525-47.
- Green, M. (1997): Making Subjects: History-Writing, Education, and Race Categories. *Paedagogica Historica*, 33 (3), s. 882-908.
- Gundara, J. S. (2000): *Interculturalism, Education and Inclusion*. London.

- Henriksen, H. (1970): Skole og kulturmøde i Grønland II. I *Grønland* (3), s. 85-96.
- Kirkebæk, Birgit (1993): *Da de åndsvage blev farlige*. Holte: SOCPOL.
- Levin, G. (1951): Upsala-undersökningen av nybörjare. I H. Meyer, & T. Gregersen (red.), *Skolemodenhedsproblemer* (s. 141-54). København: Ejnar Munksgaard.
- Madaus G., Russell, M. & Higgins, J. (2009): *The Paradoxes of High-stakes Testing*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marckmann, W. (1966): Nogle erfaringer fra brug af Uppsalaprøven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 14, s. 316-32.
- Nørvig, A.M. (1955): *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. København: Det danske forlag.
- Porteus, S.D. (1931): *The Psychology of a Primitive People*. London: Edward Arnold & Co.
- Rifbjerg, S., Kirkelund, M., & Pedersen, R. H. (1943): *Dansk standardiseret revision af Binet-Simons intelligensprøver* (2 udg.). København: Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. I B. E. Norton, *Critical Pedagogies and Language Learning* (s. 72-92). Cambridge.
- Ydesen, C. (2011a): Evaluering og skolemodenhedstest på Emdrupborg forsøgsskole. I *CE-PRA-striben*, september, s. 26-33.
- Ydesen, C. (2011b): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.



*Christian Ydesen, f. 1974, cand.mag. i historie og filosofi fra Aalborg Universitet 2007, Ph.d. i uddannelseshistorie fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2011. Ansat som adjunkt ved institut for læring og filosofi, Aalborg universitet. De væsentligste publikationer er: The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970. Frankfurt a.M: Peter Lang Verlag fra 2011. Niedrig, H., Ydesen, C. (eds.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M: Peter Lang Verlag ligeledes fra 2011 og The international*

*space of the Danish testing community in the interwar years. i: Paedagogica Historica, 48 (4), 2012, s. 589-599.*

# Den yderste halespids – bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskelssætninger

Af Bjørn Hamre

*Artiklen omhandler de børn, som blev opfattet som "skolens yderste halespids" og de særlige problemforståelser, som disse elever blev defineret i forhold til i perioden 1930-1945. Der argumenteres gennem Michel Foucaults dispositivbegreb for, at bekymring var et underliggende rationale for skolens problemforståelser og forskelssætninger. Disciplin og begavelse var to gennemgående måder at italesætte pædagogik på, og som sådan fungerede de definerende for, hvornår en bestemt form for adfærd blev opfattet som problematisk. I artiklens afsluttende perspektivering relateres kort til tilsvarende nutidige problemforståelser, og de to perioders logikker stilles op i forhold til hinanden.*

## Indledning

"Ved svagt begavede Børn forstaar jeg den Kategori, vi underviser i Københavns Værneskoler. Det er Børn, der har tungere Evner end de "tungnemme". De staar paa Grænsen mellem Normalitet og Aandssvaghed, benævnes debile og har en Intelligenskvotient mellem 70 og 85. Efter et Aars Undervisning i Normalskolen kender disse Børn sædvanligvis kun nogle i faa Bogstaver og kan ikke regne til 10, og ved Slutningen af 2. Klasse kan de endnu ikke stave ordentligt, ikke regne til 20 og ikke opfatte Pointen i en lille, let og vel fortalt Historie."<sup>1</sup>

Børnene udgør, som afdøde Viceskoleinspektør Rolsted udtrykte det, ikke »Halen« i Klassen, men kun "den yderste Halespids."<sup>2</sup>

Artiklens analyse baserer sig på min ph.d.-afhandling,<sup>3</sup> der ud fra en nutidshistorisk analyse sammenligner to forskellige perioders syn på elever, der er blevet anset for problematiske i skolen. Hvor jeg i afhandlingen har anvendt både skolepsykologiske journaler og tidsskriftsartikler, koncentrerer jeg mig i denne artikel om tidsskifterne *Folkeskolen* og *Børnesagens Tidende* som udgangspunkt for ana-

---

<sup>1</sup> FS 1932, s. 289.

<sup>2</sup> FS 1932, s. 289.

<sup>3</sup> Hamre 2012.

lysen. Tidsskriftet *Folkeskolen* er udkommet under dette navn siden 1906. Inden da hed det *Danmarks Lærerforenings medlemsblad*, som udkom fra 1883.<sup>4</sup> *Børnesagens Tidende* begyndte at udkomme i 1906 og var organ for Dansk Børneforsorg og Børnesagens Fællesråd. Tidsskriftet debatterede f.eks. forholdene for vanskelige børn, hvor både psykiatriske og sociale forholds betydning blev inddraget som problemforståelser i forklaringen på de vanskelige elevers adfærd.

Gennem analysen af artiklerne ses et billede af, hvordan periodens udskillelsesprocesser legitimeres af undersøgelser af mere eller mindre videnskabeliggjort karakter. Debatterne viser et gennemgribende behov for at kunne sortere og udskille en bestemt del af befolkningen. I analysen argumenteres for, at disciplin og begavelse udgjorde to helt centrale optikker – dels i forhold til forventningerne til at være skoleelev i perioden, dels som selektionskriterier i forhold til de elever, der ikke evnede at træde i karakter som begavede og disciplinerede subjekter.

### **Problematisering, dispositiv og nutidshistorie**

Artiklen baserer sig på Foucaults begreber i analysen af empirien. Det drejer sig om problematisering, teknologi og dispositiv, hvor problematisering står centralt i analysen af disciplin og begavelse i perioden. Analysen tager derfor afsæt i problematiseringsbegrebet.<sup>5</sup> Problematiseringsanalysen introduceres i den sene del af Foucaults forfatterskab og kan betegnes som en syntese af de tidligere beskrevne historiske metoder vidensarkæologien og genealogien.<sup>6</sup> Inspireret af Foucaults beskrivelser af problematisering definerer jeg begrebet således: en problematisering er en reaktion på et historisk fænomen, som konstruerer noget som et problem, og som i kraft af dette udøver magt ved at producere forskels-sætninger og således styrer, hvad der bør inkluderes, og hvad der bør ekskluderes. Dette involverer løsninger på det, der problematiseres, og fungerer også på individniveau, dvs. individer problematiseres og problematiserer sig selv.

At arbejde med problematisering som metode betyder, at forskeren forholder sig til, hvordan adfærd, fænomener og processer er blevet konstrueret som problemer. Det ses i Foucaults egne epistemologiske analyser af, hvordan psykiatri, kriminalitet og seksualitet fungerer som problematiseringer af bestemte typer af adfærd, fænomener og processer. At undersøge problematiseringer implicerer at undersøge, hvordan et fænomen kan fungere som et svar på noget andet, og hvordan selve det at problematisere fænomenet kan give bestemte svar eller løsninger. Disse svar kan tage form af teknologier, der opererer på de tre forskellige niveauer, som Foucault forestiller sig subjektet konstrueret på gennem 1) de videnskabelige diskurser og regimer, 2) adskillelsespraktikkerne og 3) selvteknologierne.<sup>7</sup> Tek-

---

<sup>4</sup> Coninck-Smith 2000, s. 39.

<sup>5</sup> Foucault 1985, 1997 og 1998.

<sup>6</sup> Howarth 2005.

<sup>7</sup> Foucault 1982.

nologier kan f.eks. fungere bekræftende, udskillende eller kompenserende i forhold til problematiseringerne. Problematiseringsanalysen har derfor også handlet om at konkretisere og identificere periodetypiske teknologier, der kan afledes af problematiseringerne, men ikke udelukkende behøver at være følger af disse. En teknologi kan ifølge John Krejsler forstås som en formaterende teknologi.<sup>8</sup> Ved at bruge formatering og derved computeren som metafor illustreres det, hvordan både eleven og læreren kan forandres gennem skolens teknologier.

Atiklen fokuserer på problematiseringerne af disciplin og begavelse i skoledebatten og baserer sig på tidligere foretagne analyser af hhv. journaler og artikler i perioden.<sup>9</sup> I tråd med den Foucault-orienterede epistemologiske tilgang er analysen af problematiseringerne udtryk for en bestemt måde at konstruere empirien på.

Problematiseringer betragtes som måder at iagttage pædagogiske forhold, der har betydning for, hvordan elevsubjekter konstrueres og udskilles i skolen. I artiklens konkrete analysearbejde forstås 'disciplin' og 'vanskelighed' som konkrete genstandsfelter, fremanalyseret gennem empiriske genstandsfelter. Problematiseringen af disciplin i skoledebatten er derfor et konkret genstandsfelt, der adskiller sig fra disciplin i den analytiske betydning, som Foucault tillægger begrebet, når han eksempelvis taler om disciplinærmagten eller disciplindispositivet.<sup>10</sup> Konsekvensen af den Foucault-inspirerede tilgang til problematiseringsanalyser betyder, at det er selve problematiseringerne – og ikke den skole- og samfundsmæssige kontekst, der har været genstandsfeltet. Til gengæld kan problematiseringsanalysen i sig selv vise, hvad der i en given periode bibringer en pædagogik legitimitet, dvs. hvilke italesættelser, der f.eks. markerer grænsen mellem: det tilladelige/det forbudte, det normale/det afvigende og det sande/det falske.

Dispositiv er et nyere analytisk begreb i Foucaults forfatterskab, der gennem de seneste år har fået opmærksomhed i dele af den danske Foucault-reception.<sup>11</sup> I artiklens afrundende diskussion arbejdes med dispositiv til at beskrive et mere lejret niveau, der virker foreskrivende ind på problematiseringerne og teknologierne, og derved fungerer definerende for det, der ekskluderes og inkluderes i en periode.

Et dispositiv er en anordning, der kan fungere normerende og reagerende på såvel det diskursive som det ikke-diskursive. Det sidste kan f.eks. være de former for social interaktion, der ikke er italesat. Dispositiver har tilblivelseshistorier og

---

<sup>8</sup> Krejsler 2002 og Krejsler et al. 2009.

<sup>9</sup> Hamre 2011 og Hamre 2012.

<sup>10</sup> Nogle steder er det dog fundet hensigtsmæssigt både at arbejde med disciplin som empirisk og analytisk begreb. Nogle problematiseringer af disciplin som afstraffelse og afsondring er f.eks. empiriske italesættelser i debatten, mens andre, f.eks. diagnosticering som svar på disciplineringsproblemer, afspejler inspiration af Foucaults analytiske forståelse af begrebet disciplin.

<sup>11</sup> Fogh Jensen 2009 og Raffnsøe et al. 2009.

spiller sammen med andre dispositiver. Et sammenspil, der dog er blevet kritiseret for ikke at være helt godt nok belyst af Foucault.<sup>12</sup>

I tråd med ovenstående gennemgang kan en dispositivanalyse handle om at identificere forskellige dispositivers opkomst, og hvordan disse i en interaktion spiller ind på det samfundsmæssige, institutionelle og individuelle plan. F.eks. antages det i analysen, at forholdet mellem inklusion og eksklusion i skolen forandres og påvirkes af forskellige dispositivers lejringer i en given periode. Dispositivanalyser kan tage udgangspunkt i prækonstruerede dispositiver eller bestræbe sig på at fremføre hypoteser om nye dispositivers tilsynekomst.

I artiklens afslutning perspektiveres tesen om bekymring som definerende dispositiv i perioden med en diskussion af nutidige problematiseringer og dispositiver i skolen. Her anvendes den Foucault-inspirerede metode 'history of the present'. Udgangspunktet for nutidshistorien er bevidst at anvende historien til en undersøgelse af nuets problematikker.<sup>13</sup> En nutidig problematik spejles i en anden periodes tilsvarende problematik. Et grundlæggende tema i nutidshistorien er forholdet mellem individ og samfund, og hvordan individet konstitueres i samfundet. Nutidshistorien arbejder således på en spejling af en nutidig problematik, hvor forholdet mellem magt/viden og de underlæggende rationalitetsformer udgør linjen i spejlingen. Efter i ovenstående at have introduceret artiklens ærinde, genstandsfeltet for analysen og det teoretiske begrebsapparat skrives i det følgende til analysens to hoveddele: problematiseringerne af disciplin og begavelse.

## Problematiseringen af disciplin

I 1934 udtalte en skoledirektør i bladet *Folkeskolen*:

”Den naturlige Aabenhed og Fortrolighed i Børnenes Forhold til de Voksne baade i Hjemmet og i Skolen er et uvurderligt Gode, men har som alt nyt og godt en Vrangside, der er ved at tage for megen Plads op i Billedet. Børn er ganske rigtigt ikke uartige — grov Uartighed i gammeldags Forstand hører til de store Sjældenheder i Skolen — men de er ganske udisciplinerede.”<sup>14</sup>

Disciplin optræder både i *Folkeskolen* og i *Børnesagens Tidende* som en gennemgående måde at problematisere pædagogiske forhold på. Debatten udtrykker, som eksemplificeret ovenfor, en frustration over den manglende disciplin, og skylden adresseres forskellige steder: Børnenes indstilling, forældrene tager ikke nok ansvar for opdragelsen, for mange ”dukknakkede” lærere og i det hele taget ”Barnets århundrede” som en fejltagtig måde at gribe de pædagogiske proble-

---

<sup>12</sup> Howarth 2005.

<sup>13</sup> Petersson og Hultqvist 1995.

<sup>14</sup> Trolldahl, J. i FS 1934, s. 819.

mer an på i en tid, der analyseres som værende præget af for meget slaphed og ligegyldighed. Som problematisering udgjorde disciplin et svar på nogle forhold, der analyseredes som utilstrækkelige, nogle konkrete løsninger på hvordan denne utilstrækkelighed skulle gribes an, et skel mellem det, der skulle inkluderes, og det, der måtte ekskluderes. I det følgende undersøges de forskellige aspekter af problematiseringen disciplin nærmere.

### 1) Disciplinering af de vanskelige

Debatterne i både *Folkeskolen* og *Børnesagens Tidende* er optaget af den trussel, som vanskelige elever tænkte at udgøre for skolen aktuelt og for samfundets fremtid. Disciplin kunne derfor retfærdiggøres ved at henvise til nødvendigheden af at gøre noget for de elever, der var kategoriseret som uartige, forsømte, vanskelige eller blot problembørn. At disciplinere noget betød i denne sammenhæng at foretage en risikominimering. Gruppen af vanskelige elever blev også omfattet af andre forståelsesrammer som f.eks. social indignation og en diskussion af arv versus miljøets betydning for forståelsen af børnenes problemer. De vanskelige elever skabte problemer, der kaldte på særlige institutionelle løsninger:

”Der er jo beviseligt ofte i en Klasse én eller to af saadanne vanskelige Børn... de mangedobler Arbejdet for Læreren og gør alligevel Udbyttet ringere for deres Kammerater (...) de er af en saadan Beskaffenhed, at de maa have en særlig Behandling i smaa Klasser for sig selv. Jeg er overbevist om, at mange af dem ved passende Røgt vilde komme bedre i Vej end nu. Og i de normale Klasser vilde det være en næsten uvurderlig Fordel, og rent ud en Retfærdigheds-handling mod Kammeraterne, der har Krav paa at faa bedst muligt Udbytte af deres Skolegang.”<sup>15</sup>

Gruppen af vanskelige elever repræsenterede en særlig udfordring i skolens differentieringsbestrebelse, hvor særklassen i dette citat foreslås som en sanktionerende løsning over for de vanskelige. Som det ses af citatet, tæller hensynet til de øvrige elever i klassen højt, når ønsket om særlige klasser skal begrundes. Men de vanskelige elever kunne ikke på enkel vis udgrænses som mindre begavede og derved som oplagt hjælpeskoleklientel (og slet ikke som åndssvage og derved kandidater til forsorgen), selvom de vanskelige ligesom de mindre begavede udfordrede normerne for acceptabel adfærd i skolen. Hvor spørgsmålet om begavelse kunne afgøres i de nye typer af testning som f.eks. intelligencetestning, der blev anvendt i skolen, så forholdt det sig mere kompliceret med de elever, der konstrueredes som vanskelige.

---

<sup>15</sup> Vestergaard, FS 1934, s. 131.



## 2) Disciplin gennem korporlig afstraffelse

Spørgsmålet om straf fylder meget i disciplindiskussionen, selvom der skete forskydninger i retning af mere humanitære straffe. Ifølge mange af kronikørerne i *Folkeskolen* er disciplinen og dermed straffen et uomgængeligt middel i skolens arbejde med børnene, og der foregår en løbende debat vedrørende brugen af korporlig afstraffelse og forholdet mellem korporlig og 'sjælelig afstraffelse'. En skoleinspektør opsummerer f.eks. diskussionen således:

"Skolen er vel kendt med og benytter i udstrakt Grad de lige saa fortræffelige som – for Børn med Æresfølelse – mere end tilstrækkelige Midler: at belære Eleven om den begaaede Fejl, at sætte ham under Kontrol, at berøve ham Tillidsposter, at føre Forhandlinger med Hjemmet ikke lige saa vel en Straf, ja tit en meget haard Straf, og kan man ikke af denne Vej straffe en Elev haardere og saa alvorligt, at han føler langt mere Sorg og sjælelig Smerte end ved f.Eks. en korporlig Revselse? Jeg tror det, og jeg tror at de allerfleste raske Drengene i givet Tilfælde vil foretrække den hurtige Retsforfølgning, hvormed Sagen omgaaende er afgjort."<sup>16</sup>

Spanskrøret blev drøftet af kronikørerne som den absolut sidste, men ofte helt nødvendige mulighed. Blandt de straffe, som skolen kunne betjene sig, hvis reglerne ikke blev opretholdt, var isolation og ekstraarbejde. Straffen er et tilbagevendende punkt i debatten om disciplin, og der argumenteres for den som en nødvendig markering af en grænse for det tilladelige i skolen som et lille samfund, dvs. i betydningen af straffen som en normaliserende sanktion. Eleven positioneres som lovovertræderen, der har forbrudt sig mod skolens orden.

## 3) Disciplin gennem afsondring

Afsondring og isolation kunne også være en løsning. Et af forslagene i debatten var placering af eleverne i særklasser eller særskoler. Rationalet var: Lykkes det ikke med straf, må afsondring være løsningen:

"Hvis man afskaffer dette sidste Middel til Ordenens Opretholdelse, maa man til Gengæld anwise den offentlige Skole en Vej til at blive af med de Børn, som ikke kan og vil indordne sig under den normale Skoles Rammer. Det vil sige Særskoler. Og den Udvej vil hverken Hjemmene eller Børnene være tjent med."<sup>17</sup>

Udtalelsen kom fra en skoledirektør, som analogt med andre ytringer i *Folkeskolen* argumenterede for afsondring som løsning på disciplinspørgsmålet, og her

---

<sup>16</sup> Jørgensen, FS 1935, s. 28.

<sup>17</sup> Trolldahl, FS 1934, s. 819-20.

kommer oprettelsen af særskoler eller særklasser ind, hvis anvendelsen af spanskrøret nu skulle blive forbudt. En kronikør med indsigt i skoleforhold argumenterer for, at særklassen er løsningen på disciplinproblemet:

”Men dermed vil man sikkert dog ikke skære langt nok ned i den Svulst, de vanskelige Børn er paa det sunde Klasselegeme. Altsaa: maa vi faa Klasserne for de vanskelige Børn — for disse Børns egen skyld først og fremmest, for deres Kammeraters Skyld, for Hjemmenes Skyld og af Hensyn til Skolens rolige Arbejde.”<sup>18</sup>

Disciplin gennem afsondring kunne argumenteres både af hensynet til de øvrige børn, men også i et humanitært hensyn til de uvorne/vanskelige børn. Fra spørgsmålet om straf og afsondring diskuteres i det følgende, hvordan de skolepsykologiske kontorer og den rådgivning, de kunne udføre, blev bragt ind i debatten om disciplineringsopretholdelse.

#### 4) Disciplin gennem psykologisk forståelse og selvdisciplin

Afsondring som løsning kobles til psykologisk forståelse som en mulig mere effektiv tilgang til de vanskelige børn, f.eks. i følgende udtalelser fra en skoleinspektør: ”Er der Børn, som ikke kan indordne under Skolens Form, bør de behandles ud fra psykologiske Synspunkter i Særskoler.”<sup>19</sup> Der argumenteres i debatten i respekt for eleven som ligeværdigt individ, der må mødes med human forståelse og indsigt fra den nye psykologiske teori.

”I gamle Dage blev Spanskrøret brugt for et godt Ord, nu kun overfor meget grove Forseelser, som angives i det københavnske Straffereglement: Opsætsighed, grove Tilfælde af Løgnagtighed, ondsindet Adfærd, Raahed, usømmelig eller usædelig Tale, ethvert groft Brud paa Skolens Orden osv. Men hvis et Barn har Tendenser i den Retning, forsvinder de ikke ved 3 Slag med et Spanskrør, saa drejer det sig om Sjælelige, om psykiske Aarsager, saa maa man hjælpe det. Derfor ser jeg med overordentlig Interesse paa de begyndende Bestræbelser for et psykologisk Arbejde med Børnene.”<sup>20</sup>

Som del af denne progressive tendens fremhæves ”Opdragelse til Selvdisciplin” og ”Selvdisciplin som den sublimeste Form for Disciplin”.<sup>21</sup> I *Børnesagens Tiden* påpeger forstanderen Sofie Madsen betydningen af selvdisciplin og af at være

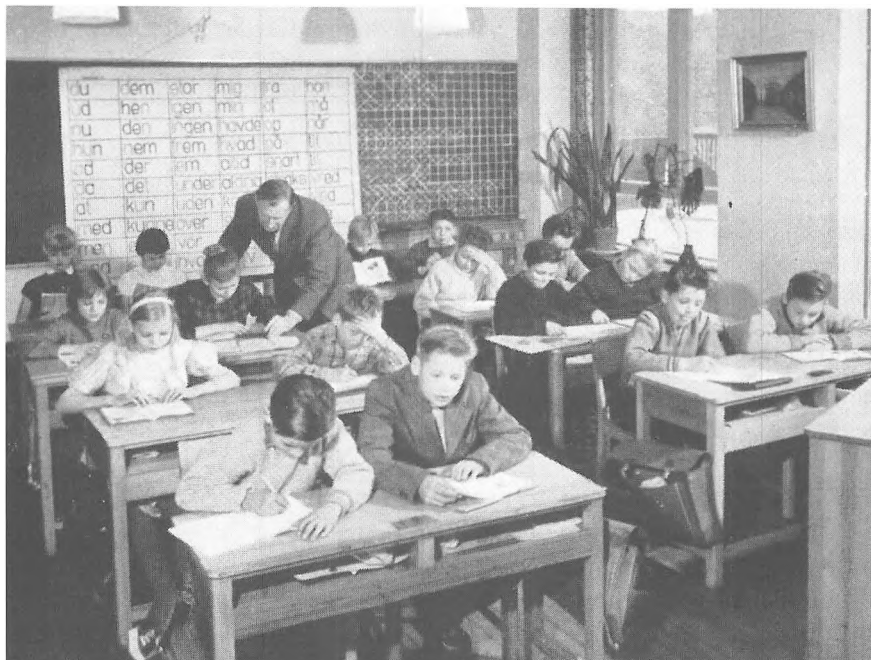
---

<sup>18</sup> Vestergaard, FS 1936, s. 471.

<sup>19</sup> Trolldahl, FS 1934, s. 855.

<sup>20</sup> Om at holde Disciplin i skolen, FS 1936, s. 176-77.

<sup>21</sup> Jensen, FS 1940, 7 og Christiansen, FS 1940, s. 183.



*Individuelt arbejdende børn i læseklasse. Billedet er gengivet fra folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959.*

sjæleligt disciplineret. Selvdisciplinen blev en alternativ måde at disciplinere det udisciplinerede. Hvor de hidtidige disciplineringsformer havde hvilet på rationaler som lov/orden og kontrol, så introducerer psykologien og den nye progressive pædagogik disciplineringsformer, der leverede redskaber til den enkelte elevs mulighed for at lede sig selv.

### **5) Disciplin som problematisering af hjemmet, læreren og eleven**

Disciplinen er en bestemt måde, hvorpå eleven, læreren og hjemmet konstrueres i perioden. Flere af artiklerne henviser til folkeskolelovens formål: At styrke børnenes karakter, hvori skolens arbejde med orden og disciplin spiller en afgørende rolle. En skoledirektør hævdede, at dette arbejde var betinget af et godt samarbejde mellem skole og hjem:

”For Børn fra de fornuftige Hjem vil Skolens Arbejde paa dette Felt blive en Fortsættelse af Hjemmets Opdragelse. For Børn fra Hjem, som ikke har forstaaet eller magtet denne Opgave, er det dobbelt nødvendigt, at Skolen hurtigst muligt hjælper til at sætte lidt Skik paa Børnene. Det er ganske elementære Ting, gamle hævdundne Dyder, det her drejer sig om: at møde regelmæssigt i Skolen, at

være ren i Person og Klæder, at være ærlig, sandfærdig, høflig, lydig og flittig, at bære sig sømmeligt ad over for Kammeraterne, at være nænsom over for Skolens Bygninger og Materiel, at være saa rolig, som Læreren forlanger, i Skoletimerne.<sup>22</sup>

Hjemmet integreredes i skolens opdragerprojekt, og de dårlige hjem udgrænse- des som negative modbilleder til i disciplineringen. I dette projekt havde læreren et ansvar som moralsk forbillede for eleverne og hjemmet. Hvad angik skolein- spektøren, så skulle hans autoritet helst også virke i hans fravær: ”Det skal helst være saaledes, at hans Autoritet virker ogsaa i hans Fraværelse - selv i Klasser, hvor mindre karakterstærke Lærere har deres Gerning”<sup>23</sup> Skolen og dens profes- sionelle positioneres som aktører i et større disciplineringsprojekt af elever, for- ældre, hjemmet og lærerne selv.

### 6) Diagnosen som disciplinens nye teknologi mod vanskelighed

Disciplin og vanskelige børn beskrives i perioden som et anliggende for psyki- atrien.<sup>24</sup> Psykiatrien fremkommer i perioden som et vidensregime, der tilbyder diagnosticeringen som en måde at håndtere de vanskelige elever på. Når begre- bet disciplinering anvendes i en foucaultsk forståelse, kan diagnosticering for- tolkes som en teknologi, der tilretter de vanskelige børn. I *Børnesagens Tidende* optræder psykiatrien som forklarende vidensregime i forhold til begreber som ’vanskelige børn’ og ’problembørn’, hvor de sjælelige afvigelser holdes op mod miljøets betydning i forståelsen af problemerne. Det er stort set udelukkende læ- ger, der udtaler sig, når det handler om at fortolke ’sjælelig afvigelse’ hos børn, og hvad man skal gøre ved det. En overlæge hævder f.eks., at sjælelig afvigelse for tit fortolkes som resultatet af dårlig opdragelse, og argumenterer for betydningen af at få stillet en korrekt diagnose til det vanskelige barn.<sup>25</sup> Psykiatrien ses i en pro- gressiv selvforståelse, hvor diagnosen ses som det, der kaster lys over barnets van- skelighed, hvor forholdet mellem arv og miljø i problemforståelsen balanceres i problemforståelsen, og hvorfra der forslås mere tidssvarende diagnoser i blikket på barnet. Der pågår en diskussion af forholdet mellem ’psykisk degeneration’ og tidens nyere diagnoser som f.eks. psykopatbetegnelsen.

---

<sup>22</sup> Hartelius, FS 1937, s. 613.

<sup>23</sup> Buur, FS 1935, s. 946.

<sup>24</sup> I 1930’erne var børnepsykiatrien endnu ikke konstitueret som et selvstændigt fagligt felt. I 1937 oprettedes den første behandlingsinstitution for børn, der vurderedes psykisk afvigende. Børneobservationshjemmet på Virginiavej på Frederiksberg, i 1941/42 ansattes den første børnepsy- kiatiske konsulent ved skolevæsenet, placeret på det skolepsykologiske kontor ved Københavns Skolevæsen (Eldrup 1992), og i 1944 blev den første børnepsykiatiske afdeling i landet opret- tet på Rigshospitalet. Børnepsykiatri som medicinsk speciale blev først anerkendt i 1954 (Nøhr 1992).

<sup>25</sup> Nørvig, BT 1935, s. 39.

”Er Hjernen mangelfuldt anlagt eller i de første Aar ramt af sygelige Forandringer, kan Resultatet blive det, vi kalder sjælelig Udartning eller psykisk Degeneration. Psychopathien maa herefter blive en sjælelig Abnormtilstand, der udvikler sig paa det engang abnorme Grundlag samtidig med et eventuelt bevaret normalt Omraade af Sjælelivet.”<sup>26</sup>

Psykopatbetegnelsen<sup>27</sup> repræsenterer noget progressivt i forhold til degenerationsbetegnelsen.<sup>28</sup> Psykopati træder frem som ny forklaringsramme for beskrivelsen af de ’vanskelige børn’ og ’problembørnene’. Lægerne kræver mulighed for tidligere diagnosticering og mulighed for psykiatrisk observation af børn, der mistænkes for at være sjæleligt afvigende<sup>29</sup>. Det at diagnosticere bliver i psykiatriens selvforståelse betragtet som et progressivt træk, der behandler det enkelte menneske som et individ. Dvs. den rene straf som opdragende middel underordnes elevens individualitet. Psykiateren Hjalmar Helweg udtrykte det således:

”Det trænger mere og mere frem i Samfundsordningen, at Mennesker skal behandles efter deres Art og ikke efter deres Forbrydelser. Denne Synsmaade er allerede almindelig i Behandlingen af Problembørn, og det er derfor af uhyre Vigtighed at faa Klarhed over de sjælelige Forstyrrelser saa tidligt som muligt.”<sup>30</sup>

I tråd med Foucaults analyser i *Overvågning og straf*, kan diagnosticeringen af elevernes handlinger ses som en proces, hvor det ikke længere er selve gerningen, der sanktioneres. Derimod vurderes gerningen som et resultat af en afvigende adfærd, der med psykiatrien som vidensregime kan udgrænses som patologisk. Dette kan legitimere nye former for interventioner.

### **Problematismen af begavelse**

Problematismen af begavelse er tæt forbundet med skolepsykologiens opkomst i skolen. I tidsskriftet *Folkeskolen* formuleredes en række krav om: At lærere videreuddannede sig i pædagogisk psykologi, at der påbegyndtes udgivelse af lærebøger og tidsskrifter inden for området, at uddannede psykologer skulle bistå lærerne på forskellige med vejledning, brug af intelligensmåling, at der skulle uddannes skolepsykologer på et særligt studium, og at der skulle ske oprettelse af skolepsykologiske kontorer. Psykologiens indflydelse på skolen i perioden er af

---

<sup>26</sup> Nørvig, BT 1935, s. 41.

<sup>27</sup> Helweg, BT 1940, 81 og Strømgren, BT 1941, s. 170.

<sup>28</sup> Strømgren, BT 1941, s. 169.

<sup>29</sup> Se f.eks. Helweg BT 1940, s. 82 og Strømgren, BT 1935, s. 39.

<sup>30</sup> Helweg, BT 1940, s. 82.



*Den ledende skolepsykologs kontor på Frederiksberg. Billedet findes også i folderen "Skolepsykologisk kontor, Frederiksberg 1934-1959" udgivet af Frederiksberg Kommune, 1959. Billedet venligst udlånt af Frederiksberg Stadsarkiv.*

Nicholas Rose blev betegnet psykologiseringen af skolen.<sup>31</sup> Landets første skolepsykolog Henning Meyer praktiserede på Frederiksberg og havde til opdrag at:

”... ordne og bearbejde Standpunktsprøver ved Frederiksbergske Skoler. Han skal foretage Undersøgelser af Børn, der indstilles til Overføring til Værneklasser, af svagt begavede Børn i 1. Klasserne, af Børn i Forsøgsklasserne og i øvrigt af Børn, som Lærerne af en eller anden Grund ønsker undersøgt (...) For Værneskolen har Samarbejdet med Skolepsykologen afgjort stor Betydning, idet de psykologiske Undersøgelser oftest kan pege paa bestemte Defekter i Børnenes Mentalitet til Vejledning for Lærerne, og for Vurderingen af Forsøgsarbejdets Resultater er det nødvendigt at faa Børnenes Intelligens undersøgt.”<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Rose 1995.

<sup>32</sup> Eldal, FS 1934, s. 198.

Netop forståelsen af ”Defekter i Børnenes Mentalitet” afspejlede forskellen mellem de elever, der gik for at være dårligt begavede, og de, der antoges at være vanskelige. I artiklen ”Skolepsykologen arbejder” skelnede Meyer f.eks. mellem ’problembørnene’ og ’de undervisningshæmmede børn’. Problembørnene faldt ind under kategorien ’vanskelige børn’, der havde ’opførselsvanskeligheder’ bl.a. i forhold til ’løgnagtighed’, ’ulydighed’, ’uheldig seksuel adfærd’ etc., hvorimod de ’undervisningshæmmede børn’ blev karakteriseret ved en understimuleret intelligensudvikling, ’specielle defekter’, men hvor forskellige sociale forhold også kunne spille ind på, hvordan børnenes problemer havde udviklet sig.<sup>33</sup>

”... de egentlige problembørn er unægtelig de sværeste at faa gjort noget for, og meget ofte synes man, at man staa vaabenløs i kampen - ikke mod dem men for dem. Saadanne børn bør psykologen undersøge og behandle i samarbejde med en psykiater. De to undersøgelser, psykiaterens og psykologens er lige nødvendige, og man kan aldrig vide, inden for hvis specialomraade aarsagen er at finde. Sidste aar havde vi 38 børn af denne art. Undertiden drejer det sig om tilsyneladende smaating, som det ikke desto mindre kan være svært at føre igennem, f. eks. om mere eller mindre disciplin, mere eller mindre frihed for barnet, om ro i hjemmet eller tidlig gaaen til sengs.”<sup>34</sup>

I den skolepsykologiske terminologi blev begavelse problematiseret som et anderledes anliggende end spørgsmålet om vanskelighed. Groft sagt kan dette iagttages som en dikotomi med to forklarende vidensregimer: det psykologiske til at håndtere spørgsmålet om begavelse gennem testning og det psykiatriske til at håndtere spørgsmålet om vanskelighed gennem diagnosticering.

## 1) Differentiering, individualisering og testning

Med problematiseringen af begavelse fulgte en række teknologier, der med skolepsykologien som legitimerende vidensregime fungerede som adskillelsespraktikker. Til disse teknologier hørte differentiering, individualisering og intelligentestning. Teknologier kunne alle legitimeres af psykologien som vidensregime, dvs. de er en del af en psykologisk terminologi. Differentiering forudsatte behovet for at møde den enkelte elevs behov – derfor skulle der arbejdes ud fra individualisering som et princip i undervisningen. Det blev f.eks. anbefalet af en skolemand ved Overlærerforeningens årsmøde:

---

<sup>33</sup> Meyer, FS 1943, s. 603.

<sup>34</sup> Meyer, FS 1943, s. 604.

”For det første tager maa Hensyn til Barnets Individualitet og tilrettelægger Arbejdet, saa ethvert Barn kan magte sit særlige Arbejde og faar den nødvendige Tid til at udføre det i. Herved undgaar man at skabe Mindreværdskomplekser overfor Arbejdet hos Barnet. Man indretter Kravene efter Evnerne. For det andet søger man at stimulere og udvikle Barnets Evne og Trang til selvstændigt at tage fat paa Arbejdet og tage Stilling til Problemer, der dukker op med det, idet man søger for, at Problemerne ikke er sværere, end Børnene netop kan magte dem.”<sup>35</sup>

I en anden artikel, der taler for den individuelle undervisning, refererer en lærer til en engelsk kommission om ’de tungnemme’, hvorfra det hedder: “It is not the subject but the child that is to be considered first”.<sup>36</sup> Individualisering blev et mål til at imødekomme den enkelte elevs behov og et middel til at opnå den ønskede differentiering. Skolepsykologien blev ifølge en skolemand det medium, der mest effektivt kunne formidle differentieringen og individualiseringen: ”Takket være Skolepsykologernes Indsats herhjemme (...) er der nu baade i Skole- og Forældrekredse blevet udarbejdet en langt dybere – Forstaaelse af, at der maa gøres et Arbejde for at tilpasse Undervisningen efter det enkelte Barns Behov”.<sup>37</sup> I tilrettelæggelsen af en mere specialiseret undervisning fik intelligensprøverne en særlig betydning, hvor testningen tiltænkte en nærmest magisk betydning: ”Ved at prøve med forskellige Tests skulde Læreren, uden i Forvejen at kende Eleverne, kunne bestemme deres naturlige Begavelse og henføre hver især til den Gruppe eller Type, som han eller hun naturligt tilhører”.<sup>38</sup> Citatet viser, hvordan spørgsmålet om begavelse blev naturaliseret i forhold til forskellige grupper, hvilket således kunne legitimere differentierings- og individualiseringsteknologierne.

## 2) Problematiseringen begavelse som dikotomi til åndssvaghed

Åndssvagheden var det absolutte modbillede til periodens centrale problematisering af begavelse, og det åndssvage subjekt blev billedet på det ikke-ønskede subjekt, der på forskellig vis truede produktionen af samfundets fremgang og formateringen af begavede subjekter. Dikotomien mellem det åndssvage og det begavede er tydeligt i debatterne om skolens rolle, hvor intelligensmålingen blev det nødvendige redskab i sorteringen og gradueringen af begavelse. Åndssvaghed blev et legitimerende pejlemærke i et spektrum af forskellige former for dårlig begavelse. Med begrebet åndssvaghed kunne udstødelse legitimeres, hvilket yderligere bekræfter, at begavelse var periodens centrale måde at problematisere

---

<sup>35</sup> Jensen, FS 1939, s. 477.

<sup>36</sup> Søegaard, FS 1939, s. 855.

<sup>37</sup> Jensen, FS 1939, s. 456.

<sup>38</sup> Jørgensen FS 1935, s. 712.



pædagogik på. Artiklerne viser en iver efter at foretage klassifikationsbestræbelser i skolens arbejde med at sortere og adskille en uensartet elevgruppe. På linje med kategorien 'svagtbegavet' figurerer kategorierne 'sinke' (der ofte anvendes som et mellemstadium mellem at være normalt begavet og åndssvag) samt begrebet 'tungt begavet'. En skolemand sammenligner betegnelsen 'tungt begavet' med det engelske 'backward child' og efterlyser en egentlig adskillelse af disse elever fra grupperne af åndssvage (dvs. idioterne, de imbecile og de debile), idet de første er lærerens opgave, og de sidste er lægens:

"Det var godt hvis Skolen kunde finde frem til, hvad vi mener med et tungt begavet Barn, for hvilket der skal særlig Undervisning, eventuelt i Specialklasser eller -skoler.

Vi er dog trods Vanskeligheder i Stand til at skille de teoretisk velbegavede Børn fra, der egner sig til Mellem- og Realskolen. De tungt begavede Børn har menneskeligt set stor Ret til at faa en Undervisning, der giver dem den bedste Udvikling i Skolen og udruster dem med de nødvendige Færdigheder og Kundskaber."<sup>39</sup>

Der arbejdes i perioden med at finde de korrekte betegnelser for dem, der befinder sig mellem begavelse og åndssvaghed: svagt begavet, tungt begavet eller måske sinke, som ofte beskrives som et mellemstadium i forhold til åndssvaghed. Kendetegnende for problematiseringen af begavelse er, at det konstrueres et modbillede til det åndssvage, selvom der også er varierende mellemkategoriseringer.

### 3) Bekymringen for befolkningssubjektet

Dikotomien begavelse – åndssvaghed kan afledes af den bekymring og frygt, der ligger som et bagtæppe bag tidens problematiseringer. Det åndssvage subjekt frygtes at sprede sine usunde gener i befolkningen og bliver derfor anset som en trussel for det sunde samfunds fremtid. Åndssvagheden problematiseres i forhold til en generel bekymring for slægtens fremtid, som kommer til udtryk i frygt for degeneration og frygt for de mindre begavedes uhæmmede seksualitet. Diskussionerne om befolkningens fremtid og kvalitet førtes eksplicit i skoledebatten. F.eks. var det fuldkommen legitimt at fremføre en skelnen mellem ønskelige og mindre ønskelige befolkningsgrupper. Arvehygiejniske synspunkter blev holdt op i forhold til samfundspolitiske visioner om befolkningens ve og vel. Et af de mest symbolske udtryk på dette var åndssvage Lovgivningen 1934, der forbandt sterilisationsovervejelser med udskrivning fra forsorgen. Loven er blevet karakteriseret således:

---

<sup>39</sup> Søegaard, FS 1939, s. 413.

”Denne lov havde karakter af en tvangslov, hvor tvangskriterierne var, at man som åndssvag var ”til væsentlig ulempe for samfundet” – ”ude af stand til at forsørge sig selv, ægtefælle eller børn” og at der var ”nærliggende fare for at pågældende ville sætte børn i verden”<sup>40</sup>

Forud havde været en række lignende lovgivningsarbejder: interneringsloven af 1925, sterilisationsloven 1929, forsorgsloven 1933, som alle var udtryk for sammenkædning af arvehygiejniske diskussioner med samfundspolitiske bestræbelser på at sikre samfundet mod kriminalitet og de ikke-egnedes uhæmmede formering.<sup>41</sup>

”En Race gaar under?” hedder en artikel i *Folkeskolen*, hvor kronikøren bekymrer sig om det dalende børnetal, og det diskuteres, om dette er et blandt mange eksempler på ”Slægtens Degeneration”.<sup>42</sup> I omtalen af en bog af Alva og Gunnar Myrdal refereres mulige strategier for at forhindre, at den mindre bevagede del af befolkningen formerer sig, diskuteres.<sup>43</sup> I skoledebatten diskuteres løsningen på befolkningsspørgsmålet:

”Under Nutidsforhold er der alvorlig Fare for at de ringeste Elementer i Befolkningen breder sig talmæssig i Forhold til de øvrige. Det gælder navnlig de lettere aandssvage. De Betragtninger, som fra de sagkyndiges Side er fremsat herom, har forbavsende hurtigt faaet Tilslutning af den offentlige Mening. Sterilisation indenfor rimelige Grænser er en Nødvendighed og anvendes derfor i et vist Omfang.”<sup>44</sup>

Et foredrag: ”Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage” holdt af en amtslæge, rummer eksempler på, hvordan de åndssvage mentes at kunne udgøre en trussel for samfundet.<sup>45</sup> I foredraget sammenlignes bekæmpelsen af åndssvagheden med måden, syfilis og tuberkulose blev bekæmpet på.

#### 4) Udskillelse som periodotypisk teknologi

Udskillelsen af de åndssvage var i et eugenisk perspektiv bl.a. en intention om at skabe en sund befolkning, og i tidsskriftet *Folkeskolen* var der en løbende debat om, hvordan denne kvalitetskontrol af befolkningen kunne forløbe mest hensigtsmæssigt. Artiklerne indeholder eksempler på skæbner, der er kommet i

---

<sup>40</sup> Kirkebæk 1985, s. 106.

<sup>41</sup> Kirkebæk 1985, resumé s. 11.

<sup>42</sup> Trol Dahl, FS 1933, s. 803.

<sup>43</sup> Boje, BT 1937.

<sup>44</sup> Boje, BT 1937, s. 286.

<sup>45</sup> Ingbøl, FS 1937.

uføre, fordi de ikke i tide blev udskilt fra folkeskolen.<sup>46</sup> Oftest er det læger, der udtaler sig, når der argumenteres for udskillelsen:

*”Wildenskou understreger, at det første og vigtigste Skridt maa være Udskillelsen af Børnene. Udskillelsen er nødvendig af Hensyn til de svagtbegavede Børn, for de normale Børns Skyld og ikke mindst for Læreren Skyld. ”Hvis Læreren inden for Normalklassen søger at tilpasse sit Arbejde ikke alene til den normale Majoritets Behov?, men ogsaa til de faa Sinkers behov, maa hun i Virkeligheden udføre dobbelt Arbejde.”<sup>47</sup>*

’Udskillelse’ var den gennemgående betegnelse, når det handlede om sortering af elever til hhv. hjælpeskolen og åndssvageforsorgen. Udskillelsen var blandt andet vigtigt, fordi gruppen af tungt eller svagt begavede stadig blev betragtet som anvendelige på arbejdsmarkedet, hvilket også skønnedes at have præventive effekter:

*”Det maa komme dertil, at man for Alvor søger at løse Spørgsmaalet om de svagt begavedes Stilling i Samfundet, for hvilket de lettere end normalt begavede kommer til at betyde en Fare. Man vil da bestræbe sig for at begrænse deres Antal, men for dem, som er sat i Verden, og hvis Evner og Karakter er saaledes, at de ikke behøver at komme paa en Anstalt, bør der, hvor Forholdene gør det muligt være Adgang til offentlige Beskæftigelsessteder hvor deres svage Kræfter under forestaaende Ledelse kan tages i Brug til nyttigt Arbejde. Indlemmet i de arbejdendes Række vil de lettere undgaa at komme i Strid med Lovene.”<sup>48</sup>*

Ifølge den vedtagne sociallovs § 254 skulle alle skoleledere indberette eventuelle åndssvage børn til det sociale udvalg, der derefter kunne foretage det fornødne i forhold til overføring til åndssvageforsorgen. Men der var delte meninger om, hvorvidt de åndssvage hørte til i hjælpeskolerne eller ej. En medarbejder ved åndssvageanstalten Gl. Bakkehus advarede om optagelsen af åndssvage på hjælpeskolerne ”særligt maa dem, der viser abnorm Adfærd udelukkes”<sup>49</sup>, hvorimod overlægen Wildenskou<sup>50</sup> anbefalede optagelse på hjælpeskolerne, da eleverne ellers vil blive siddende i normalklasserne, ”til ringe Gavn for dem og liden Ære

---

<sup>46</sup> Lomholt FS 1944, s. 527-28.

<sup>47</sup> Lomholt, FS 1944, s. 526.

<sup>48</sup> Olsen, FS 1932, s. 291.

<sup>49</sup> Floris, FS 1941, s. 399.

<sup>50</sup> Hans Otte Wildenskou var fra 1932 overlæge ved Den Kellerske Aandssvageanstalt.

for Danmarks Hjelpekole”<sup>51</sup> I 1938 begrænsede cirkulæret om særundervisning hjælpekolerne klientel til de svagtbegavede, hvorved de åndssvage således blev udelukket.<sup>52</sup>

## 5) Formateringen af den praktiske type

At være ’praktisk begavet’ var en ’mild måde’ – ikke at være normalt begavet på – at være normalt begavet var ensbetydende med at kunne forblive i normalskolen. Dikotomien mellem boglig og praktisk begavelse ses både i konstruktionerne af eleverne i journaler, men også af debatter i tidsskriftet *Folkeskolen*. Dikotomien kan betragtes som en subproblemativering i problematiseringen af begavelse, hvor det at være praktisk begavet var det næstbedste i det begavelsens hierarki. At være praktisk begavet betød nemlig, at man ikke som de åndssvage risikerede udskillelse fra skolen og en tilværelse på anstalt, men at man blev betragtet som duelig arbejdskraft i samfundet.

Det var elever, der ikke vurderedes ’boglege’ i henhold til Binet-Simon-testens intelligensbegreb, men som ansås for duelige på et fremtidigt arbejdsmarked, og derfor gav det mening at sætte deres evner til testning på Psykoteknisk Institut med henblik på sortering til arbejdsmarkedet.<sup>53</sup> I tidsskrifterne ses den underliggende dikotomi mellem de boglige og de praktiske kundskaber: ”Det maa haabes, at Skolepsykologerne med Raad og Daad faar Lov til at hjælpe Forældre og Lærere med at udskille de ”boglign-indstillede” fra ”de praktisk-indstillede” Børn”<sup>54</sup> Dikotomien var en effektiv subjektiveringsstrategi, der legitimeredes af videnskabeliggjorte undersøgelser som intelligensstestning og psykotekniske prøver, og den blev også understøttet i skole- og samfundsdebatten.

”Med Arbejdets Deling – i Relation til den stigende Befolkningstæthed – er der fremkommet en Mangfoldighed af Typer. Og Samfundet har Brug for alle disse Typer selvom Q ikke er saa høj. En

---

<sup>51</sup> Wildenskou, FS 1941, s. 418.

<sup>52</sup> Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, s. 525.

<sup>53</sup> ”Psykoteknisk Institut var oprindeligt oprettet som en del af Centralarbejdsanvisningskontoret, men havde i 1929 fået status af selvstændigt institut. Her foretoges psykotekniske prøver af lærlinge og kontorelever, inden disse skulle påbegynde deres funktioner, og hjælpekoleeleverne var altså også en del af klientellet. Prøverne baserede sig på eksperimentel psykologi, og instituttet havde den funktion at regulere ressourcer til arbejdsmarkedet. Ifølge en af de ledende psykologer på instituttet Poul Bahnsen var formålet med prøverne at opnå mest mulig lykke for den enkelte – og størst mulig nytte for samfundet (Triantafillou og Moreira 2005, s. 101). Selve prøverne omfattede bl.a. intelligensstestning, hukommelsestestning, visuel perception og sanselig perception.” Citat fra egen artikel, Hamre 2011, s. 122.

<sup>54</sup> Kirchhoff, FS 1937, nr. 10, 11/3. Dikotomien blev problematiseret i samtiden: ”At identificere det hæmmede barn med den manuelle eller praktiske type vilde være fuldstændig meningsløst. – Det er en fejlbedømmelse af det legemlige arbejde at tro, at der ikke kræves intelligens for at udføre det” (Torpe, FS 1941, s. 736). Her gøres op med en opfattelse af, at eleverne fra hjælpekolen skulle være specielt dygtige i de praktiske fag



solid og udholdende Dræningsgraver er i Øjeblikket Samfundet en saare nyttig Mand og der er i mange Henseender et Arbejde, der stiller overmaaede store Krav til Individet – om ikke just i Retning af en høj Q (...) ”Det drejer sig da om samfundsmæssigt set at gøre Værneskolebørnene til brave Borgere; noget lyder maaske lyder banalt. Men en Gang imellem kan det alligevel tiltrænges, at man minder brave Borgere om, at de rækker Haanden i Humanitetens Navn til andre knapt saa ”brave Borgere”.<sup>55</sup>

Formateringen af den praktiske type indgår her i et pompøst opdragelses- og disciplineringsprojekt, hvor det i et biopolitisk rationales optik handler om at udanne brave borgere til arbejdsmarkedet. Ingen elevressourcer måtte gå til spilde, hvor det samtidig var vigtigt, at ressourcerne ikke blev spildt på dem, der hverken antoges at være bogligt eller praktisk begavede.

### Bekymringsdispositivet

At foretage dispositivanalyser kan handle om at arbejde med prækonstruerede dispositiver, der f.eks. bruges til at analysere samspillet mellem dispostiver i forhold til et genstandsfelt.<sup>56</sup> Dispositivanalysen kan også handle om, at forskeren selv foretager konstruktion af nye dispositiver ud fra analysen af genstandsfel-

<sup>55</sup> Holt Hansen, FS 1939, 213-214.

<sup>56</sup> Se f.eks. Trine Ølands analyse af progressive pædagogikformer. Øland 2007.

tet.<sup>57</sup> Groft sagt kan der tales om en bundet versus en mere åben form for dispositivanalyse. Fra Foucaults egne værker og den danske reception kan der tales om fem former for dispositive, der har virket inspirerende for analysen af problematiseringerne i perioden 1930-1945:

1. Lov-/suverænitetsdispositivet, der normerer grænsen mellem det tilladelige og det ikke-tilladelige.<sup>58</sup>
2. Det disciplinære dispositiv, der fungerer organiserende (af f.eks. forskelle), forebyggende og normerende (f.eks. ved at italesætte normer for at være elev).<sup>59</sup>
3. Sikkerhedsdispositivet, der fungerer risikominimerende som en sikkerhedsforanstaltning og normaliserende ved at reagere på det eksisterende.<sup>60</sup>
4. Det biopolitiske dispositiv, der organiserer livet og befolkningens sundhed, fertilitet og dødelighed i overensstemmelse med statens behov.<sup>61</sup>
5. Det ledelsesrationelle dispositiv, der er en styringsrationalitet, hvor staten styrer i kraft af at lede frie individers selvledelse.<sup>62</sup>

Disse dispositive kan hver især indgå i en læsning og forståelse af problematiseringerne af disciplin og begavelse i perioden, om end det medfører visse begrænsninger at foretage en direkte anvendelse af dispositive. Problematismen af disciplin kan f.eks. læses som et udtryk for en kombination af lovdispositivet, det disciplinære dispositiv og sikkerhedsdispositivet. Skoledebattens problematisering af disciplin viser f.eks. behovet for en tydelig markering af forholdet mellem det tilladelige og det forbudte i perioden. Det disciplinære dispositiv kan iagttages, når afsondring knyttes til målsætninger om at opbygge karakter og moral blandt elever, der blev defineret som vanskelige, uartige og seksuelle. Her iagttages en disciplinærmagt, der normaliserer og udgrænser for igen at kunne tilpasse den udgrænsede. Endelig kan problematisering af disciplin iagttages som en gigantisk sikkerhedsforanstaltning, der har til hensigt at minimere risikoen for det uønskede.

Problematismen af begavelse er også udtryk for det disciplinære dispositiv. I denne problematisering af begavelse udvikles og begrundes en række vigtige adskillesteknologier: udskillelse, differentiering, individualisering m.fl. Materialet viser psykologiens afgørende betydning som vidensregime i perioden. Problematismen af begavelse var et svar på skolens behov for at kunne foretage vigtige og nyttige forskelssætninger, der rettede sig mod at sortere elever med

---

<sup>57</sup> Se f.eks. Lisa Dahlagers konstruktion af samtaledispositivet. Dahlager 2005.

<sup>58</sup> Foucault 2002 og 2008.

<sup>59</sup> Foucault 2002 og 2008.

<sup>60</sup> Foucault 2008.

<sup>61</sup> Fogh Jensen 2005.

<sup>62</sup> Raffnsøe et al 2009.

henblik på et fremtidigt arbejdsmarked. Problematismen medfører tre afgørende sondringer: de normalt (boglignende) begavede, de jævnt (praktisk) begavede og de ikke-begavede (de åndssvage). Som sådan afspejler problematiseringen af begavelsen både disciplinindispositivet og det biopolitiske dispositiv. Problematismen af begavelse tydeliggør disciplin- og sikkerhedsdispositivets forebyggende og risikominimerende aspekter og det biopolitiske dispositivets befolkningsaspekt, noget skal ordnes, normaliseres og organiseres, for at samfundets fremtid kan indfries. Perioden synes at synliggøre en bevægelse fra problematiseringen af disciplin mod begavelse som en mere effektiv og tidssvarende problematisering.

Grundlæggende mener jeg, at problematiseringen af begavelse kan iagttages som udtryk for bekymring som et selvstændigt dispositiv i perioden, der fik sit udtryk i en frygt for fremtiden og for slægtens mulige degeneration. Befolkningen fremstår i skoledebatten som et subjekt, der skal keres om, hvis ikke samfundets lykke og harmoni skal sættes over styr. Dette får sit tydeligste udtryk i frygten for åndssvagheden, der blev symbolet på truslen mod fremtiden. Problemstillingen kan iagttages som en mere overordnet biopolitisk problematik, der får sit konkrete udtryk i bekymringsdispositivet som et særligt periodetypisk subdispositiv i perioden.

### Perspektivering i forhold til nutiden

I den følgende sidste del af diskussionen vil jeg kort perspektivere analysen til nutiden, som jeg i min afhandling *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*,<sup>63</sup> definerer til perioden 2000-10. Her argumenterer jeg for, at læring spiller en tilsvarende dominerende figur i forhold til disciplin og begavelse i perioden 1930-45. Dette er opstillet i tabel 1. Den tidlige periode naturaliserede begavelse og positionerede eleven i et statisk blik: Enten var begavelsen der, eller også var den der ikke. I den nutidige periode placeres eleven derimod som mulighed, dvs. i en evig potentialitet. Dette hænger sammen med den helt afgørende betydning, begrebet læring tilskrives i perioden.

Som problematisering afspejler læring 1) en bestemt periodetypisk måde, som eleven normeres på i skolen, 2) en logik, der definerer, hvordan problemforståelser, begrundes og katalyseres, og 3) en række af bestemte teknologier, der både fungerer forstærkende og bekræftende for konstruktionen af eleven som læringssubjekt, men også kompenserende og genpositionerende i forhold til at inkludere den ekskluderede elev i skolen som fællesskab. Læring fungerer i perioden som almen- og specialpædagogikkens afgørende problematisering. Herfra begrundes og konstrueres problemforståelser og forskelssætninger, herfra sættes skellet mellem det, der kan inkluderes, og det, der bør ekskluderes og dermed skellet mellem det normale og det afvigende. Med positioneringen af potentiali-

---

<sup>63</sup> Hamre 2012.

tet og optimering, er læring, til forskel fra den tidlige periodes problematiseringer af særligt disciplin og begavelse, den problematisering, der i nutiden bedst kan forklare, hvordan problemforståelser og forskellssætninger begrundes, konstrueres og legitimeres.

**Table 1. Herskende historiske problematiseringer i skolen**

<b>Problematisering:</b>	<b>Disciplin</b>	<b>Begavelse</b>	<b>Læring/socialitet</b>
Logik	At have moral eller ej	At have kundskab eller ej	Altid at være potentiel
Legitimitetsoptik	Samfundets ro og orden	Befolkningens fremtid	Individets fremtid
Idealiseret subjekt	Velopdragen, disciplineret	1. Bogligt begavet, 2. Praktisk begavet	Lifelong-learner Deltageren
Herskende problemforståelse	At være vanskelig/ Problembarn	Mindre begavet/ Åndssvag	Ikke-udviklingsorienteret/ Diagnosticeret
Teknologier	Afsondring/Straf	Adskillelse/testning	Kontrakt/ anerkendelse og følelsesarbejde
Vidensregimer	Religion/ Psykiatri	Psykologi/ Psykoteknik	Psykologi/ Psykiatri
Normaliseringsstrategi	Internering (du er farlig) Genopdragelse	Specialundervisning (du er speciel) Differentiering	Inklusion (du er altid deltager – uanset) Genpositionering
Dispositiv	Lovdispositiv Disciplindispositiv	Disciplindispositiv/ Bekymringsdispositiv	Ledelsesdispositiv/ Optimeringsdispositiv

De to vigtigste problematiseringer i perioderne er hhv. begavelse og læring. Men hvor problematiseringen af begavelse subjektiverede eleven i en statisk position, hvor begavelse er noget, der besiddes eller ikke besiddes, så betyder problematiseringen af læring, at eleven subjektiveres i en potentialitet, hvor udvikling altid er mulig. Hvor eksklusion i den tidlige periode har en uigenkaldelighed over sig, så er eksklusion i den nutidige periode præget af midlertidighed, da potentialiteten betyder en evig genpositionering af eleven som et lærende subjekt. Eleven positioneres som deltager, der har friheden, men også forpligtelsen til arbejdet med sin genpositionering i skolens fællesskab.

Tæt beslægtet med problematiseringen af læring er problematiseringen af socialitet. Problematiseringen af det sociale handler dog ikke om, at værdier som



solidaritet, fællesskab og demokrati er i højsædet. Der er tale om en individualiseret socialitet, der drejer sig om socialisering til social overlevelse. Formateringen af elevens potentialitet finder sted gennem en række teknologier: 1) lærerarbejdet som omsorg, hvor relationen mellem lærer og elev bliver afgørende, 2) et følelsesarbejde, hvor eleven må indstille sig på at blottlægge sit følelsesliv, 3) anerkendelse som en teknologi, der positionerer eleven som evigt positiv og motiveret. Disse bløde formateringsteknologier kan suppleres af hårdere teknologier som: 1) at definere en elevs behov for struktur bliver en moderne afløser for 1930'ernes disciplin og 2) diagnosticering som teknologien, der på en mere effektiv måde end de bløde teknologier kan transformere elevens potentialitet som deltager i skolen.

I den nævnte afhandling argumenteres for, at optimering er et særligt subdispositiv, der har betydning for måden, som elever positioneres på i nutiden. Optimeringen er orienteret mod det enkelte subjekt, hvilket ses i læring som den vigtigste problematisering i nutidens skole.

Hvilke forskelle kan her identificeres mellem de to perioder? Den tidlige periodes skoledebat italesatte befolkningen som det vigtigste subjekt, der skulle interveneres i forhold til. Italesættelsen var præget af en bekymring for befolkningens degeneration, som det var helt legitimt at give udtryk for. Den nutidige periode har den enkelte – eleven/den lærende – som sit vigtigste subjekt, og det er her, interventionen bør finde sted. Forskellen på de to perioder betyder, at den tidlige periodes vigtigste teknologier var adskillesteteknologierne, som orienterede sig mod befolkningen, hvor den sene periodes vigtigste teknologier er individualiseringsteknologier, der har til formål at formatere eleven i en subjektivitet som lærende subjekt.

Bekymring som dispositiv er også til stede i nutiden, f.eks. i frygten for globaliseringen. Men i dagens skoledebat er bekymring transformeret til et fokus på den enkelte elev som mulighed. 1930'ernes diskussioner af udskillelse og kontrol af bestemte befolkningsgrupper er i 2000'erne blevet til en individuel problemstilling, hvor eleven forpligter sig på at arbejde med sin selvoptimering som "lifelong learner". Her fungerer diagnosticeringen som teknologi som en ultimativ kvalitetskontrol af den enkeltes arbejde med selvoptimeringen. Hvor reguleringen af befolkningen i den tidlige periode fandt sted gennem det disciplinære dispositivs normerende funktion og sikkerhedsdispositivets risikominimerende funktion, så legitimeres reguleringen af befolkningen i den nutidige periode gennem ledelses- og optimeringsdispositivet, der er rettet mod den enkelte. Bekymringen for befolkningens fremtid, er i nutiden blevet til individuel forpligtelse til selvoptimering.

## Anvendte artikler fra Folkeskolen og Børnesagens Tidende

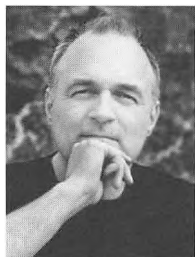
Forkortelser: Børnesagens Tidende = BT og Folkeskolen = FS

- Boje, Andreas: Befolkningsproblemet og Børneforsorgen, BT 1937, s. 283.
- Buur, Christian: Vanskelige Børn, FS 1935, s. 946.
- Christiansen, K.E.: Disciplin og lydighed, FS 1940, s. 183.
- Cirkulæret om Særundervisning, gengivet i FS 1943, s. 525.
- Floris E.: "Hjælpeklasser – aandsvage Børn", FS 1941, s. 398.
- Hartelius: Disciplin i skolen, FS 1937, s. 613.
- Helweg, Hjalmar: "Uddannelseskurset for Arbejdere i Børneforsorgens Tjeneste 2.-5. April 1940", BT 1940, s. 81.
- Holt Hansen, Kr.: Værneskolebørn (II), FS 1939, s. 212.
- Ingbøl, Kaj: "Den rettidige Forsorg for lettere Aandssvage" FS 1937, s. 187.
- "Intelligensprøve-Mystik", FS 1943, s. 858.
- Jørgensen, Jørgen: Hvad er sandheden om disciplinen, FS 1935, s. 27.
- Jørgensen, Jørgen: (*titel bortkommet*), FS 1935, s.712.
- Kirchhoff, Johannes: "Elevernes Graduering" FS 1937, nr. 10, 11/3.
- Lomholt, Esbern: "Skolen, de svagtbegavede og Kønssygdommene, FS 1944, s. 525.
- Madsen, Sofie: Samliv gennem 15 år med vanskelige børn, BT 1940, s. 167.
- Meyer, Henning: Skolepsykologen arbejder, FS 1943, s. 603.
- Nørvig, Johs.: "Børneværnene og de sjæleligt afvigende børn", BT, 1935, s. 34.
- Olsen, Jørgen: "Undervisning af og Omsorg for svagt begavede Børn, FS 1932, s. 289.
- "Om at holde Disciplin i skolen", FS 1936, s. 176.
- Søegaard, Johs.; Hvad forstaar skolen ved et tungt begavet barn?" FS 1939, s. 413.
- Søegaard, Johs.: Oprettelse af særskilt undervisning i Fs, FS 1939, s. 855.
- Torpe, J: Hjælpeskolen, FS 1941, s. 735.
- Troidahl, J: "Disciplin-! Opgaven er ikke skolens alene, Fs 1934, s. 819.
- Troidahl, J: "En Race gaar under?" FS 1933, s. 803.
- Vestergaard, Kr.: Det vanskelige barn, Fs 1934, s. 130.
- Vestergaard, Kr.: Disciplin – De vanskelige børn, FS 1936, s. 471.
- Wildenskou, H.O.: "Hjælpeklasser er ikke for aandsvage Børn, FS 1941, s. 416.

## Referencer

- Bro, Henning & Mohr, Helga (2008): *Frederiksberg Kommune 1858-2008*. Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg.
- Coninck-Smith, Ning de (2000): *For barnets skyld – Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. København: Gyldendal.
- Dahlager, Lisa (2005): *I samtalens rum – en magtanalyse med afsæt i den livsstilsrelaterede forebyggelsessamtale*. Ph.d.-afhandling, Det sundhedsvidenskabelige fakultet. København: Københavns Universitet.
- Eldrup, Inge (1992): *Skolepsykiatrisk Center 50 år: Jubilæumsskrift 1942-1992*. København: Skolepsykiatrisk Center.
- Fogh Jensen, Anders (2005): *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

- Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert L. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1998): *History of the Present – On Problematization –* (Spring 1998), Berkeley 1983, The text is taken from an edited transcription of tapes of the seminar (without a final revision by Foucault) by Joseph Pearson at Northwestern University. A copy of the publication is housed in the Foucault archive in Paris.
- Foucault, Michel (1997): "Politics, Polemics, and Problematizations." i *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*, Vol. I, Ethics: subjectivity and truth, edited by Paul Rabinow. London: Allen Lane.
- Foucault, Michel (1985): *The History of Sexuality. Vol. 2, The Use of Pleasure*, Translated by Robert Hurley. London: Penguin.
- Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power." i *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert L. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.
- Hamre, Bjørn (2011): Diagnosen som problematiseringsproces – set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst. I: Bryderup (red.), *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hamre, Bjørn (2009): Problematiseringen af barnet i specialpædagogikken. *Tidsskrift for Specialpædagogik*, nr. 5.
- Hamre, Bjørn (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskellssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Howarth, David (2005): *Diskurs – en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (red.) (1995): *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kirkebæk, Birgit (1985): *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Krejsler, John (2002): *Læring, magt og individualitet*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler, John, Kofod, Kasper & Moos, Lejf (2009): "Social technologies in comprehensive schooling". *Nordic Studies in Education*, Vol. 29, 73-77.
- Nøhr, Kirsten (1992): Fra før verden gik i terapi – om behandlingsområdets opkomst. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 5, 221-223.
- Raffnsøe, Sverre, Gudmand-Høyer, Marius og Thanning, Morten S. (2008): *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rose, Nikolas (1995): *Psykologens blick*. I: Hultqvist, K. and Peterson, K. (red.), *Foucault – namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Triantafyllou & Moreira (2005): "Modern templates of happiness; performing spiritualism and psychotecnics in Denmark". *History of the Human Sciences*, Vol. 18, No. 2, 87-109.
- Øland, Trine (2007): *Grænser for progressive pædagogikformer, Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet.



Bjørn Hamre er cand. mag i pædagogik og historie, lektor ved Professionshøjskolen UCC og Ph.d. stipendiat ved Aarhus Universitet 2009-2012 i programmet for social- og specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. Forfatterskabet omfatter bl.a. *Syge må plejes med kærlighed: Kolonien Filadelfia 1897-1997* (1997), *Pædagoguddannelsen på tværs: Dannelse i en verden af foranderlighed* (sm. Høyer 2008), *Diagnosen som problematiseringsproces: set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst* (2010) i *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (Bryderup red.) og *Disciplinary power and the role of the subject at a nineteenth-century Danish asylum* (2010) i tidsskriftet *PhaenEx*, Vol. 5, Nr. 2, 2010. Arbejder for tiden med et forskningsprojekt om pædagogprofessionens historie tilknyttet Aarhus Universitet. Forskningsinteresser: inklusion og eksklusion i social- og specialpædagogik.

# Tattare, hjälpklasser och intelligensundersökningar i den svenska folkskolan under tidigt 1900-tal

Av Thom Axelsson

*Under inledningen av 1900-talet började man använda intelligensmätningar i flera olika sammanhang, särskilt i skolan för att sortera elever till olika klasser efter begåvning. Bristande begåvning kopplades till social bakgrund, kön och etnicitet, inte sällan associerades detta sedan med sociala problem som kriminalitet, alkoholism och lösdriveri. En grupp som särskilt fick känna av detta i Sverige var de så kallade tatterna.<sup>1</sup> Den här artikeln handlar om de studier av tatternas begåvning som överlärare Manne Ohlander gjorde under tidigt 1940-tal. I artikeln jämförs Ohlanders utgångspunkter och slutsatser med andra samtida debattörer. Detta placeras sedan in i en större samhällskontext, där jag med hjälp av Michel Foucaults styrningsperspektiv analyserar intelligensmätningar som en teknik för att avkoda gamla kategorier och samtidigt skapa nya.*

## Inledning

Den obligatoriska skolan har av olika skäl alltid sorterat ut vissa elever till särskilda klasser. I den svenska folkskolan – liksom i stora delar av övriga västvärlden – blev det under början av 1900-talet allt vanligare att mäta elevers begåvning och dela upp dem i klasser efter denna begåvning, framför allt i de större städerna. I ett samhälle som allt mer präglades av meritokratiska ideal, skulle inte längre börd och ekonomiska förutsättningar avgöra graden av utbildning. En viktig tankefigur i samband med denna förskjutning var den så kallade normalfördelningskurvan. På samma sätt som det gick att räkna ut medellängden eller medelvikten för ett lands befolkning, trodde man att det var möjligt att räkna ut en genomsnittlig begåvning. Tanken var att de gott begåvade medborgarna skulle föra

---

<sup>1</sup> "Tattare" var en svensk benämning under 1800- och 1900-talet på personer, ofta med påstådd "ärfilig" och "social belastning", med verklig eller påstådd koppling till gruppen "resande". Norsk motsvarighet: tatare/reisende, eng; tinkers/travellers. För att underlätta läsningen sätts inte de emiska begreppen, det vill säga begrepp som härstammar från det empiriska materialet, tattare eller zigenare i citationstecken. Axelsson 2007b, s. 173; se även Sjögren 2010, s. 6, 21-23 och; Lindholm 1995, s. 12 för en diskussion om detta.

nationen till ett ökat välstånd medan de klenst begåvade befarades bli en börda. Det sågs därför som viktigt att få rätt man på rätt plats, befolkningens intelligens måste utnyttjas på bästa sätt.

Låg begåvning knöts under 1900-talets inledande decennier till en rad olika sociala problem som kriminalitet, alkoholism och lösdriveri. Det ansågs därför angeläget att tidigt identifiera de mindre begåvade och i denna process fick skolan en central roll. Ju tidigare man kunde uppmärksamma dessa individer, desto bättre. I och med utvecklandet av intelligensmätningar fick man också tekniken att göra denna bedömning. Med hjälp av dessa mätningar skapades olika begåvningskategorier utifrån vilka det sedan formades olika skolklasser.<sup>2</sup>

Intelligens kom också att kopplas till kön, social bakgrund och geografi. I samband med den så kallade tattarfrågan som i Sverige kulminerade under början av 1940-talet, länkades intelligens också till etnicitet. Detta skedde framför allt under överlärare Manne Ohlanders ledning. Ohlander – som var föreståndare för hjälpskolan i Göteborg, flitig skribent, drivande i skolans sortering, biträdande som expert vid flera utredningar och redaktör för tidskriften *Hjälpskolan* – gjorde ett antal studier om tattarna och deras begåvning. Ohlander hävdade att en stor del av tattarna var debila, och han ansåg därför att det var viktigt att separera dessa barn från folkskolans normalklasser och om möjligt placera dem i hjälpsklasser. Skolan hade en profylaktisk uppgift, den skulle hjälpa, leda och väcka rätt insikt hos eleverna, medan beteenden och vanor som inte var önskvärda skulle hindras och fostras bort.

I den här artikeln jämförs Ohlanders utgångspunkter och slutsatser med andra samtida debattörer. Detta placeras sen in i en större samhällskontext, där jag med hjälp av Michel Foucaults styrningsperspektiv<sup>3</sup> analyserar intelligensmätningar som en teknik för att avkoda gamla kategorier och samtidigt skapa nya. Materialet som artikeln bygger på är i huvudsak Manne Ohlanders egna anteckningar, vilka är hämtade från Göteborgs allmänna skolstyrelse i Region- och stadsarkivet i Göteborg. Därtill har ett antal tidskriftsartiklar och rapporter som behandlade tattarfrågan under 1900-talets första hälft använts. I den mycket summariska forskningsöversikten nedan knyter jag an till tre områden som relaterades till tattarna under denna tid: rashygien, skolreformer och begåvningsmätningar.

## Att forma goda medborgare

Som såväl internationell som nationell forskning har visat var det flera nationer som mot slutet av 1800-talet började oroas över kvalitén på befolkningen. Å ena sidan präglades samhället av en föreställning om en utopisk utvecklingsoptimism, å andra sidan den direkta motpolen, samhällets degeneration. Degene-

---

<sup>2</sup> Axelsson 2007a; 2012; jfr Ydesen 2011 som skriver om testen i Danmark och; Gould 1996 i USA.

<sup>3</sup> Detta perspektiv utvecklas nedan under rubriken: "Perspektiv på styrning".

ration var rädslan för att folkstammen skulle försämrans om fel människor fortplantade sig i allt för hög utsträckning, den sågs dessutom som progressivt ärftlig, det vill säga att de dåliga sidorna tilltog för varje generation. Teorin om degeneration blev användbar för att förklara en rad olika missförhållanden i samhället som uppfattades som obehagliga – människosläktet ansågs hotat. Som lösning på problemet presenterades eugenik, eller rasygien som det oftast kom att kallas. Eugenik, vilket var idén om att förbättra människan genom biologisk förädling, myntades av engelsmannen, statistikern och genetikern, Francis Galton 1883. Det fanns två olika former av eugenik: en positiv och en negativ. Den positiva eugeniken syftade till att öka goda anlag genom exempelvis stöd till barnfamiljer. Den negativa eugeniken däremot handlade om att minska antalet undermåliga individer, vilket kunde ske genom invandringsrestriktioner, äktenskapsförbud, internering eller sterilisering.<sup>4</sup>

Under början av 1900-talet fanns en stark betoning av ärftliga faktorer, särskilt i samband med uppkomsten av sinnessjukdomar och asocialt beteende. Mot slutet av 1930-talet började emellertid miljön att uppmärksammas i större utsträckning och var mot slutet av 1940-talet den dominerande förklaringen.<sup>5</sup> Förskjutningen från arv till miljö var emellertid inte entydig utan dessa förklaringar överlappade många gånger varandra. Samtidigt var ungdomsbrottslighet och lösdriveri två uppmärksammade ämnen som debatterades i flera sammanhang. Roger Qvarsell menar att det runt sekelskiftet 1900 fanns de som trodde att ungdomsbrottsligheten skulle ta sådana proportioner att hela samhället skulle kunna vara i fara. Och när lagarna om lösdriveri och luffande diskuterades var det den obestämda gruppen tattare som stod i centrum.<sup>6</sup> Mot slutet av 1930-talet skärptes tonen mot dem som ansågs vara asociala i samhället, folkhemmet ställde nya krav på sina medborgare. En grupp som fick känna av det var de så kallade tattarna, mot dessa riktades en särskild politisk uppmärksamhet. Ingenstans blev, enligt Birgitta Svensson, folkhemmets rasygieniska, sociala och pedagogiska strävande så tydlig som i samband med denna grupp. Att inte ha en fast bostad var ett beteende som började patologiseras. Denna diskussion kulminerade under början av 1940-talet, men hade funnits långt tidigare.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Ett standardverk om eugenik är Kevles 1985; se även Gould 1996. För en diskussion om svenska förhållanden, se Tydén 2002, s. 21-27; Broberg & Tydén 1991, s. 12; och Johannisson 1998, s. 230-31.

<sup>5</sup> Se t ex Tydén 2002, s. 29.

<sup>6</sup> Qvarsell 1996, s. 33; se även Svensson 1993, s. 155-61.

<sup>7</sup> I tidigare forskning har den så kallade tatarfrågan belysts från flera olika perspektiv. Svensson 1993, s. 49; 1998, s. 538, ser frågan som ett resultat av ett statligt disciplineringssträvande i samband med framväxten av välfärdsstaten och folkhemsbygget. Även Tervonen 2010 och Montecino Parra 2002 betonar statsmaktens roll, den senare kopplar också kort frågan till rasbiologin. Detta kan jämföras med Haave 2000 som skriver om sterilisering och kastrering av tattare i Norge under perioden 1934-77, och med Broberg & Roll-Hansen 1996 som är redaktörer för en antologi om eugenik i Skandinavien. Se även Broberg & Tydén (1996) bidrag i nämnda anto-

Utbildningsreformer ansågs vara ett sätt att styra och förbättra befolkningen. När utbildning började bli tillgänglig för alla individer oavsett klass, kön eller etnisk tillhörighet, medför detta samtidigt, enligt Thomas S. Popkewitz, en praktik för att urskilja grupper som inte passade in i det tänkta utbildningssystemet. De amerikanska utbildningsreformerna från 1800-talets slut fram till idag har, enligt Popkewitz, burit på föreställningen att man genom utbildning kan skapa rationella och upplysta medborgare. Skolan blev således en plats där de framtida medborgarna lärde sig dela samma universella värderingar av rationalitet, förnuft och moral.<sup>8</sup> Dessa utbildningsreformer har, enligt David Sjögren, också ett universellt anspråk i den meningen att de vill nå alla samhällsgrupper. Det är å ena sidan en inkluderande ambition, men innebär å andra sidan samtidigt ett utpekande av grupper som ses som ett hot mot samhället. Med vetenskaplig hjälp tillhandahölls under början av 1900-talet olika tekniker och teknologier för att urskilja befolkningsgrupper och individer som sågs som en fara för samhället.<sup>9</sup>

I många västländer var det först runt sekelskiftet 1900 som alla barn kom till skolan. Det var främst då som skolan blev universell och obligatorisk, vilket påverkade såväl skoladministratörer och lärare som elever. I detta skede fanns därför, som Kurt Danziger påpekar, risk för att någon skulle anklagas för ett misslyckat system. Skolan eller elevernas prestationer blev inte alltid vad reformatörerna hade hoppats på. Det enklaste var då att skylla det misslyckade resultatet på bristande förmåga hos eleverna. Det formulerades olika kunskaper om begåvning som: smart, efterbliven, dum och långsam.<sup>10</sup> I skolans roll som ”upptäckare av problem” var intelligensmätningar en teknik som användes för att upptäcka olikheter. Enligt Nikolas Rose var psykologins första bidrag till individualiseringsprojektet det psykologiska intelligenstestet. Det var, menar Rose, ett medel för att synliggöra, disciplinera och skriva in de skillnader som fanns i psyket. Det skedde en förskjutning från det yttre, där den efterblivnes kännetecken inte alltid gick att läsa av, till det inre, där efterblivenhet ansågs dold och därmed behövde bli upptäckt. I och med intelligenstestet ansågs det finnas ett mer objektivt och vetenskapligt redskap för att finna de efterblivna. Dessutom kunde testet användas för att visa på olika grader av efterblivenhet.<sup>11</sup>

Det var, enligt Mathew Thomson, ingen slump att efterblivenhet blev ett pro-

---

logi; och Sjögren 2010, som belyser hur etnicitet användes för att forma skolundervisning som var separerad från den ordinarie undervisningen, och Axelsson 2007a som gör kopplingar till den svenska rashygienen. Ytterligare perspektiv presentas av Lindholm 1995 som anlägger ett inifrånperspektiv genom att intervjua resande; och Ericsson 2010 som pekar på hur tatarfrågan redan fanns under 1880-talet och hur den uppstod i en lokal miljö och gick från kommunerna upp till statsmakterna, inte tvärtom.

<sup>8</sup> Popkewitz 2008, s. 7-11.

<sup>9</sup> Sjögren 2010, s. 9; Axelsson 2007a, se särskilt kap. 4 och 5.

<sup>10</sup> Danziger 1997, s. 74-76.

<sup>11</sup> Rose 1985 kap. 2, se särskilt s. 93, 97; 1995b, s. 173-95.



blem under början av 1900-talet. Mental efterblivenhet blev till en biologisk gränslinje mellan de goda och ansvarsfulla medborgarna och de socialt, moraliskt och intellektuellt inkompetenta. Det var en uppdelning som möjliggjordes av olika mentala test. I och med att dessa tester sågs som vetenskapligt legitimerade kunde gränsdragningen mellan medborgarna, enligt Thomson, accepteras i ett samhälle som gjorde anspråk på att kalla sig demokratiskt.<sup>12</sup> Ett annat sätt att uttrycka det är att man med socialpolitikens hjälp sorterade ut de skötsamma som skulle få ta del av välfärden från dem som inte borde få hjälp. Det var inte alla människor som blev fullvärdiga samhällsmedborgare och medborgarskapet kom att kopplas till begåvning. Vissa individer föll utanför ramarna.<sup>13</sup>

Intelligensmätningar blev en metod för skoladministratörerna att bedöma vilka elever som kunde komma i nivå med sin ålderskategori och vilka som inte kunde det. Leslie Margolin hävdar att det inte var förrän psykologer började rapportera om begåvade barn som dessa uppstod som en social kategori. Margolin driver tesen att det bakom kunskapen om begåvade – liksom efterblivna – barn, fanns ett definitivt syfte, vilket skulle vara bevarandet av social ordning, en klass, en ras, ett samhälle och en kultur. Föreställningar om begåvning och demokrati skapade, enligt Margolin, ett system där makt maskerades eller doldes. Makt kunde operera eftersom den kläddes i former av begåvning, vilket gav den legitimitet.<sup>14</sup>

### Perspektiv på styrning

Perspektivet i den här artikeln ligger i linje med ovanstående forskning som betonar maktaspekten av hur kunskap om begåvning formulerades, men det görs utifrån ett delvis annorlunda perspektiv. Till skillnad från Margolin tror jag inte att det går att tala om ett ”definitivt syfte” bakom konstruktionen av begåvade eller efterblivna barn, eftersom detta indikerar dels ett ovanifrånperspektiv på makt, dels en intention och medvetenhet som är svårfångad i historien. Begåvning som kategori bör inte ses som ett resultat av en aktör, utan hellre som produkt av flera olika processer och aktörer. Framväxten av den statliga obligatoriska skolan kan förstås mot bakgrund av särskilda historiska kontexter. Förändringen skedde när det västerländska samhället genomgick omfattande förändringar i samband med en ny formering av staten, vilket ledde fram till ett nytt sätt att styra och administrera medborgarna – en ny politisk rationalitet.

Ett sådant sätt att styra befolkningen utvecklades, enligt Michel Foucault, under 1800-talet i liberal riktning. Liberal ska då inte förstås i bemärkelsen politisk filosofi eller samhällstyp, utan som formel för maktutövning där gränserna mellan stat, ofta förknippat med tvång, och samhälle, ofta förknippat med frivillig-

---

<sup>12</sup> Thomson 1998, s. 297.

<sup>13</sup> Svensson 1993, s. 30; Tydén 2002, s. 77, 126, 202-04; jfr med Storbritannien, Thomson 1998, s. 304.

<sup>14</sup> Margolin 1994, s. xvi, 3, 138.

het, allt mer suddas ut. Demokratins genombrott och välfärdsstatens framväxt krävde att medborgarna begrep sina rättigheter, men kanske främst sina skyldigheter. I det arbetet hade olika experter som exempelvis läkare, pedagoger, speciallärare, socialarbetare, sociologer och psykologer en central uppgift att – med hjälp av olika teknologier och tekniker – leda individen på det som ansågs vara rätt väg. Under hela 1900-talet har det i det närmaste uteslutande handlat om vetenskapliga synsätt som åberopas för att legitimera olika former av styrning.<sup>15</sup>

Historiskt har olika makt-/vetandeprocesser bidragit till att det växer fram ny kunskap om människan och hennes beteende som fått vetenskaplig status. Det går inte, menar Foucault, att separera kunskap från den makt som skapar den. Makt och vetande är det som vid en given tid bestämmer vad som är att betrakta som ett problem i ett samhälle. Ett annat sätt att formulera det är att makten producerar sanningar som problem. Framställningen av sanning som problem stänger samtidigt ute alternativa tolkningar. Detta innebär emellertid inte att vem som helst kan säga vad som helst när som helst.<sup>16</sup> En utsaga står i relation till vilken position den uttalas ifrån, byråkraten i kraft av ämbetet, experten i form av specifik kunskap. Därtill har det stor betydelse på vilken arena som utsagan artikuleras. Exempelvis får domarens dom i rätten, läkarens diagnos på sjukhuset och pedagogen eller psykologens bedömning av en elev i skolan, större betydelse om den uttalas inom institutionen än om den uttalas i ett sammanhang som är skilt från institutionen. Men detta betyder inte att styrningen måste vara kopplad till institutioner, utan en av Foucaults metodprinciper är att också gå bortom institutionen och ersätta den med maktteknologins övergripande synvinkel. Med det avser han maktteknologier som är tillämpbara och verkar på olika nivåer inom statsapparaten, institutioner och familj. Gemensamt är att de syftar till att forma självreglerande subjekt. Det är detta som Foucault kallar för "the conduct of conduct", det vill säga att medborgarna på en och samma gång är styrda och styrande.<sup>17</sup>

Det är med ovanstående styrningsperspektiv som jag förstår användandet av intelligensmätningarna och diskussionen om tattarna. För att studera denna form av styrning, och för att disponera texten, har jag inspirerats av Mitchell Deans analyser av hur styrningsregimer uppstår och upprätthålls. Detta kan i mycket korta ordalag sammanfattas med följande frågor: Vilket problem är det som synliggörs? Med vilka tekniker och teknologier sker detta synliggörande? Vilken ny kunskap emanerar från dessa undersökningar? Och slutligen: Vilka återverkningar får dessa kunskaper på subjektet?<sup>18</sup>

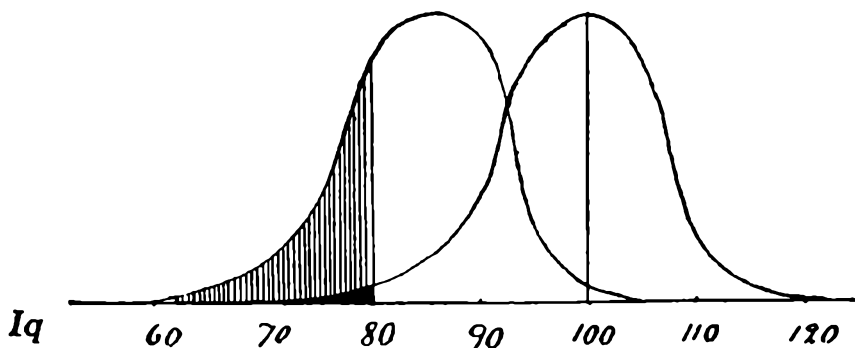
---

<sup>15</sup> Foucault 1988, s. 96-109; se även Rose 1995a, s. 39-59; Dean 1999; Axelsson 2007a, s. 27; 2012, s. 18-22.

<sup>16</sup> Foucault 1993, s. 37; 2002, s. 20; Deleuze 1990, s. 101, 106, 125.

<sup>17</sup> Foucault 2008, s. 183-204; 2010; Senellart 2010, s. 96-109.

<sup>18</sup> För en utveckling av perspektivet se Dean 1999, s. 21-32; och Axelsson 2007a, s. 30-31.



Fördelningskurvan hos tattare jämförd med normalkurvan (till höger). Streckat och svart område utmärker psykisk efterblivenhet.

*Illustration från Manne Ohlanders tidskriftsartikel "Begåvningsförhållandena hos tattare: En genealogisk och sociologisk studie", Tidskrift för Psykologi och Pedagogik, nr 3, 1943.*

### "Tattarproblemet" – att synliggöra ett socialt problem

Med vetenskapliga perspektiv började man under 1900-talets inledande decennier att analysera grupper och individer som inte hade fast bostad. Vandringsdriften sågs som problematisk och i ett civiliserat samhälle var det önskvärt att dessa drag inte spred sig till andra grupper.<sup>19</sup> I statliga offentliga utredningar gjordes under 1920-talet försök att kartlägga omfattningen av tattarna och zigenarnas vagabonderande liv. Detta beskrevs som en "verklig samhällsfara" och i en utredning hävdade man att tattarna – med eller mot deras vilja – måste integreras i samhällsordningen. Zigenarnas inordnande i samhället betraktades däremot som ett olösligt problem och enda utvägen sades vara att få dem ut ur landet. Annars skulle, hävdades i utredningen, ständigt nya generationer av tattare växa till och flera släktled förgå innan de blev inordnade i samhället.<sup>20</sup> Fattigvårdslagstift-

<sup>19</sup> Se t ex Numelin 1917, s. 1, 14. Thesleff 1919, s. 82.

<sup>20</sup> Tattarna ansågs också vara ett problem ur ett rasbiologiskt perspektiv, eftersom deras inblandning i den svenska folkstammen innebar en försämring av svenskarna. Detta var inte helt lätt att göra något åt eftersom tattarna som regel var svenska medborgare och därför inte kunde utvisas. SOU 1923:2, s. 84-90, 321-38, citat s. 84. Zigenare förbjöds att invandra 1914, Svanberg & Tydén 1998, s. 353. Se även Montesino Parra 2002, s. 96, 102, 104-05. Tattarna förmodades också vara fler än zigenarna, SOU 1926:9, s. 97-98.

ningskommittén, som fått i uppdrag att utreda frågan, rapporterade bland annat att tattarbarnens skolgång var otillräcklig och att de var illa uppfostrade.<sup>21</sup>

Mot slutet av 1930-talet och början av 1940-talet skildrades tattarna i dagstidningarna som samhällets paria. De ansågs vara kriminella, opålitliga och snabba att dra kniv.<sup>22</sup> Alltjämt antydde att tattarna var en blandras mellan zigenare och svenskar.<sup>23</sup> I allt större utsträckning såg sig statsmakten tvungen att ta itu med tattarna. Socialstyrelsen skrev 1940 att:

”I nära sammanhang med frågan om allmänna profylaktiska åtgärder mot lösdriveriet och annan asocialitet står tattarproblemet. Det är allbekant, att tattarnas andel i kriminalitet och lösdriveri vida överstiger deras andel i befolkningstalet. Dråp, knivskärning och andra våldsbrott av tattare förekomma allt som oftast. [...] En stor del av tattarna äro intellektuellt undermåliga och många av dem äro hemfallna åt alkoholmissbruk. [...] Både biologiskt och socialt utgöra de genomgående en belastningsfaktor för det svenska samhället.”<sup>24</sup>

För att kunna lösa de problem som tattarna ansågs föra med sig fick Socialstyrelsen år 1942 i uppdrag att fullständigt registrera och katalogisera personer som tillhörde zigenare eller tattare. Detta visade sig svårare än väntat eftersom det rädde oklarheter kring vilka som egentligen var att betrakta som tattare, förberedande undersökningar ansågs nödvändiga.<sup>25</sup> Gunnar Dahlberg, chef för det svenska rasbiologiska institutet, genomförde sommaren 1943 en antropologisk utredning angående tattarnas härkomst. Dahlbergs slutsats var att det inte gick att klassificera tattare som en särskild ras.<sup>26</sup>

Detta rädde det dock delade meningar om i vetenskapssamfundet, och det gavs ut flera skrifter som med hjälp av olika vetenskapliga metoder försökte klargöra hur det förhöll sig med tattarna. Språkforskaren Allan Etzler menade att Dahlberg bortsåg från de historiska och sociala sidorna. Tattarnas speciella språk var ett bindande bevis för att de var zigenarättlingar. Etzler påstod att det fanns särskilda kännetecken för rasen och han betonade tattarnas asociala inställning till samhället. Deras sociala känslor var, hävdade han, i första hand inriktade på

---

<sup>21</sup> SOU 1923:2, s. 338-39, 345-46.

<sup>22</sup> Se t ex 1940-talet Manne Ohlanders handlingar Ö:1; Hjälpklassundersökningar ca, 1940–1960 Ö:2, GAS, RSG. I båda volymerna återfinns olika pressklipp med uppmärksammade fall där tattare har varit inblandade. Se även Svensson 1993, s 171-75; Svanberg & Tydén 1998, s. 356-57.

<sup>23</sup> Bergstrand 1942, s. 7; Lundman 1943, s. 93.

<sup>24</sup> Social Meddelanden 1940, s. 807.

<sup>25</sup> Social Meddelanden 1944, s. 97.

<sup>26</sup> Dahlberg 1944-45, s. 79, menade att det var omöjligt att avskilja tattare från andra svenska medborgare.

den egna gruppen eller stammen.<sup>27</sup> I Jönköping, som ansågs vara den stad som hade flest tattare i Sverige, hade sysslomannen Tor Jacobsson, på uppdrag av fattigvårdsstyrelsen, undersökt förhållandena bland tatterna och deras barn. Jacobsson menade att det var omöjligt att fastställa vem som var tattare och i brist på säkra bevis fick man använda sig av vedertagna uppfattningar om vilka som ansetts vara tattare.<sup>28</sup>

Ett centralt inslag i diskussion om tatterna var begåvning. I en historisk och etnologisk studie menade Carl-Martin Bergstrand att tatternas skolgång ofta hade varit oregelbunden och att deras begåvning var mycket växlande: i enstaka fall lysande, i flertalet fall medelmåttig och i relativt många fall undermålig.<sup>29</sup> På grund av tatternas intellektuella rörlighet hade deras förståndsgåvor, enligt Etzler, alltemellanåt överskattats. Det berodde på, menade han, att de intelligensmättningsmetoder som utarbetats hade gjorts med tanke på den bofasta befolkningen, och resultaten från testen visade därför på förutsättningar i ett ordnat samhälle. Tattarens intelligens däremot låg på ett annat plan, ett primitivare plan än den bofaste. Etzler hävdade att tattarens ”begåvning sitter i instinkten och ögonen.”<sup>30</sup>

En liknande ståndpunkt intog överlärare Ohlander när han jämförde tatternas begåvning och intelligens med den övriga befolkningen.<sup>31</sup> Att tatterna skulle vara intelligenta och delvis ha samma typ av intelligens som den bildade eliten – det vill säga att de var anpassningsbara och ständigt beredda på förändring – borde snarare tolkas som ett utslag av förvärvad yrkesskicklighet, hävdade Ohlander. Att tatterna så ofta lyckades med sina skojarbedrifter berodde nog i första hand på godtrogenheten och oerfarenheten hos dem som blev lurade. Ohlander menade att tatternas ”uppfattning om andra människor är i regel intuitivt snabb, såsom hos primitiva naturfolk, och parad med fräckhet och hänsynslöshet, då så lämpar sig.”<sup>32</sup>

Sammantaget var det inte helt enkelt att definiera tatterna som grupp. Trots det beskrevs de av vissa bedömare som såväl ett socialt som biologiskt hot mot samhället. Många av de aspekter som hade varit aktuella och diskuterats tjugo år tidigare upprepades under 1940-talet, det som var nytt var att begåvningsens roll betonades. Begåvningen ansågs vara betydelsefull för möjligheten att kunna försörja sig själv och familjen, dessutom sågs det som en förutsättning för att kunna uppfylla samhällets moraliska normer.

---

<sup>27</sup> Etzler 1944, s. 155-76.

<sup>28</sup> Jacobsson 1944, s. 8-10, 72, 141.

<sup>29</sup> Bergstrand 1942, s. 16, 90.

<sup>30</sup> Etzler 1944, s. 170-73, citat s. 173.

<sup>31</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar Ö:1; Hjälpklassundersökningar ca, 1940-1960 Ö:2, GAS, RSG.

<sup>32</sup> Ohlander 1943a, s. 2.

## Tekniker för att kartlägga och förklara social misär

Ohlander menade att det fanns skillnader i intelligens mellan olika stadsdelar i Göteborg. Andelen hjälpklassbarn var störst i de distrikt där arbetare av alla kategorier slagit sig ner, och förklaringen till olika sociala och ekonomiska skillnader fanns i den intellektuella utrustningen, menade han. Särskilt i Göteborgs utkanter, bland hyreshus och barnrika familjer, fanns det många hjälpklassbarn. Ohlander kallade detta för en "ringmur" runt staden som utgjorde "debilitetens starkaste bålverk". Han varnade för den moraliska urspärning som det kunde innebära att växa upp i en sådan miljö. För Ohlander rådde dock få tvivel om att arvet spelade en större roll än miljön. Han hävdade att det å ena sidan existerade ett ärftligt betingat samband mellan hjälpklassmässighet hos barnen och å andra sidan oförmågan hos föräldrarna att erövra socialt mer framträdande yrkespositioner.<sup>33</sup>

Hos gruppen tattare var detta ett förhållande som, enligt Ohlander, var ännu tydligare. Han hävdade att det efter intelligensundersökningar i mindre skala framkommit att psykisk efterblivenhet bland tattarna inte var ovanlig.<sup>34</sup> Problemet med tattarna, som Ohlander såg det, var att deras undermåliga intellekt förde med sig kriminalitet och bristande försörjningsförmåga, oförmåga att fostra barn, alkoholism, sedeslöshet, lättsinne med mera. Mot den bakgrunden kunde det vara på sin plats att undersöka tattarnas intellektuella förmågor, vilket enligt Ohlander kunde få en praktisk betydelse i kampen mot tattarplågan.

Han studerade det så kallade tattarproblemet i huvudsak på två olika sätt: I det ena fallet undersökte han och spårade tre olika tattarsläkten långt bak i tiden. Det kunde således röra sig om personer som redan var avlidna, eller åtminstone hade slutat skolan för länge sedan.<sup>35</sup> I det andra fallet skickade han ut ett frågeformulär till ett 80-tal skoldistrikt, med frågor om hur många tattarbarn det fanns i varje distrikt och hur många av dessa som gick i hjälpklass.<sup>36</sup> Ohlander vände sig således till olika folkskollärare ute i landet med förfrågningar om tattare, men också till skyddshem, arbetshem och pastorsämbeten. Han utgick från en stamfader och ville ha svar på vem eller vilka, om det var fler, som denne hade varit gift med, hur många barn de hade och hur det hade gått för dem, om de hade arbete, suttit på skyddshem, varit inblandade i kriminalitet och om intellektuell undermålighet kunde misstänkas.<sup>37</sup>

Många svar kom in och de innehöll inte bara uppgifter om eleverna vid skolorna, utan också om hela familjer. Ohlander förde in namn och familjeförhållande

---

<sup>33</sup> Ohlander 1940, s. 68-69, 73.

<sup>34</sup> Ohlander 1943b, s. 79.

<sup>35</sup> Ohlander 1943a, s. 2-3. En liknande släktundersökning hade gjorts av polisen i Malmö 1935. 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>36</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>37</sup> Se t ex Brev till Pastorsämbete i [församling] från Ohlander 5/10 1942. 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

i ett formulär, där noterades också uppgifter som: Arbete och bostadsförhållanden, återkommande yrken var skrothandlare, hästhandlare och gårdfarierhandlare. Därefter redovisades noggrant pension, fattigvård och vilka olika typer av fattigunderstöd som hade betalats ut och av vilka anledningar. I samband med det var livsföring viktig och anmärkningar om fylleri och lösdriveri var många. Nästa rubrik var sedan vilka sociala skyddsåtgärder som hade vidtagits eller borde göras. Till sist fanns sen ett avsnitt med plats för övriga anteckningar. Där noterades bland annat klagomål på barnen, att dessa inte skötte sin skolgång ordentligt och att en del av dem inte vårdade sin hygien och luktade illa.<sup>38</sup>

I en del fall fick Ohlander in svar från orter som inte hade mycket att anmärka på tattarna. Från en socken rapporterades att det hade varit problem med tattare, men att detta hade upphört sedan en viss familj hade flyttat.

”De tattare vi nu ha kvar, äro på det hela taget väl tålda, ja t.o.m. omtyckta av befolkningen och beblandar sig inte gärna med denna. Många gånger kan man fråga sig, hur de alla kunna livnära sig på dessa underliga yrken. Men man har aldrig hört talas om att de stjäla. [...] Barnen är stilsammare än vanliga barn, och ofta se de litet vemodiga och resignerade ut men är mycket populära bland kamrater. För oss lärare är de besvärliga, eftersom vi inte är så lyckligt lottade som våra kollegor i städerna, som ha hjälpklasser att plocka in sådana ungar i. Detta är f.ö. kanske vårt största problem i landsbygdsskolorna i gemen.”<sup>39</sup>

Den, i detta sammanhang, positiva syn på tattarna var ovanlig. Mer vanligt var det med en bister och anklagande beskrivning av tattarna.

”Tattare i ordets sämsta bemärkelse liksom hustrun och svågern. Flera gånger straffad för stöld. Inblandad i kriminella grisaffärer och (1941) ett större knivskärningsdrama. [...] Han och hans familj ha skaffat polismakten mycket besvär, och samhället får dyrt betala alla deras bravader. Tidvis understödstagare. Synnerligen vidrig och asocial typ, som samhället borde få steriliserad. Hittills har han förökats sig på rekordartat. Hustrun är snäll, men oduglig att sköta hem och barn. Lögnaktig och undanfallande. [...] Barnen obegåvade utom i sång, snälla men opålitliga och med ett våldsamt temperament liksom fadern. Skolkar ofta och av de mest underliga anledningar. Besvär och förtret av dem i skolan. Hela familjen i högsta grad asocial. Fula, små, satta; typiska tattare.”<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>39</sup> Brev till Ohlander 3/4 1943, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>40</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

I det formulär som Ohlander fyllde i fanns det också vid många av namnen en siffra med som upplyste om tattarens IQ. Från ett skol- och vårdhem rapporterades om en gosse och hans far, att fadern var ”efterbliven, vagabonderande, begiven på dryckenskap samt lider av tbc. Gossens IQ = 65.”<sup>41</sup> I en del av de inrapporterade fallen fanns inte någon IQ-siffra med. Ohlanders något förbryllande lösning på detta var att uppskatta begåvningen. Om en av de undersökta släkterna skrev han till exempel, att även där intelligensundersökning inte gjorts, så ”torde knappast råda tvivel om att en dylik dokumenterad intellektuell svaghet kunna betecknas med ett IQ-värde liggande under 0,80.[80]”<sup>42</sup> Och om en annan familj skrev han att de säkerligen samtliga var ”48-or”<sup>43</sup>

På det hela taget såg Ohlander resultaten som nedslående eftersom hela 30,5 procent av de rapporterade barnen gick i hjälpklass och sålunda hade en IQ som troligtvis var lägre än 80. Ändå misstänkte han att andelen var för låg, eftersom alla tattarbarn inte kunde beredas plats i hjälpklasserna.<sup>44</sup> Ohlander gjorde gällande att de undersökta familjerna genomgående var svagt utrustade i begåvningshänseende. Han påstod att det inte handlade om ett asocialt urval, utan ett urval som var representativt för tattarna. De återgivna fallen pekade i riktning mot ett rasligt särmerke, som jämte temperament, motvilja för ordnat arbete, fallenhet för vagabondlivet tillhörde rasens speciella psykiska egenskaper. Ohlander förklarade att undermålighet i intellektuella prestationer var långt ifrån sällsynta undantag bland tattarna. Han trodde också, även om det kunde vara svårt, att det gick att definiera tattarna ur ett fysiskt antropologiskt hänseende. Om en familj skrev han exempelvis att barnen var ”snälla och slöa, obegåvade men lätthanterliga i skolan. Duktiga i sång och teckning. – Ej utpräglat tattarutseende, men fullt märkbart.”<sup>45</sup>

Flera olika tekniker användes för att länka olika sociala problem till tattarna. Ohlander samlade uppgifter om tattarna i något som kan kallas för personakter. Att lagra information om personer som ansågs vara problematiska utfördes i regel i samband med allt socialt välfärdsarbete, inte minst i samband med fattigvården. Genom att upprätta denna form av socialregister ansåg sig Ohlander kunna få en god bild av de olika familjernas standard och samtidigt gick det att få reda på vilka som var tattare. Dessutom var det, menade han, möjligt att använda dessa register som utgångspunkt för vidare forskning kring tattarnas vanligen tillkrånglade genealogi med särskild hänsyn till de arvsbiologiska synpunk-

---

<sup>41</sup> Brev till Ohlander 10/11 1942, Hjälpklassundersökningar ca, 1940–1960, Ö:2, GAS, RSG.

<sup>42</sup> Ohlander 1943a, s. 4.

<sup>43</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG. Paragraf 48 innebar att lärjunge som saknade erforderlig fattningsförmåga eller av sjukdom eller lyte hindrats begagna undervisning, befrias från vidare skolgång, dock icke före 14 års ålder.

<sup>44</sup> Ohlander 1943a; Ohlander 1943b, s. 80–81. IQ 80 var ofta det gränsvärde som avgjorde om en elev placerades i hjälpklass; se även SOU 1936:31.

<sup>45</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.



terna. Det var, enligt Ohlander en, släktforskning som förr eller senare avslöjade att tattarmentaliteten inte var ett konstruerat komplex av ofördelaktiga egenskaper, som löst klistrats på vissa tvivelaktiga personer, utan verkligen hänförde sig till avkomling av tattare.<sup>46</sup>

Poängen med dessa mer eller mindre omfattande levnadsteckningar var, enligt Ohlander, att bedöma moralisk och ekonomisk standard hos de olika tattarfamiljerna. Låg begåvning ansågs förklara såväl social misär som oönskat beteende. Citaten från de inkomna rapporterna och Ohlanders egna anteckningar är illustrativa i den bemärkelsen att de belyser omgivningens attityder till tatterna – ofta illa omtyckta och sedda med misstänksamhet. Här demonstreras gängse föreställningar om tattare som efterblivna, asociala, opålitliga och kriminella. Vidare att de gick att känna igen på utseendet. Vanliga beskrivningar i materialet var också att de var odugliga att sköta hus, hem och barn, samt att de kostade samhället mycket pengar. Citaten visade även på hur statsmakten via olika myndigheter i allt större utsträckning intervenerade i de familjer som inte ansågs klara av barnuppfostran själva. Ohlander refererade till fall där barnen var omhändertagna och andra fall där detta borde göras, därtill var klagomål på bristande skolgång inte ovanligt. I ett fall hade också en kvinna blivit klassad som imbecill, vilket innebar att hon ansågs sinnesslös och därmed kunde steriliseras, med eller utan eget medgivande. Nästa fråga var sedan hur man skulle omforma all den insamlade kunskapen om tatterna till praktiska åtgärder. Det var inte alla som delade Ohlanders hårdföra linje.

### **Ny kunskap – vad bör göras åt tattarproblemet?**

En av anledningarna till att tatterna började uppmärksammas var, enligt Socialstyrelsen, att de fortplantade sig i allt för stor utsträckning.<sup>47</sup> Ett annat skäl var deras omfattande inflyttning till städerna och de sociala problem som detta förde med sig – här krävdes åtgärder.<sup>48</sup> Från flera håll framfördes synpunkter på vad som borde göras med tatterna. Språkforskare Etzler menade att en grundlig omskolning borde genomföras, men då inte under en kontroll som bara var straffande, utan man måste ta hänsyn till tatternas moraliska och intellektuella särart och ge stöd och handledning. Etzler ställde sig tveksam till Ohlanders skarpa formuleringar om de undersökta tattarsläkternas representativitet. Enligt Etzler så var de ännu relativt fåtaliga:

”...tattarsläkter som sökt sig till de större städerna tillhöra de allra sämsta element inom folkgruppen. De ha mist sin raskänsla och sin initiativkraft och blanda sig hämningslöst med element ur stor-

---

<sup>46</sup> Ohlander 1943a, s. 1.

<sup>47</sup> Se *tex Sociala Meddelanden* 1940 s. 807.

<sup>48</sup> *Sociala Meddelanden* 1945 s. 378-92.

städernas bottenkikt. Av Ohlanders uppgifter synes framgå att de av honom beskrivna släkterna ha denna karaktär. Storstädernas demoraliserande inflytande på tatterna är en fråga som kräver ett allvarligt studium på grund av den allt starkare dragning mot dessa orter, som under de senaste årtiondena visat sig inom denna befolkningsgrupp.”<sup>49</sup>

Det var alltså de sämsta tatterna som, enligt Etzler, sökt sig till städerna, vilket var tvärtemot vad som hävdades om den övriga befolkningen. Ohlander skrev till exempel några år senare att mycket talade för att den bättre genomsnittsintelligen i städerna kunde förklaras med att det var de bättre begåvade individerna som flyttande in till städerna från landet.<sup>50</sup>

Syssloman Tor Jacobsson i Jönköping tyckte inte, som föreslagits, att man kunde ta barnen ifrån tatterna. Däremot krävde tatternas många barn och ungdomar en särskild uppmärksamhet då deras hem inte alltid var goda. Jacobsson menade att gångna tiders tattare många gånger var besvärliga, men att även tatterna hade civiliserats. De tvångsåtgärder som hade förekommit mot dem hade alltför ofta varit ensidigt repressiva och negativa. Så snart det blev tal om tattare kom snabbt en intolerant, negativ och summarisk mentalitet. Det kunde visserligen, hävdade Jacobsson, vara aktuellt med tvångsåtgärder som sterilisering, internering eller skyddsuppfostran mot tatterna, men då på individuell basis. Bland såväl tattarklientel som hjälpklientel fanns det människor med arvsbetingade anlag för sjukdomar och undermålighet. I dessa fall fanns det, menade Jacobsson, all anledning för samhället att förhindra deras fortplantning. En sund socialpolitik kunde använda sig av rashygien.<sup>51</sup>

Men Jacobsson var inte lika övertygad som Ohlander om tattarbarnens bristande intelligens och ställde sig skeptisk till den stränga linje som denne förespråkade. Ohlander hävdade att sterilisering måste tillgripas mot asociala och undermåliga tattarfamiljer för att begränsa barnproduktionen. Ohlander trodde dessutom att det gick att spåra undermålighet med antropologiska metoder, men man borde i det fallet vara uppmärksam och inte stirra sig blind på antropologiska kännetecken, då fanns en fara i att de mindre ”asocial halvbloden” lämnades åt sidan.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Etzler 1944, s. 171-75, citatet från s. 171; se även Bergstrand 1942, s. 136-37.

<sup>50</sup> Ohlander 1951, s. 14-16.

<sup>51</sup> Jacobsson 1944, s. 80, 141-143, 147, 150.

<sup>52</sup> Ohlander 1943a, s. 3-11, se särskilt s. 10-11. Ohlander menade att det kunde vara viktigare med sterilisering vid mindre avvikelser från det ”normala” intelligensmättet än det större, eftersom de lindrigt sinnesslöa hade lättare att knyta sexuella kontakter och deras fortplantning skedde mer eller mindre ohämmat. Se även SOU 1936:46, s. 27-28; Dahlgren 1936-37, s. 459; Lundman 1943, s. 93.

Med hänvisning till undersökningar i Amerika slog Ohlander också fast att det existerade skillnader mellan raser, inte minst i begåvning.<sup>53</sup> Vid en jämförelse med en svensk normalkurva i intelligenshänseende, såg man tydligt, enligt Ohlander, att tattarnas genomsnittliga intelligens var mycket lägre. Det som påstods följa dessa intellektuella brister var brottslighet, sedeslöshet, oförmåga att arbeta konstant och oförmåga att lägga band på sina sydländska lustar. Om tattarna ändå hade haft exempelvis judarnas intelligens skulle de, hävdade Ohlander, med största sannolikhet själva kunnat höja sig ur sitt förnedringstillstånd.<sup>54</sup> Som det var nu kunde det ifrågasättas huruvida tattarna över huvud taget var på väg mot en högre civilisation och kultur, som ”ras betraktad äro tattarna otvivelaktigt underlägsna den svenska folkstammen”<sup>55</sup> Möjligen kunde han tänka sig en rasförbättring genom att tattarna gifte sig med en bättre ras, exempelvis svenskarna, vilket på sikt kunde leda till en assimilering av dem i den svenska folkstammen. Men tack vare deras skojarbedrifter genom tiderna var det få som, enligt Ohlander, ville beblanda sig med dem – de var av allt att döma predestinerade att vara samhälles pariaklass. Det gick inte, påstod Ohlander, att enbart övertyga tattarna om den skada de gjorde på samhället, utan här måste det bli lag om tvång och sterilisering i större skala.<sup>56</sup> Oavsett hur oense Ohlander och Jacobson var om vilken linje som skulle drivas så var de ense om en sak: skolan var viktigt för att anpassa tattarna till samhället.

Den normala andelen hjälpklassbarn av det totala antalet skolbarn var tre procent, bland tattarna var andelen, hävdade Ohlander, tio gånger högre. Ett problem som angavs i de inkomna svaren till Ohlander var bristen på plats i hjälpklasserna. En rapportör skrev att de flesta tatarbarnen på orten undervisades i hjälpklass och i de fall som de inte gjorde det var orsaken platsbrist.<sup>57</sup> Ett annat problem som uppgavs var att uppfostran, som möjligen kunde ges i hjälpklass eller skyddshem, gick förlorad när barnen återvände hem eller kom i kontakt med sina släktingar. Från ett skyddshem rapporterades att en av de intagna tattarna villkorligt hade skrivits ut eftersom denne hade fått plats hos en lantbrukare.

---

<sup>53</sup> Ohlander 1943a, s. 8. I sitt manusutkast skrev Ohlander om svenskarna i Amerika, att deras intellektuella kapacitet stod sig synnerligen gott i konkurrensen med andra europeiska kulturfolk. 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>54</sup> Ohlander 1943a, s. 10.

<sup>55</sup> Ohlander 1943b, s. 79.

<sup>56</sup> ”Tattarnas intellektuella nivå”, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG. Det refererade är hämtat ur ett manus av något slag. En del känns igen i den artikel som publicerades i *Tidskrift för Psykologi och Pedagogik*, Ohlander 1943a. Men det kan också ha varit till någon av de föreläsningar som Ohlander höll vid en fortbildningskurs för hjälpskollärare i Göteborg 1943, vilka återgavs av Wikström 1943, s. 15-18. I en artikel diskuterade Ohlander (1940) s. 66, de 3 procenten som var hjälpklassmässiga.

<sup>57</sup> Brev till Ohlander odaterat. 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

Tidvis hade han skött sig ganska bra, men varje besök av anförvanter inverkade menligt och efter dessa besök var han mer svårhanterlig och arbetsovillig.<sup>58</sup>

Det bästa var om alla barnen frivilligt kom till skolan och det fanns olika medel att locka motvilliga elever dit. I skolans flyttningsbevis rapporterades om barn som hade fattigunderstöd i form av fria böcker, kläder, tandvård, barnbespisning med mera.<sup>59</sup> Detta kunde fungera som draghjälp när skolplikten skulle realiseras. Till dessa former av stöd uttrycktes en viss ambivalens. En överlärare skrev till Ohlander att tattarna: "... håller sig allt framme, när det gäller att få något genom skolan. Så gott som alla tattarbarnen får sin frukost på skolan, och när tiden för utdelning av kläder närmar sig, brukar barnen spökas ut i allehanda träsor för att väcka medlidande."<sup>60</sup>

Samme informant klagade likaså på att tattarbarnen var svaga i skolan och att de hade en frånvaro som alltid låg betydligt över genomsnittet. Anledningen till detta såg han i att föräldrarna skickade ut barnen på försäljningsexpeditioner och sedan anmälde frånvaron som sjukdom.<sup>61</sup>

Ohlander, som försvarade en biologisk deterministisk uppfattning, menade att uppfostrans möjligheter, vad gällde tattarna, var kraftigt beskurna genom hereditärt bestämda förutsättningar.<sup>62</sup> Han hade därför inga större förhoppningar om fostran av tattarbarnen. Men skolan, och då i första hand hjälpklasserna, kunde åtminstone ge dem ett yttre hyfs och bättre hygien eftersom de där stod under uppsikt.<sup>63</sup>

Inte heller i detta avseende delade Tor Jacobsson Ohlanders ståndpunkt. När Jacobsson redovisade skolförhållanden bland tattarna i Jönköping menade han att tattarbarnen – förutom att de skolkade mer – inte skiljde sig från de övriga barnen.<sup>64</sup> I ett brev till Ohlander skrev Jacobsson, att såvitt han kunde finna så var "våra tattare" relativt hyggliga, det vill säga om man jämförde med andra tattare som man läste och hörde talas om.<sup>65</sup> Så mycket var dock klart, enligt Jacobsson, att tattarens miljöförhållanden var sämre än andras. Vad gällde de konstitutionella egenskaperna måste närmare enskilda undersökningar avgöra, men då fick man inte glömma den socialpsykologiska bakgrunden. Att från tidiga barnår få känna på omgivningens hat, avsky och förföljelse satte sina spår. Jacobsson ansåg att det problematiska framför allt var att vissa föräldrar hyste en direkt fientlig inställning till skolan och att de försökte hålla barnen därifrån in i det längsta.

---

<sup>58</sup> Brev till Ohlander 18/1 1943. Hjälpklassundersökningar ca, 1940–1960, Ö:2, GAS, RSG.

<sup>59</sup> Flyttningsbevis, Hjälpklassundersökningar ca, 1940–1960, Ö:2, GAS, RSG.

<sup>60</sup> Brev till Ohlander 2/2 1943, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

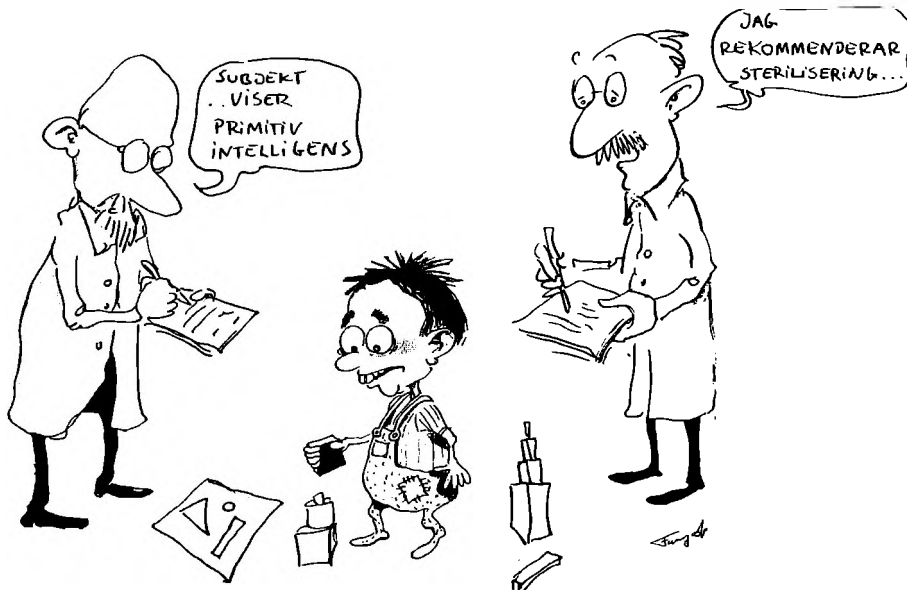
<sup>61</sup> Brev till Ohlander 2/2 1943, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>62</sup> 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1, GAS, RSG.

<sup>63</sup> Wikström 1943, s. 18, redogör för två föreläsningar som hållits av Ohlander.

<sup>64</sup> Jacobsson 1944, s. 91, 132.

<sup>65</sup> Brev till Ohlander från Jacobsson 15/2 1944, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar, Ö:1. GAS, RSG.



Alltför många hade också avgått från skolan enligt folkskolestadgans paragraf 48. Att få barnen till skolan, och att de stannade där en längre tid, borde lösa en del problem. Hur som helst, bara svårigheten att avgöra vem som var tattare borde avhålla från mer generella tvångsåtgärder, menade Jacobsson.<sup>66</sup>

Skillnaden mellan Ohlanders ärftlighetsbetonade och kollektiva förklaringar till tattarproblemet, och Jacobssons miljöbetonade och individuella, visar hur svårt det var att enas om vad som var tattarproblemet, eller om det över huvud taget var ett särskilt problem. Trots det fanns det en seglivad föreställning om att det var möjligt att definiera kategorin tattare och därmed en stark tro på att något borde göras för att förebygga några av de sociala problem som associerades med dem.

### Gamla och nya kategorier

För att legitimera olika former av styrning under 1900-talet har som regel vetenskapliga synsätt återopats. I allt väsentligt är det olika experter som har formulerat vad som ska uppfattas som ett problem i samhället och hur detta ska åtgärdas. Men det är inte experten *per se* som är viktig, utan snarare de tekniker och kunskaper som denne förfogar över. Det är bland annat mot den bakgrunden som det går att förstå Manne Ohlanders undersökningar om tattarna.

Ohlander försökte – med hjälp av genealogiska undersökningar, intelligensmätningar, personakter, följesedlar och flyttbevis – visa att tattarnas sociala problem var signifikativa för gruppen. Enligt den eugeniska rörelsen som Ohlander var en del av, gick det inte att övertyga vissa människor om vilken skada de

<sup>66</sup> Jacobsson 1944, s. 54, 88, 142-143.

gjorde samhället och det ansågs därför vara nödvändigt med tvång i olika former. Tattarna som kategori fick på så vis mening i relation till sociala problem.<sup>67</sup> Det fanns en oro för att dessa medborgare inte engagerade sig tillräckligt för sitt eget och samhällets bästa. Ohlanders åsikter representerade något som var vanligt under 1930-talet och tidigt 1940-tal, en oro för att fel människor förökade sig mest. Dessa avvikare, ofta angivna som tre procent av befolkningen, befarades bli en svår börda för den framväxande välfärdsstaten. I hjälpklasserna kunde dessa klen begåvade individer tidigt få hjälp, men om det var som Ohlander hävdade, att drygt 30 procent av tattarna hörde hemma i hjälpklass, kunde denna grupp bli ett mycket kostsamt problem i framtiden. Av allt att döma var produktiviteten Ohlanders egentliga huvudbry.

Vad gäller skolans lokala utformning i Göteborg så hade Ohlander ett stort inflytande. Han var med i flera olika lokala kommittéer och utredningar som satte agendan för vilken policy som skulle gälla för skolan på det lokala planet, framför allt över hjälpskolans utformning. Ohlander var över huvud taget en av de drivande i skolans sortering och kom att biträda vid flera utredningar. Han hade också ett visst genomslag på nationell nivå, till exempel som expert i samband med 1946 års Skolkommision och Ungdomsvårdskommitténs betänkande 1947. Därtill var han under flera år redaktör för tidskriften *Hjälpskolan* – den viktigaste tidskriften för det som rörde skolans specialklasser i Sverige – och han skrev rapporter för Skolöverstyrelsens räkning.<sup>68</sup>

Men det rådde delade meningar om tattarna i Ohlanders samtid, det var flera skribenter som inte ville ställa upp på de problembeskrivningar som denne ägnade sig åt. Att det fanns sociala problem i samhället var alla ense om, men det gick inte att uttala sig generellt om en grupp på det viset som Ohlander gjorde. Vad tattare var för något och hur de skulle kategoriseras blev, all insamlad kunskap till trots, aldrig beskrivit på ett enhetligt sätt.

Tidigare forskning har pekat på statens ökade inflytande över såväl skolan som tatarfrågan under början av 1900-talet. Så var också fallet på en övergripande nivå, men det var inget som präglade skolans sorteringsarbete på den lokala nivån. Jag menar, med hjälp av ett foucaultinspirerat styrningsperspektiv, att det snarare är motiverat att tala om en social ingenjörskonst underifrån. Skolans utformning liksom hanteringen av tattarna bestämdes mindre som följd av politiska beslut på nationell nivå, utan mer som följd av olika lokala politiska beslut. Inte sällan var det beslut som skedde i samförstånd med olika professionella som läkare och folkskoleinspektörer.<sup>69</sup>

Under den första delen av 1900-talet kom begåvning i många avseende att fungera överbyggande eller som en form av styrning. Runt sekelskiftet uppstod

---

<sup>67</sup> Jfr Areschoug 2000, s. 80-81; Tydén 2002, s. 130.

<sup>68</sup> Se t ex Ohlander 1947.

<sup>69</sup> Axelsson 2007a, s. 227; se även Ericsson 2010; Ericsson & Sjögren 2011, s. 254-56.

föreställningar kring begåvning och att det fanns olika människor som var olika begåvade. För att maximera såväl nationens som den enskildes väl och ve ansågs det viktigt att få rätt man på rätt plats. På så sätt blev barnen i skolan ett administrativt problem – det var främst där som de via rätt utbildning skulle ledas till rätt plats i samhället. Härvidlag blev IQ-testning en användbar teknik.<sup>70</sup> Sortering efter begåvning blev själva grundstenen i kategoriseringen av eleverna i skolan. I ett demokratiskt samhälle som byggde på meritokratiska ideal var det svårt att motivera en skola som var uppdelad efter social klass, kön, etnicitet och geografi.

Mycket av det tidiga 1900-talets sociala problematik förklarades med låg intelligens. Intelligensmätningarna kan ses som ett alternativ till tidigare kategoriseringar men hade samma mönster. Om någon hade låg IQ var det inte så viktigt vilken kategori denne tillhörde. Intelligensmätningarna förmodades göra vissa osynliga skillnader synliga och då spelade det ingen roll om individen var tattare, zigenare, lösdrivare, kriminell, osedlig, arbetsovillig, alkoholist eller bara fattig. Statsapparaten, institutionen eller experten kunde intervensera om de trodde att det var nödvändigt – lågt IQ var motiv nog. I detta sammanhang hade skolan två viktiga uppgifter att fylla: genom intelligensmätningar kunde de mindre begåvade bli upptäckta i god tid och därmed kunde skolan fostra dem på ett riktigt sätt. Skolan, särskilt hjälpklasserna, skapades som verktyg för att förebygga sociala tendenser och istället skapa arbetsamma och produktiva medborgare. Med hjälp av intelligensmätningar kunde den gamla kategorin tattare transformeras om till en ny kategori: de debila.

Med detta styrningsperspektiv går det, enligt Barbara Cruikshank, att förstå maktaspekten i de framväxande välfärdsprojekten, inte främst som exkludering och kontroll, utan som produktiv och konstituerande. Det gällde att aktivera, forma och fostra medborgarna – att skapa subjekt som var självkonstituerade. Styrning kan i den bemärkelsen sägas vara ett sätt att maximera varje medborgares kapacitet.<sup>71</sup> Denna så kallade liberala form av styrning förlitar sig inte på våld och repression i sin maktutövning, utan på att få individen att själv vilja reglera sig. Således är inte inriktningen att behärska individerna, utan snarare att forma dem på ett ändamålsenligt sätt.<sup>72</sup> Med ett sådant styrningsperspektiv blir det mindre intressant att uppehålla sig vid staten, nationen eller olika aktörers intentioner, utan det är tekniken och hur den verkar som är det centrala. Det är det som Foucault syftar på när han menar att vi måste gå bortom institutionen och ersätta den med maktteknologins övergripande synvinkel. Makt är, enligt

Foucault, som mest produktiv när dess effekter inte direkt framträder för de berörda just som makteffekter.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Rose 1995b, s. 173-95; Axelsson 2007a.

<sup>71</sup> Cruikshank 1999, s. 3.

<sup>72</sup> Foucault 2008; 2010; 2011; Rose 1995a, s. 39-59.

<sup>73</sup> Foucault 1993, s. 219; 2004, s. 102-07; Deleuze 1990, s. 110-111.

## Referenser

### Region- och stadsarkivet i Göteborg (RSG)

Göteborgs allmänna skolstyrelse (GAS)

- Övriga handlingar, 1940-talet Manne Ohlanders handlingar
- Övriga handlingar, Hjälpklassundersökningar ca, 1940–1960

### Tryckta källor

- Bergstrand, Carl-Martin (1942): *Tattarplågan: Tattarna i svenskt folkliv*. Göteborg.
- Dahlberg, Gunnar (1936-37): "On the frequency of mental deficiency". *Uppsala läkareförenings förhandlingar*, NF, band 42.
- Dahlberg, Gunnar (1944-45): "Anthropometry of tattare, a special group of vagabond in Sweden". *Uppsala läkareförenings förhandlingar*, NF, band 50.
- Etzler, Allan (1944): *Zigenarna och deras avkomlingar i Sverige*. Stockholm.
- Jacobsson, Tor (1944): *Om Tattarna I Jönköping: Redogörelse för viss, på uppdrag av Jönköpings Stads Fattigvårdsstyrelse företagna undersökningar*. Jönköping.
- Lundman, Bertil (1943): *Jordens människoraser och Folkstammar: I deras etnografiska och geografiska sammanhang*. Uppsala.
- Numelin, Ragnar (1917): "Den patologiska vandringsdriften". *Psyke*.
- Ohlander, Manne (1932a): "Hjälpkoleelevernas senare levnadsöden". *Hjälpskolan*.
- Ohlander, Manne (1932b): "Ett grupptest för uttagning av psykiskt efterblivna". *Hjälpskolan*.
- Ohlander, Manne (1939): "Extraklassprovets utslag". *Tidning för Lärarkåren vid Göteborgs Folkskolor*, nr 5.
- Ohlander, Manne (1940): "Förekomst och fördelning av psykiskt efterblivna barn i Göteborg". *Hjälpskolan*.
- Ohlander, Manne (1941): "De underåriga skolbarnen". *Skola och Samhälle*.
- Ohlander, Manne (1943a): "Begåvningsförhållandena hos tattare: En genealogisk och sociologisk studie". *Tidskrift för Psykologi och Pedagogik*, nr 3.
- Ohlander, Manne (1943b): "Zigenare, tattare och hjälpskolan". *Hjälpskolan*.
- Ohlander, Manne (1944): "Intelligensmätningens praxis". *Svensk Läraretidning*, nr 3
- Ohlander, Manne (1945): "Det praktiskt manuella arbetet i hjälpskolan ur social och pedagogisk synpunkt". *Svensk Skoltidning*, nr 49.
- Ohlander, Manne (1947): "Hjälpundervisning. Pedagogiska synpunkter". *Skolhygien, Skolöverstyrelsen*.
- Ohlander, Manne (1951): "Synpunkter på de debila barnens familjesociala förhållanden". *Hjälpskolan*.
- *Sociala Meddelande 1940–1945*. Socialstyrelsen.
- SOU 1923:2 *Förslag till lag om lösdrivares behandling m fl författningar*. Angivna av utsedda kommitterade: Del V. av Fattigvårdslagstiftningskommitténs betänkande.
- SOU 1926:9 *Betänkande med förslag till lag om behandling av vissa arbetsovilliga och samhällsvådliga m fl. författningar*. Avgivet den 30 juni 1926 av Ragnar von Koch.
- SOU 1929:9 *Betänkande med förslag till lagstiftning om åtgärder mot lösdriveri samt åtgärder mot sedeslöst leverne av samhällsskadlig art*.
- SOU 1936:31 *Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna barn i barn- och ungdomsåren*. Avgivet av 1932 års seminariesakkunniga.
- SOU 1936:46 *Betänkande angående sterilisering*. Avgivet av befolkningskommissionen.



- *Social Årsbok 1939–1945*. Centralförbundet för Socialt Arbete.
- Thesleff, Arthur (1919): "Zigenare och tattare", i Herman Lundborg (red.), *Rasfrågor i modern belysning med särskild hänsyn till det svenska folket*. Stockholm.
- Wikström, Helmer (1943): "Fortbildningskursen för hjälpklasslärare i Göteborg 18/1-27/2 1943: Ett referat", *Hjälpskolan*.

## Litteratur

- Areschoug, Judith (2000): *Det sinnesslöa skolbarnet: undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. Linköping.
- Axelsson, Thom (2007a): *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910-1920*. Linköping.
- Axelsson, Thom (2007b): "Tattarna och deras begåvning: Tekniker för styrning under det tidiga 1940-talet", i Johannes Fredriksson & Esbjörn Larsson (red.), *Att rätt förfoga över ting- en. Historiska studier av styrning och olika former av maktutövning*. Opuscula Historica Upsaliensia 34.
- Axelsson, Thom (2012): "Att konstruera begåvning – debatten om IQ". *Educare* nr 1.
- Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias (1991): *Oönskade i folkhemmet: Rashygien och Sterilisering i Sverige*. Stockholm: Gidlunds.
- Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias (1996): "Eugenics in Sweden: Efficient care", i G. Broberg & N. Roll-Hansen, (red.), *Eugenics and the Welfare State. Serialization Policy in Denmark, Sweden, Norway and Finland, East Lansing*. Michigan State University press 1996.
- Broberg, Gunnar & Roll-Hansen, Nils (red.) (1996): *Eugenics and the Welfare State. Serializa- tion Policy in Denmark, Sweden, Norway and Finland, East Lansing*. Michigan State Uni- versity press 1996.
- Cruikshank, Barbara (1999): *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Danziger, Kurt (1997): *Naming the mind: How Psychology Found its Language*. London: SAGE Publications.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London, Thou- sand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Deleuze, Gilles (1990): *Foucault*. Stockholm: Symposium förlag.
- Ericsson, Martin (2010): "De utestängda: Kommunal diskriminering av 'tattare' i Halland 1880-1941. I Berggren, L, Karlsson, K. & Tornbjør, C. (red.) *Möten med historiens mångfald*. Nordic Academic Press.
- Ericsson, Martin & Sjögren, David (2011): "Problematiske utgångspunkter: Om en svensk vitbok för utredande av övergrepp mot romer". *Historisk tidskrift*, nr 2.
- Foucault, Michel (1993): *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1988): "On Power". In Lawrence Kritzman (Ed.), *Michel Foucault: Politics, Philosophy, Culture: Interviews and other Writings 1977–1984*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (2002): *Vetandes arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (2004): *Sexualitetens historia: 1 viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel (2008): "Regimentalitet". Texter i urval av Thomas Götselius & Ulf Olsson (Red.), *Diskursernas kamp / Michel Foucault*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Foucault, Michel (2010): *Säkerhet, territorium, befolkning: Collège de France 1977-1978*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Foucault, Michel (2011): "Vad är kritik?". *Fronesis*, (36-37).
- Gould, Stephen Jay (1996): *The Mismeasure of Man* (revised and expanded). New York, Lon- don: W. W. Norton & Company.

- Haave, Per (2000): *Sterilisering av tater 1934-1977 : en historisk undersøkelse av lov og praksis*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Johannisson, Karin (1998): *Kroppens tunna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: Nordstedts.
- Kevles, Daniel J. (1985): *In the Name of Eugenics: Genetics and the use of Human Heredity*. University of California Press.
- Lindholm, Gunborg A. (1995): *Vägarnas folk: De resande och deras livsvärld*. Etnologiska för-  
eningen i Västsverige. Göteborg.
- Margolin, Leslie (1994): *Goodness Personified : The Emergence of Gifted Children*. New  
York: Aldine De Gruyter.
- Montesino Parra, Norma (2002). *Zigenarfrågan. Intervention och romantik*. Lund: Lunds  
universitet, socialhögskolan.
- Popkewitz, Thomas S. (2008): *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, edu-  
cation, and making society by making the child*. New York.
- Qvaresell, Roger (1996): "Ungdomars brottslighet och samhällets vård" i Bengt-Åke Armelius  
m fl (red.), *Vård av ungdomar med sociala problem*. Stockholm: Guimesson.
- Rose, Nikolas (1985): *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England  
1869 — 1939*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rose, Nikolas (1995a): "Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade libera-  
lismen", i Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.), *Foucault: Namnet på en modern  
vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi,  
medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS förlag.
- Rose, Nikolas (1995b): "Psykologens blick" i Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.),  
*Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om maktens  
mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm:  
HLS förlag.
- Sjögren, David (2010): *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljan-  
de utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913-1962*. Umeå.
- Senellart, Michel (red.) (2010) "Föreläsningarnas sammanhang". I Michel Foucault, *Säker-  
het, territorium, befolkning: Collège de France 1977-1978*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias (1990): "Zigenare, tattare och svensk rashygien" i Jahn  
Otto Johansen (red.), *Zigenarnas holocaust*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Svanberg, Ingvar & Tydén Mattias (1998/1992): *Tusen år av invandring: En svensk Kulturhis-  
toria*. Stockholm: Gidlunds bokförlag.
- Svensson, Birgitta (1993): *Bortom all ära och redlighet: Tattarnas spel med rättvisa*. Nordiska  
museets handlingar 114.
- Svensson, Birgitta (1998): "Kriminella, tattare och tatuerade: Betydelsen av social kategorise-  
ring för kulturell identitetsformering". *Historik Tidskrift*, nr 4.
- Tervonen, Miika (2010): "Gypsies", "Travellers" and "Peasants" A Study on Ethnic Boundary  
Drawing in Finland and Sweden ca 1860-1925. European University Institute: Departement  
of History and Civilization.
- Tydén, Mattias (2002): *Från politik till praktik: De svenska steriliseringslagarna 1935–1975*.  
Acta Universitatis Stockholmiensis Stockholm Studier in History – 63.
- Thomson, Mathew (1998): *The Problem of Mental Deficiency: Eugenics, Democracy, and So-  
cial Policy in Britain c. 1870–1959*. Oxford: Clarendon Press.
- Ydesen, Christian (2011): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–  
1970)*. Peter Lang.



*Thom Axelsson är fil dr i Tema Barn och universitetslektor i utbildningsvetenskap vid fakulteten Lärande och samhälle, Malmö högskola. Han forskar kring barndom och skola ur ett historiskt perspektiv. Han har intresserat sig för hur skolan har kategoriserat och sorterat sina elever efter begåvning. I första hand är det de processer, i vilka vissa elever har avskilts från folkskolan normalklasser, som stått i centrum. Efter avhandlingen, Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910-1950 (2007), har han bland annat skrivit: Att vilja och välja rätt – att skapa produktiva medborgare (2008), Någonstans mellan sjukt och friskt: det psykopatiska barnet och psykopatklasser, (2009) och Att konstruera begåvning – Debatten om IQ (2012).*

# "Folkeskolens ytterste forpost" - en annen historie om den norske folkeskolen 1945–1970

Af Eva Simonsen

*Denne artikkelen har til hensikt å bringe inn et nytt perspektiv i historieskrivingen om den norske folkeskolen i årene mellom 1945 og 1970. Skolens mål og praksis blir sett fra dens «ytterste forpost»; spesialpedagogiske tiltak i hjelpeklasser, hjelpeskoler, særskoler og spesialskoler. I denne perioden foregikk en omfattende innsats for å gjøre skolen til en rendyrket normalskole; en skole for såkalt normale barn. Bestrebelsene skulle muliggjøre og styrke enhetsskoleprosjektet. Samtidig skulle skolen bidra til å sortere og skille ut barn og unge som kunne komme til å ligge samfunnet til byrde og dem som ble sett på som ikke utviklings- eller opplæringsdyktige. Skolens oppdrag krevde et differensiert og segregert skolesystem. Innføringen av det nye systemet ble preget av en profesjonskamp der definisjoner av nye kategorier for avvik og normalitet sto sentralt. Tiltakene ble for alvor satt inn i tiåret etter Den annen verdenskrig. Nye tanker om normalisering av livsvilkårene for mennesker med funksjonshemming fra midt på 1960-tallet innvarslet en ny tid for skolen.*

## En annen historie om folkeskolen

Den amerikanske historikeren Catherine Kudlick argumenterer for at konstruksjoner av funksjonshemming, handicap (disability) kan anvendes som analytisk kategori på linje med klasse, kjønn, rase, alder og etnisitet.<sup>1</sup> I tråd med Kudlick reiser denne artikkelen spørsmål om hvilke begrep om avvik og normalitet som ble konstruert som følge av folkeskolens oppgave i det norske samfunnet etter 1945. Hvilke politiske og profesjonelle interesser og kunnskapsregimer styrte prosessene?

I Norge har historieforskning om opplæring av barn og unge med særskilte behov for opplæring, barn og unge med funksjonshemninger eller handicap tradisjonelt vært atskilt fra "den store historien" om norsk skole og utdanning. Det har vært en tradisjon for å konstruere skolehistorie som historien om de store politiske og pedagogiske linjene i den ordinære skolens utvikling.<sup>2</sup> Sider ved den

---

<sup>1</sup> Kudlick 2003.

<sup>2</sup> Dokka 1988, Jordheim 1989, Hagemann 2002.

norske skolen som en institusjon bestående av en variasjon av elever med ulike læringsforutsetninger og behov, ulike praksiser for ekskludering eller inkludering, har i liten grad vært undersøkt og analysert historisk. I sin studie av spesialundervisningen i grunnskolen i Norge 1965-1991, hevder Peder Haug at denne delen av norsk skolehistorie ikke har vært sett som en del av dette feltet.<sup>3</sup> Heller ikke enhetsskolens historie i det 19. århundre har i særlig grad vært debattert som annet enn en historie om sosial integrering på tvers av samfunnsklasser.<sup>4</sup> En sentral skolehistoriker som Reidar Myhre har fremstilt utskillingen av elever fra enhetsskolen som et tiltak til elevenes beste, aldri av hensyn til skolens interesser, påpeker Froestad og Ravneberg. Denne fortolkningen står i kontrast til hvordan formålet med segregert opplæring i egne skoler og klasser ble definert i samtiden. I 1954 beskrev spesialskolenes direktør Marie Pedersen spesialskolenes primære oppgave som nøye forbundet med byggingen av enhetsskolen: «Avlaste folkeskolen slik at denne kan bli mer effektiv og fylle oppgaven som felles grunnskole for den høyere opplæring».<sup>5</sup> Byggingen av enhetsskolen formet folkeskolen på en bestemt måte, hevder Ravneberg: «Enhetsskolen har vært, og er fortsatt, normalitetens ballsal».<sup>6</sup> I denne ballsalen ble noen barn de utvalgte. Andre kom ikke med i dansen, men ble stående langs veggene, i krokene eller slapp aldri inn.

Historien om dem som har vært definert utenfor, eller i randsonen av den ordinære skolens område, har gjennomgående vært skrevet som en separat historie, gjerne som institusjonshistorie, som enkeltgruppers historie eller som en egen spesialpedagogisk historie.<sup>7</sup> Plasseringen utenfor det utdanningshistoriske fellesskapet kan ses som symptomatisk for noen elevgruppers marginaliserte og utsatte posisjon, og for det spesialpedagogiske fagområdets plassering som «ytterste forpost», og ikke en som en del av det gode selskap. De studier som er gjort i de siste tiårene har hatt ulike faglige tilnærminger og tematikker. I Danmark har Bjørn Hamre analysert den historiske "problematiskering av elevsubjektet" gjennom studier av elevjournaler og samtidige fagtidskrifter.<sup>8</sup> I Norge har Astrid Askildt gjort analyser av opplæringen av funksjonshemmede elever frem til 1950-tallet basert på lignende kilder.<sup>9</sup> Berit Johnsen har gått tilbake til 1700- og 1800-tallet i studien av hvem «en skole for alle» omfattet i Norge.<sup>10</sup> Tora Korsvold anlegger et innenfra-perspektiv i sin intervjuundersøkelse av tidligere elever ved skoler for evnesvake på 1950-tallet.<sup>11</sup> Skolehjemmene som en del

---

<sup>3</sup> Haug 1998.

<sup>4</sup> Simonsen 2000, Froestad og Ravneberg 2006.

<sup>5</sup> Pedersen 1954.

<sup>6</sup> Ravneberg 1999, s. 352.

<sup>7</sup> Simonsen 2005.

<sup>8</sup> Hamre 2011.

<sup>9</sup> Askildt 2004.

<sup>10</sup> Johnsen 2000.

<sup>11</sup> Korsvold 2006.

av norsk skole har vært behandlet av Befring og Thuen.<sup>12</sup> En historisk analyse av den antroposofiske bevegelsens pedagogiske grunnlag og praksis i institusjoner for barn og unge med utviklingshemning i Norge på 1900-tallet representerer et annet perspektiv og en annen praksis.<sup>13</sup> Som private institusjoner har disse helsepedagogiske tiltakene opprettholdt sin eksistens som egne institusjoner på tvers av politiske føringer om integrering og senere inkludering av elever i ordinær grunnskole. Bodil Ravneberg og Peder Haug anlegger et samfunnsvitenskapelig blikk på historien med relasjonene mellom politiske og profesjonelle føringer og aktører som objekt for analysene.<sup>14</sup> Kjønnsperspektivet er felles for to studier av to sentrale skolehjem/verneskoler på 1950- og 1960-tallet for henholdsvis jenter og gutter med atferdsvansker eller tilpasningsvansker.<sup>15</sup>

### Skole, normalitet og hygiene

Forskningen om institusjonene det er referert til ovenfor handler om dem som hadde en plass i folkeskolen og berører derved folkeskolens ambisjon om å være en enhetsskole høyere utdanning kunne bygge på, og en skole for såkalt normale elever. Ved å fremstå som en skole for normale elever, kunne et vitnemål fra folkeskolen være en garanti for at en person hadde intelligens innenfor normalområdet. Vitnemålet kunne igjen bli en garanti for borgerlige rettigheter, blant annet rett til å gifte seg. Slik ble folkeskolens funksjon som normalitetsregime fortolket av norske myndigheter mot slutten av 1960-årene.

I 1968 var det norske Stortinget nær ved å vedta en lov som forbød personer som ikke hadde avlagt folkeskoleeksamen å gifte seg. Forslaget kom i forbindelse med revisjon av den norske ekteskapslovgivningen, og det var støttet av ledende norske psykiatere. Direktøren ved Gaustad asyl, Norges fremste autoritet på området, psykiateren Ørnulf Ødegård, var en ivrig forkjemper for forslaget.<sup>16</sup> Ødegårds faglige forankring var i eugenisk tankegodt der særlig lettere åndssvakhet ble sett som arvelig og som en samfunnstrussel; sosialt, politisk og økonomisk. Lovforslaget var omdiskutert. Den norske Dommerforening var prinsipielt enige i forslaget, men stilte seg tvilende til folkeskolens evne til å skille mellom verdige og ikke-verdige ekteskapskandidater og avviste forslaget fordi kriteriene var upresise, og håndhevelsen av bestemmelsen ville bli vanskelig.<sup>17</sup>

Norske Kvinners Nasjonalråd ønsket sterilisering som vilkår for dispensasjon fra kravet om vitnemål fra folkeskolen. Den norske advokatforening tok i sin uttalelse avstand fra kravet om folkeskoleeksamen, men på et noe annet grunnlag

---

<sup>12</sup> Befring 1963, 2007 og Thuen 2002.

<sup>13</sup> Edlund 2010.

<sup>14</sup> Ravneberg 1999 og Haug 1998.

<sup>15</sup> Ericsson 1997, Jon 2006.

<sup>16</sup> Ødegård 1960.

<sup>17</sup> Ot.prp.nr. 38 1967-68.

enn de øvrige instansene.<sup>18</sup> Uttalelsen var ført i pennen av juristen Anna Louise Beer på vegne av advokatforeningen. Beer bygget uttalelsen på egne erfaringer som lærer ved Åsengata tvangsskole for jenter i Oslo. Kommunale tvangsskoler var hjemlet i lov om behandling av forsømte børn; vergerådsloven (1896), Norges første lov om barnevern. I følge denne loven var det kommunens ansvar å opprette skoler for vanartede og forsømte barn. Oppholdet ved en tvangsskole skulle vare inntil ett år, men varte i praksis ofte lenger. I ettertid forklarte Beer hvordan hun hadde ment at lovforslaget ville ramme, gjennom erfaringene hun hadde gjort i møtet med jentene ved den kommunale tvangsskolen:

«Selv om de ikke var flinke på skolen, hadde de da et like rikt følelsesliv som oss andre. (...). Mange av dem hadde bare én mulighet her i livet, nemlig å gifte seg og få barn. Flere av dem hadde helt utmerkete egenskaper som mødre. Og nå ønsket altså justismyndighetene å ta fra dem denne muligheten. Jeg kunne ikke skjønne at de foreslo noe slikt. Ja, jeg ble veldig forarget.»<sup>19</sup>

Debatten i 1968 om forholdet mellom folkeskoleeksamen og retten til å gifte seg illustrerer hvordan samfunnsmessige konstruksjoner av normalitet og avvik kommer til uttrykk på opplæringsarenaen.

Skolens oppgave i normalitetsregimets historie i Norge følger en linje tilbake til slutten av 1800-tallet.<sup>20</sup> Marte Feiring peker på skolens marginaliseringspraksiser tilbake til Lov om abnorme Børns Undervisning (1881) som en sentral del av innføringen av et normalitetsregime i Norge.<sup>21</sup> Froestad og Ravneberg viser at dette gjaldt norsk skole opp til 1970-tallet.<sup>22</sup> Denne analysen støttes av Rune Slagstad i det han omtaler som "Etterkrigshygiene. - Det var det samfunnshygiene tenkesett som etter 1945 ble utfoldet i sin fulle bredde som velferdsstatens ideologi."<sup>23</sup> Froestad & Ravneberg peker også på kontinuitet fra mellomkrigstidens planer om å gjøre den norske folkeskolen til en normalskole til folkeskolens segregeringspraksis etter Den annen verdenskrig.<sup>24</sup>

### **Kamp for demokratiet og skolens samfunnsoppdrag**

I likhet med store deler av det norske samfunnets historie kan norsk skolehistorie mellom 1945 og 1970 representere vår etterkrigshistorie. Gjennom omfattende

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Dagbladet 4.5.1998.

<sup>20</sup> Froestad 1995.

<sup>21</sup> Feiring 2010.

<sup>22</sup> Froestad & Ravneberg 2006.

<sup>23</sup> Slagstad 1998, s. 31.

<sup>24</sup> Se også Haave (1999) og Pettersen (2000) om den norske velferdsstatens mekanismer for marginalisering på 1950-tallet.

de historieforskning av ulike sider ved okkupasjonshistorien i store deler av hele etterkrigstiden, setter den annen verdenskrig fortsatt preg på norsk samfunnsdebatt i 2012.<sup>25</sup> Okkupasjonen av Norge hadde et stort omfang; Wehrmacht hadde omkring 400 000 soldater i landet, i tillegg til nærmere 100 000 krigsfanger fra Jugoslavia og Sovjet, hvorav nærmere 20 000 døde i fangenskapet. Nærmere 100 000 nordmenn fikk reist landssviksak mot seg etter krigen. Det ble født mellom 10 og 12 000 barn med norsk mor og tysk far under og rett etter okkupasjonsårene.<sup>26</sup>

Den tyske okkupasjonen var blitt møtt med både militær og sivil motstand, og hatet mot okkupasjonsmakten og mot overløpere vokste i intensitet og omfang frem til rettsoppgjøret etter 1945. Umiddelbart etter at den tyske militærmakten hadde kapitulert, kom spørsmålet om forræderi og fordeling av skyld opp. Sentralt i dette oppgjøret sto kampen mot åndssvakhet, ”Hvis vi hadde hatt en bedre åndssvakeforsorg, så hadde vi ikke hatt så mange medlemmer av NS,” uttalte den norske sosialministeren Aslaug Aasland på et nordisk sykepleiermøte i 1946.<sup>27</sup> Allerede noen få uker etter at freden kom i mai 1945, ble hele det sosialpolitiske Norge, myndigheter og frivillige organisasjoner med Røde Kors i spissen, sammenkalt til et stort møte. Formålet var å avgjøre hvordan Norge skulle bekjempe åndssvakhet som en sentral del av kampen for demokrati og sosial stabilitet.<sup>28</sup> Åndssvakhet, forræderi, nazisme og fascisme ble sett som sider av samme sak. En kategori som i manges oppfatning forente disse ”egenskapene”, var de norske kvinnene som hadde vært sammen med tyske soldater under krigen. Mange av kvinnene hadde fått barn med tyske soldater. Både kvinnene og barna deres; ”tyskerungene” eller ”krigsbarna” som de ble hetende i offisiell sammenheng, ble gjenstand for hat, forakt og forfølgelse fra det norske samfunnet etter krigen.<sup>29</sup>

Psykiater Ørnulf Ødegård uttalte som myndighetenes sakkyndige at en stor del av kvinnene var å betrakte som åndssvake, og en stor andel av barna derfor måtte antas å være åndssvake og bærere av de samme dårlige arveegenskapene som mødrene.<sup>30</sup> En særlig frykt knyttet seg til barna, som med sitt ”tyske” blod i tillegg kunne komme til å representere en fremtidig 5. kolonne av nazister og fascister.<sup>31</sup> En måte påvise kvinnene og barnas biologiske mindreverdighet var å intelligens-teste dem. Det ble gjennomført tester av noen av kvinnene. I følge målingene lå mange av dem under normalområdet for intelligens.<sup>32</sup> Videre het det at barna i

---

<sup>25</sup> Egeland 2012.

<sup>26</sup> Olsen 1998.

<sup>27</sup> NS (Nasjonal Samling), var navnet på det norske nazipartiet før og under Den annen verdenskrig. *Aftenposten* 6.8.1946.

<sup>28</sup> Simonsen 2000.

<sup>29</sup> Ericsson og Simonsen 2005a, 2005b.

<sup>30</sup> Norges forskningsråd 1999.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Testene foregikk under spesielle forhold i interneringsleiren der kvinnene var tvangsanbrakt. En



tillegg til å ha dårlig biologiske kvalitet, sannsynligvis også kom til å få et dårlig oppvekstmiljø, forhatt av den norske befolkningen og uten en ordentlig familie rundt seg. I skolen opplevde krigsbarna å bli pekt ut som ”fiendens barn”. Særlig sårt for barna var det å bli utelukket fra feiringen av 17. mai og 17. mai toget; den nasjonale markeringen av landets frihet og fred og barnas store festdag i Norge.<sup>33</sup>

Kravet om at nasjonen måtte identifisere og skille ut de sosialt mindreverdige barna, problembarna, de fremtidige kriminelle og dem som kom til å belaste fattigkassa, var reist med stor tyngde allerede før krigen. Den engelske historikeren Mathew Thomson argumenterer mot å se eugenikk og rasehygieniske tiltak som noe som bare gjaldt å sikre befolkningskvaliteten. Den eugeniske tekningen i England mellom 1900 og 1950 omfattet også forholdet omkring demokrati og ”citizenship”. Konstruksjonen av åndssvakhet må forstås som en del av utformingen av et demokratisk system. Utvidelsen av demokratiet i England, bl.a. med kvinners stemmerett, skapte bekymring hos politikere og myndigheter. Det ble viktig å finne måter å unngå å sosialt belastede, fattige og andre såkalt uegnede individer fikk del i de demokratiske rettighetene. Det ville stå staten dyrt, om den slags mennesker fikk innflytelse og dermed rett til å kreve noe for seg selv. Denne konstruksjonen av åndssvakhet gjaldt som vi så også for Norge etter 1945. Jakten på indre fiender, mennesker som ble bedømt som sosialt, moralsk og mentalt avvikende fikk en utvidet samfunnsmessig betydning. De såkalt moralsk åndssvake, psykopatene, undermålerne, ”problembarna” og ungdomsforbrytere omfattet i 1945 ikke lenger bare alkoholikere, arbeidsløse, kriminelle og ildspåsettere eller løsgjengere. Nazister, fangevoktere i deres tjeneste, ”tyskerjenter” og barna deres var også blitt nasjonens indre fiender i kampen for demokratiet.<sup>34</sup>

Tanken om segregering av åndssvake ble med dette gitt et nytt innhold i Norge etter 1945, i tråd med ideer og tankegods i den internasjonale politiske debatten om fremtiden for Europas barn.<sup>35</sup> De forente nasjoners organisasjon for kultur og utdanning, UNESCO, presenterte i 1946 et program for opplæring til ansvarsbevisste og demokratisk innstilte samfunnsborgere.<sup>36</sup> Dette programmets budskap hadde også gjenklang i Norge, skriver Tønnes Sirevåg: ”Ettersom krigen tek til i menneskehugen, er det i menneskehugen at forsvarsverk for freden lyt byggest.”<sup>37</sup> Det ble satt nye og høyere krav til skolen, og det ble satset på skolen i UNESCO-programmets ånd: ”man er fylt av tanken på å skape en ny verden, blant annet ved å oppdra en ny og bedre ungdomsslekt.”<sup>38</sup>

---

undersøkelse i Danmark, utført under andre forhold av Grete Hartmann, viste at kvinnene var normalt begavet. Se Hartmann, 1946 og Rasmussen, 1947.

<sup>33</sup> Ericsson og Simonsen 2005a.

<sup>34</sup> Ericsson og Simonsen 2005a, 2005b.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Huxley 1946.

<sup>37</sup> Sirevåg 1981, s. 66.

<sup>38</sup> Høigård og Ruge 1961, her gjengitt etter Birkemo 2000, s. 149.



Tre pene og tre stygge  
ansikter vises side om  
side.

Si, men pek ikke på  
ansiktene: Se på disse  
ansiktene! Nogen er  
pene, men nogen er så  
stygge og fæle!

Pek på den peneste av  
disse to! (Legg et  
papir over de andre).

Pek på den stygge av  
disse to!

Neste par:

Pek på den peneste!

Pek på den stygge!

Neste par:

Pek på den stygge!

Pek på den peneste!

(Tre riktige svar!)

Bildet viser en prøve for femårstrinnet fra Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. Billedet er gengivet fra H. Engs Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. Særtrykk av Norsk Skoletidende nr. 24 1929.

Det nystartede UNESCOs prinsipperklæring og handlingsprogram fra 1946, skrevet av den engelske biologen og organisasjonens første generaldirektør Julian Huxley, hadde en uttalt eugenisk forankring i kampen for demokrati og fred. Sivilisasjonen fikk ta skylden for at utviklingen hadde gått den gale veien. Menneskeheten ble stadig mer nedtynget av "genetic stupidity, physical weakness, mental instability, and disease-proneness."<sup>39</sup> Men med redslene fra nazistenes

<sup>39</sup> Huxley 1946, s. 12.

eugeniske tiltak i minnet, var det politisk og psykologisk vanskelig å sette inn de drastiske rasehygieniske tiltakene som var nødvendige, innrømmet Huxley. UNESCO måtte likevel som en ansvarlig organisasjon forholde seg til problemet, og sørge for å opplyse allmennheten slik at folk var forberedt når det rasehygieniske programmet skulle gjennomføres; når ”much that now is unthinkable may at least become thinkable.”<sup>40</sup> Nazi – Tyskland som eksempel på rasehygiene, måtte ikke avskrekke fra handling. Nazistenes rasehygieniske program bygget på uvitenskapelig grunnlag, og var dermed ikke relevant for det programmet han mente UNESCO skulle gjennomføre. Budskapet var at man måtte bli dyktigere til å klassifisere og sortere mennesker etter genetisk kvalitet, først og fremst ved vurdering av intelligens.<sup>41</sup> Huxley viste til Nazi-Tyskland, som hadde høyt utdannede innbyggere, men som likevel hadde begått så skjebnesvangre feil.

Dette tankegodset hadde gjenklang hos den innflytelsesrike norske medisinaldirektøren Karl Evang. Så sent som i 1955 advarte Evang norske leger mot å la seg skremme av sporene fra Nazi-Tyskland når det gjaldt arvehygieniske tiltak mot åndssvake, og da i særlig grad sterilisering.<sup>42</sup> Mens UNESCO endret syn og satte ned en kommisjon tidlig på 1950-tallet for å ta et oppgjør med rasismen, kan helsedirektør Evangs argumentasjon for sterilisering i 1955 ses som en videreføring av politikken fra mellomkrigstiden når det gjaldt eugeniske tiltak mot åndssvake.<sup>43</sup> Sterilisering av jenter var et spørsmål skolene for evnesvake måtte ta opp, hevdet direktør Marie Pedersen i 1946.<sup>44</sup> I følge lærerrådsprotokoller var sterilisering tema for lærerrådet ved statens skoler for evnesvake utover på 1950-tallet.<sup>45</sup>

### **Fellesprogrammet og Samordningsnenda for skoleverket**

I årene 1940-45 gjorde norske lærere en spesiell innsats i kampen mot den tyske okkupasjonsmaktens forsøk på å nazifisere norsk skole.<sup>46</sup> Lærerne ble pålagt å gå inn i en naziinfisert organisasjon der de skulle påvirkes til oppdra norske elever i den nye ordningen av det norske samfunnet. De fleste lærerne nektet, og som straff ble om lag 600 lærere arrestert og sendt til Nord-Norge på straffarbeid. Lærernes motstand og kamp ble fulgt med beundring og støtte fra store deler av den norske befolkningen. Da freden kom, ble erfaringene fra skolens betydning i kampen mot nazismen nedfelt i fellesprogrammet for de politiske partiene:

«Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli ka-

---

<sup>40</sup> Huxley 1946, s. 21.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Evang 1955.

<sup>43</sup> Froestad og Simonsen 2002.

<sup>44</sup> Pedersen, Eik og Aulie 1946.

<sup>45</sup> Simonsen 2000.

<sup>46</sup> Birkemo 2000.

rakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid»<sup>47</sup>

Den første verdenskrig hadde ført til oppgjør med en autoritær barneoppdragelse.<sup>48</sup> Progressive pedagoger hevdet at denne barneoppdragelsen la grunnlaget for underkastelse og blind lydighet i møte med antidemokratiske ideologier. Etter den annen verdenskrig skjedde en lignende mobilisering for oppdragelse til demokrati i Norge. Mot slutten av andre verdenskrig samlet det politiske Norge seg om et felles arbeidsprogram for gjenreisning av landet der skolen fikk et nytt og viktig samfunnsoppdrag i byggingen av et fremtidig demokratisk Norge. Arbeidet med omforming av folkeskolen ble organisert gjennom oppnevning av Samordningsnemnda for skoleverket i 1947. Nemnda bestod av ledende skolefolk og parlamentarikere. Av de i alt 19 innstillingene nemnda leverte i årene frem til 1952, hadde spesialpedagogiske og sosialpedagogiske oppgaver bred plass i det en så for seg omfattende utbygging av særskoler og hjelpeklasser/hjelpeskoler.

Mål og midler stod klart: krig måtte forebygges og kampen for fred måtte begynne med barneoppdragelsen og skolen. Men kampen for fred ble også en del av kampen mellom profesjonene. Medisinere og pedagoger kjempet om definisjonsmakt og jurisdiksjon i samfunnets forebyggende arbeid for demokrati og sosial stabilitet. Det var enighet om at forebyggingen skulle skje gjennom en deling mellom opplæringsfeltet og medisinsk omsorg og behandling. Anvisningene for hvordan en skulle gå frem, ble hentet fra to hold; fra arvehygiene som la vekt på betydningen av biologi og arv og fra den fremadstormende mentalhygieniske bevegelsen som vektla sinnets helse og miljøets betydning, ikke minst betydningen av opplæring.<sup>49</sup> Ved at både arvehygiene og mentalhygiene ble lagt til grunn ble det skapt rom for at både den medisinske profesjonen med sin biologiske forankring og den pedagogiske profesjonen kunne få sine egne avgrensede områder. I prosessene med grenseopp ganger og kamper om profesjonelle revir, ble kriterier og kategorier for normalitet og avvik konstruert og problemer definert. Kampen kom særlig til å stå om innhold, betegnelser og jurisdiksjon over begreper som åndssvakhet, evnesvakhet og utviklingshemning.

### **Profesjoner og «herreløse problemer»**

Mellomkrigstidens Norge hadde vært preget av et sterkt press fra den medisinske profesjonen om en mer aktiv innsats for forebygging av samfunnsproblemer

---

<sup>47</sup> Fellesprogrammet, her gjengitt i Kiil, 1992, s. 40.

<sup>48</sup> Nørgaard 2005.

<sup>49</sup> Et nytt nordisk mentalhygienisk fagtidsskrift, *Menneske og Miljø- Menneske kunnskap og menneske behandling*, ble startet av nordiske psykiatere i 1945 for å utvikle mennesker til demokratisk tankegang og fred. Tidsskriftet kom ut i årene 1946-1948 og hadde et tungt innslag av norske psykiateres bidrag.

gjennom tidlig oppfangning av mennesker av antatt dårlig biologisk kvalitet. Det gjaldt mennesker som gjennom asosial atferd ble betegnet som åndssvake, barn fra sosialt vanskeligstilte familier, tatere og andre med antatt dårlige arveanlegg. Men den medisinske profesjonens forsøk på å reise en opinion for forebygging av samfunnsproblemer gjennom tidlig diagnostisering, sortering, utskilling og internering, ble møtt med skuldertrekninger fra politisk hold. Norge hadde ikke råd, var begrunnelsen. En eneste lang søndagsstillhet preget det sosialpolitiske feltet, skriver sosialhistorikeren Anne-Lise Seip i sin analyse av denne perioden i fremveksten av den norske velferdsstaten.<sup>50</sup>

Blant profesjonene som hadde interesser på området, var imidlertid aktivitetshøy. ”Hvem skal eie de herreløse problemer?” var et retorisk spørsmål, et uttrykk psykiaterne brukte om sosiale problemer som arbeidsløshet, fattigdom, alkoholisme, vagabondering, prostitusjon og kriminalitet, alt bunnet i åndssvakhet og manglende evne til sosial tilpasning.<sup>51</sup> I deres øyne var det innlysende at de nye herrene måtte være den medisinske profesjonen. Med god støtte fra danske psykiatere innen åndssvakeomsorgen, gikk norske psykiatere og det sosialmedisinske byråkratiet på slutten av 1930 –tallet til stormangrep på det de så som et totalt urettmessig pedagogisk hegemoni over tiltak for døve, blinde og åndssvake.<sup>52</sup> Skolene måtte vekk fra skoleverket som de hadde tilhørt siden 1881, og under kontroll av leger. Åndssvake måtte uskadeliggjøres gjennom internering og sterilisering (Sosiallovkomiteen, 1946). Den andre verdenskrigen kom i veien for planene. Etter krigen, i 1945, var legenes kampvilje styrket. Med ny argumentasjon i kjølvannet av krigen om sammenhengen mellom åndssvakhet og totalitære ideologier som nazisme og fascisme, økte den medisinske profesjonen presset for at Norge etter deres anvisninger skulle sikre befolkningskvaliteten og bygge opp et vern mot fremtidige udemokratiske krefter. Parallelt hadde spesialpedagogene konsolidert sin stilling. I 1938 ble den tidligere hjelpeskolelæreren Marie Pedersen konstituert som direktør for abnormskolene (senere spesialskolene). Senere ble hun utdannet i heilpedagogikk i Sveits. Marie Pedersen var et politisk talent og en sterk fagperson som var i stand til å markere, forsvare og utvide spesialpedagogenes revir i konkurranse med medisinerne i etterkrigstiden.<sup>53</sup>

I Norge kom de to fremste motstanderne i denne profesjonskampen til å bli helsedirektør Karl Evang på den ene siden og direktøren for spesialskolene Marie Pedersen på den andre.

Marie Pedersen stilte seg i spissen for kampen for å unngå at barn og unge

---

<sup>50</sup> Seip 1994.

<sup>51</sup> Spørsmålet var blitt formulert i mellomkrigstiden av Ørnulf Ødegård i en artikkel om organisering av den psykiatriske barneomsorgen i USA (1931).

<sup>52</sup> ”Vi reiser en aksjon” var mottoet for dette forsøket på å legge under seg denne delen av skoleverket. I spissen for aksjonen stod psykiateren Axel Brinchmann, nært støttet av Otto Wildenskov (Simonsen 2000).

<sup>53</sup> Simonsen 2000.

med sansetap, barn som ble sett som problembarn, de som av samtiden ble definert som undermålere, tilbakestående eller åndssvake skulle ekskluderes fra folkeskolen. Pedersens argumentasjon dreide seg først og fremst om å bevise også de svakt begavedes sosiale brukbarhet. Gjennom en stor etterundersøkelse av åndssvakeskolens elever i perioden 1920-1940, viste hun at en stor andel skikken seg vel, kom i arbeid, giftet seg og bidro til samfunnet.<sup>54</sup> Med den kontinentale heilpedagogikken i ryggen, argumenterte Pedersen og fikk gjennomslag for utbygging av et omfattende system for spesialskoler fra 1950 til 1965. Sveitseren Heinrich Hanselmann som stod bak den moderne heilpedagogikken, brukte begrepet "utviklingshemmet" om alle barn som "kommer til kort når de skal gjøre seg nytte av inntrykkene utenfra, fordi apparatet de skal bruke, ikke er helt i orden", forklarte Marie Pedersen.<sup>55</sup> "Apparatet" kunne være både sansene, karakteren, eller miljøfaktorer som hindret barnet i å utvikle seg. Riktignok skulle det pedagogiske arbeidet hvile på medisinske diagnoser. Men med pedagogiske virkemidler var det mulig å ta kontroll over utviklingsbetingelsene og avhjelpe "hemningen". Heilpedagogikkens nye og utvidete bruk av begrepet "utviklingshemning" kom med dette i konkurranse med medisinerens begrep "defekt". "Utviklingshemning" et mer løfterikt begrep som pekte fremover. Det ga gjenklang i politiske kretser som aldri helt hadde tatt til seg det arvehygieniske budskapet fra medisinerne. Den pedagogiske linjen direktør Marie Pedersen argumenterte for hadde også appell ved at det var et strengt segregert skolesystem hun argumenterte for når det gjaldt opplæring av de "utviklingshemmete". De statlige spesialskolene hadde rett og plikt til innkalle elever, og i praksis beholdt de dem ut skoletiden. Det eksisterte ingen vei tilbake til den vanlige skolen. Et unntak var barn og unge med tale- og språkvansker, en "utviklingshemning" som ikke ble sett på som like truende eller alvorlig som de øvrige loven omfattet. Med lov om spesialskoler (1951) ble det åpnet et arbeidsområde for den spesialpedagogiske profesjonen som skulle vise seg å være ekspansiv og utviklingsdyktig.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Undersøkelsen ble gjort i dialog med resultatene og diskusjonene omkring en tilsvarende nordisk undersøkelse som ble fremlagt ved det fjerde nordiske abnormskolemøtet i København i 1898. Der viste nordmennene til gode resultat av opplæringen. Representantene for den danske medisinske ledete åndssvakeomsorgen advarte mot å satse på undervisning: "Hatten af for aandsvageundervisningen, men begræns den", var Christian Kellers budskap til forsamlingen (Thomassen 1899). Undersøkelsen var også et svar på angrep fra den danske overlegen i åndssvakeomsorgen, Otto Wildenskov, som norske psykiatere støttet seg på og som etter krigen kom med krasse angrep på norske myndigheter som etter hans oppfatning saboterte sin egen sikkerhet og fremtid ved å unnlate å bygge ut åndssvakeomsorgen etter dansk mønster (Simonsen 1998). "At dere tør!" lød Wildenskovs advarsel til norske sosiale myndigheter (Aftenposten 23.7.1946). Se Pedersen, Eik, Aulie, 1946.

<sup>55</sup> Pedersen 1950.

<sup>56</sup> I den endelige utformingen av loven ble 'for utviklingshemmete' sløffet.

## Folkeskolens ytterste forpost

”Folkeskolens ytterste forpost” var betegnelsen direktør Pedersen satte på de statlige spesialskolene for utviklingshemmete, det vil si barn og unge som var døve eller tunghørte, blinde og svaksynte, evnesvake, hadde tale- og språkvansker og barn og unge med tilpasningsvansker eller atferdsproblemer.<sup>57</sup> Forposten måtte kjempe for ikke å falle i fiendens hender; det vil si å bli underlagt medisinsk myndighet og styre. Spesialskolene forsvarte sin posisjon ved å oppfylle sin fremste oppgave som tidligere nevnt var å gjøre folkeskolen mer effektiv.<sup>58</sup>

Mellom denne ytterste forposten og den normale folkeskolen eksisterte det et grenseland der det befant seg barn og unge som falt mellom de to skoler, spesialskolen og normalskolen. Det var disse elevene som bød på de største utfordringene når det gjaldt faren for sosial utglidning i voksen alder. Formålet med diagnostiseringsapparatet som skulle sørge for at folkeskolen ble en skole for de normale elevene, var definert allerede før krigen: ”Dei mentalhygieniske skuleklinikkerne har fyrst og fremst i oppgave å arbeide med dei *vanskelege* elevane på skulen, skilje ut dei som bør over i serskole eller skuleklasse- altså slik skulepsykiaterne nå gjer her i landet”, skrev psykolog Åsa Gruda Skard, senere Norges fremste barnepsykolog.<sup>59</sup>

Fordelingen av barn og unge mellom mellom skole, åndssvakeomsorg, barnevern og barnepsykiatri som ble forhandlet frem, forutsatte et apparat for vitenskapelig fundert sortering av de barn og unge det gjaldt.<sup>60</sup> Differensieringen innad i skoleverket, særlig når det gjaldt de ”vanskelege”, det vil si de farlige elevene, bød på særlige faglige og administrative utfordringer.

## Hvem er du – og hvor hører du vel hjemme?

Sosial brukbarhet hadde vært et mål på om det var riktig å bruke samfunnets midler til opplæring av dem. Med den andre verdenskrigen hadde den sosiale brukbarhet fått en ny og utvidet betydning. I et sosialhygienisk perspektiv måtte kriterier for kategorisering og sortering av menneskematerialet kunne omfat-

---

<sup>57</sup> Til direktør Marie Pedersens protester nektet det danske Socialministeriet de norske lærerne fra spesialskolene for evnesvake å delta ved det 12. nordiske møtet for spesialskolene i København i 1959, under henvisning til at evnesvake barn og unge ikke var et pedagogisk område. Forbudet innebar et brudd med nesten 100 års nordisk spesialpedagogisk felleskap. (Brev til hærforførsningsdirektør Erik Leuning, 11.11. 1955. RA. Direktoratet for spesialskolene. Kopibøker 20.) Se Pedersen 1949.

<sup>58</sup> Pedersen 1954.

<sup>59</sup> Skard 1934-35, s. 79.

<sup>60</sup> I kjølvannet av denne faglige grenseoppgangen mellom profesjonene, ble oppgavene fordelt mellom ulike deler av forvaltningen. De to statlige institusjonene for åndssvake ble overført fra pedagogisk til medisinsk myndighet. Enkelte av skolehjemmene for forsømte barn, som hadde ligget under Marie Pedersen som direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake, ble overført til barnevernet. De øvrige skolehjemmene ble omgjort til spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker, under direktør Marie Pedersens ledelse.

te både det mentalhygieniske og arvehygieniske elementer, så sant de bygget på vitenskapelige undersøkelser. Tiltakene skulle organiseres i to sektorer, et system som tilfredsstilte kravet til rene faglige kategorier og profesjonenes krav til jurisdiksjon og en arbeidsdeling profesjonene kunne godta.

Systemet bygget på at spesialpedagogene omkring 1950 hadde fått gjennomslag for sitt nye og begrep "evnesvakhet" som langt på vei skulle erstatte medisinerens begrep "åndssvakhet". Åndssvakhet eller oligofreni var etter deres oppfatningen en sykdom som omfattet alle med en avvikende IQ. Medisinerne måtte godta på at "deres" åndssvake med IQ helt ned til 50 ble definert som elever og skulle høre til skoleverket, under nye betegnelser som evnesvake eller tilbakestående. Direktøren Marie Pedersen gikk ikke av veien for å si at alle medisinerens "åndssvake" var evnesvake. Med denne navneendringen ga hun medisinerens gamle åndssvakebegrep et nytt innhold. Samtidig sørget hun for at det forhatte og fryktede ordet "åndssvak" ikke lenger skulle brukes ved skolene og klassene for de nye evnesvake – eller "tilbakestående". Det gjorde rekrutteringen enklere; skammen og stigmaet ble litt lettere, i alle fall for en stund.

Alle parter var opptatt av å definere sitt felt slik at de unngikk de vanskelige og belastende elevene, det vil si skulkerne, bråkmakerne, psykopatene, de kriminelle og de asosiale. Ønsket om å bli kvitt disse elevene var av og til direkte uttalt, mens det andre ganger kunne uttrykkes i et dårlig skjult motiv om at plasseringen var til elevens beste.

Normale barn og unge, barn og unge med sansetap, evnesvake med IQ over 50 og atferdsvanskelige barn og unge som var miljøsikke, ikke konstitusjonelt belastet, hørte alle til i skoleverket. Begrunnelsen var at undervisning var en form for miljøpåvirkning. Mange barn av hjelpeundervisningens "beste halvdel" det vil si dem med IQ mellom 80 og 90, var asosiale, skrev Samordningsnemnda.<sup>61</sup> "Det er og slege fast i mange land at ein finn ein uhugeleg stor prosent brotsmenn mellom evneveike og sinker", het det videre.<sup>62</sup> Men med riktig tilpasset opplæring var ikke disse elevene mer utsatt for sosial utglidning enn andre, i følge nemnda.

Medisinske institusjoner skulle drive behandling og fikk derfor ansvar for alle med psykiske avvik, atferdsvansker og skader man mente var organisk betinget og sorterte under medisinsk jurisdiksjon. På disse barnas karakteravvik mente en at miljøpåvirkning i form av opplæring ikke virket. For miljøsikke evnesvake elever ble det opprettet egne skoler eller såkalte psykopathjem som en del av opplæringssystemet. Grenseoppgangen mellom organisk betingete karakteravvik og avvik som skyldtes et dårlig miljø, skulle vise seg å være vanskelig å praktisere i det virkelige liv. Oversikten viser hvordan fordelingen av "folkeskolens smertens-

---

<sup>61</sup> Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1949, s. 23.

<sup>62</sup> Op.cit. s. 23.



barn” eller ”vanskelege” elever og barn og unge med større avvik var tenkt sortert i og mellom skole- og behandlingsapparatet i 1955.<sup>63</sup>

IQ over 90. Ingen atferdsvansker	Normalskolen
IQ 70-90. Ingen atferdsvansker (beste elever)	Hjelpekasse i folkeskolen
IQ 70 -90. Ingen atferdsvansker (svake elever)	Kommunal hjelpeskole/særskole
IQ 70-90. Atferdsvansker pga miljøskade	Spesialskole for miljøskadde evnesvake
IQ 50-70. Ingen atferdsvansker	Statlig spesialskole for evnesvake
IQ over 90. Atferdsvansker pga miljøet	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 90. Barnevernstiltak	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 70. Konstitusjonelle psykiske avvik	Barne- og ungdomspsykiatrisk behandling
IQ 50-90. Psykiske avvik	Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ under 50	Medisinsk åndssvakeomsorg

I følge Oslo folkeskoles psykiater Johan Lofthus ville dette systemet sikre ”rett elev på rett plass.”<sup>64</sup> Anne-Lise Seip har en annen formulering av bestrebelse- ne på å skape en vitenskapelig orden for forebygging av de sosiale, politiske og demokratiske utfordringene etterkrigstidens Norge stod overfor i oppbygging av velferdsstaten: «Hvor hører du vel hjemme?»<sup>65</sup> Hvor skulle det enkelte barn plasseres i praksis? Og hvor skulle skolene finne elevene som var definert som tilhørende «deres» målgruppe? Hvor fantes eksempelvis den middels evnesvake eleven, uten atferdsproblemer, et bra hjem, fysisk frisk, føyelig og snill, med anlegg for praktisk arbeid og en IQ mellom 75 og 50 som skulle være elevene i sta- tens skoler for evnesvake?

### Differensiert opplæring; mål midler og realiteter

Skolenorge var etter krigen klar for en omfattende forbedring og reform, slik blant annet opprettelsen av Samordningsnemda viser. Det pedagogiske fagmil-

<sup>63</sup> Simonsen 2000, s. 422f.

<sup>64</sup> Lofthus 1956.

<sup>65</sup> Seip 1994.

jøet i Norge hadde tidligere definert seg som sørgelig akterutseilt og lite vitenskapelig, dvs. i stand til å kvantifisere og måle egen innsats (Ribsskog 1934). Med Normalplanen (1939) skulle skolen stille vitenskapelig baserte og målbare krav til kunnskaper og ferdigheter. Sammen med folkeskolelovene (1936), folkeskolens bestrebelser på å bli en enhetsskole bidro innføringen av Normalplanen til at skolen kunne bli en «normalskole for normaleleven» (Ravneberg 2001:56). Diskusjonen før krigen hadde dreid seg om ulike former for differensiering for å løse problemet. Gjensitting hadde vært et vanlig brukt middel, mens ledende pedagoger som Anna Sethne argumenterte for utskilling av svake elever til særskoler.<sup>66</sup> Spørsmålene var om midlene til å gjennomføre den nødvendige differensieringen var på plass, om det var enighet om hvem som skulle styre bruken av dem og om hvordan resultatene skulle tolkes. Inspirert av den internasjonale child guidance bevegelsen ble det pedagogisk –psykologisk rådgivingsarbeid introdusert i Norge på 1930-tallet.<sup>67</sup> Klinikkerne skulle ikke ta seg av de «abnorme barna», det vil si døve, blinde eller åndssvake elever. De var allerede skilt ut i egne statlige skoler, men de vanskelige barna i skolen, de som skulle over i særskole eller særskole, slik Åse Gruda Skard hadde poengtert.<sup>68</sup>

Selve krumtappen i det sorteringsystemet som Skard skisserte, skulle være intelligenstesting. Utviklingen av intelligenstestene hadde siden begynnelsen av det 20. århundre hatt et eugenisk siktemål, og forbindelsen.<sup>69</sup> Johs. Sandven, Norges ledende pedagogiske forsker, skrev at intelligenstesting, antropologiske målinger og rasehygienebevegelsen måtte ses sammen som ledd i bekjempelsen av sosiale problemer.<sup>70</sup> Samordningsnemndas medlemmer ser ut til å ha vært overbevist om at intelligenstestene ga det mest pålitelige svaret på et barns evner, tilhørighet og fremtidsmuligheter. Nemndas innvending mot bruk av testene var at de som testet ikke var trent for oppgaven (Samordningsnemnda 1949; 18:19). Andre var mer skeptiske til å stole helt og fullt på testene og konsekvent legge testresultatene til grunn for diagnose og plassering. Fra et rent medisinsk synspunkt der åndssvakhet eller oligofreni var en sykdom, ga gruppering og differensiering etter antall IQ poeng liten mening. Psykiatriens diagnose bygget alltid på en vurdering av individets sosiale brukbarhet, en kvalitet som legene bedømte ut fra sitt kliniske skjønn.

Også spesialpedagogene hadde sine grunner til å ha et pragmatisk forhold til testresultatene. Praksis viste at barn slett ikke opptrådte slik testresultatene indikerte. Også det pedagogiske skjønnet måtte være med på å fastlegge diagnoser og påvirke hvorvidt et barn skulle plasseres i hjelpeklasse, særskole eller spesialskole

---

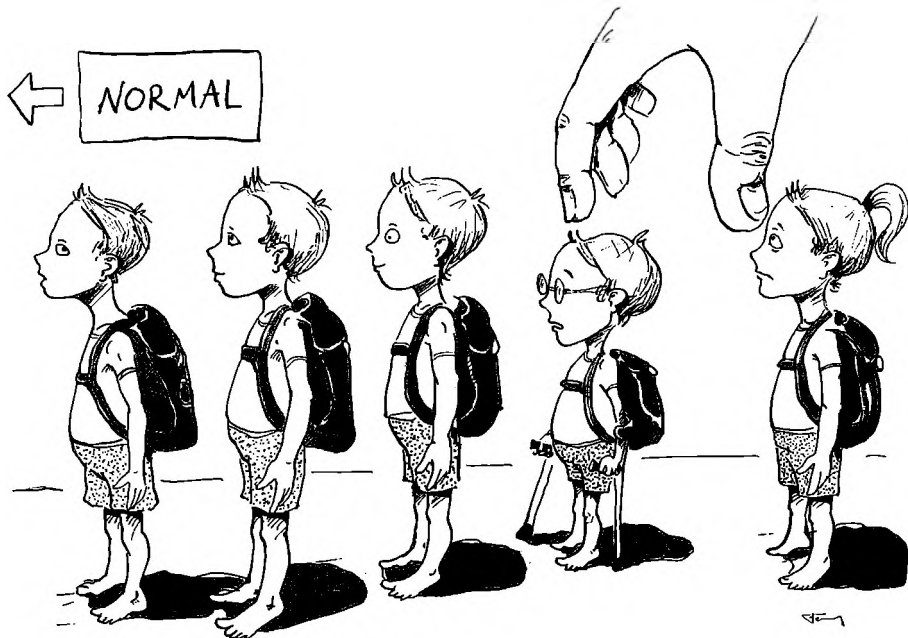
<sup>66</sup> Sethne 1937.

<sup>67</sup> Simonsen 2000.

<sup>68</sup> Skard 1934.

<sup>69</sup> Simonsen 2000.

<sup>70</sup> Sandven 1943.



for evnesvake. Med denne pragmatiske tilnærmingen argumenterte pedagogene for at de som profesjon måtte være med i utvelgesprosessen av dem som skulle skilles ut fra normalskolen.

Kampen mellom profesjonene stod med andre ord om retten til å utføre den første screeningen. I følge overlegen ved den største statlige institusjonen for åndssvake, Ole B. Munch, burde åndssvakeomsorgen ha ansvar for denne oppgaven.<sup>71</sup>

Var det vilje i praksis til å gjennomføre den planlagte opprydningen i skolen? Foreldre og elever hadde lite eller ingen innflytelse over avgjørelsene. Jo lavere IQ, jo mindre innflytelse hadde foreldrene på om barnet skulle plasseres i hjelpeklasser eller hjelpeskole. Sett fra myndighetenes side hadde lærerne i folkeskolen tidligere vært både vanskelige og upålitelige i spørsmålet om å ta barn som ikke hørte til i skolen ut av klassen. Lærere hadde ulike måter å sabotere eller direkte motsette seg at elever ble tatt ut av klassen.<sup>72</sup> Noen lærere hadde ikke satt seg inn hva saken om spesialskoler, særskoler og hjelpeklasser gikk ut på, mens andre unnlot å melde elever fordi de ville unngå å gjøre seg upopulære hos foreldrene. Utvelgelsen var vilkårlig fordi lærere definerte problemelevne ulikt. Noen lærere kunne systematisk kvitte seg med alle bråkmakere, uansett om de faglig sett greide seg bra eller dårlig. Andre lærere lot de snille og medgjørliche få bli i klassen, selv om skoler resultatene var dårlige, alt i følge Samordningsnemnda.

<sup>71</sup> Simonsen 2000.

<sup>72</sup> Samordningsnemnda 1949.

Med innføring av intelligenstagning av alle 7 åringer, gjennom gruppeprøver utført av lærere, mente man å komme problemet med unnvikende lærere til livs. Resultatene av prøvene var objektive og ufravikelige sannheter. Læreren gikk fri – nå var det vitenskapen og ikke lærerens skjønn som gjaldt og som alle måtte bøye seg for. Testing i 1.klasse, slik det ble gjennomført i Oslo, gjorde at en kunne komme ondet tidlig til livs. ”Ondet” var særlig de farligste barna, de med IQ mellom 80 og 90.<sup>73</sup> Men det var ikke alltid kunnskapsmangel eller bekvemmelighetshensyn som styrte lærernes handlinger. Oslos skolepsykiater hadde møtt lærerinner som direkte motsatte seg at barn skulle fjernes fra klassen: ”Hun og klassen for øvrig hadde sluttet en overenskomst om at de vil hjelpe den som har vondt for å greie seg, for at klassen skal kunne holde sammen.”<sup>74</sup>

I tillegg til innføring av intelligenstagningene, laget Kirke- og Undervisningsdepartementet i 1951 en informasjonsfilm som ble vist på kinoer landet over fra tidlig på 1950-tallet. Filmen hadde tittelen ”I gode hender”. Budskapet var at folk flest ikke kunne å skille normalt begavede barn fra de såkalte undermålerne. Den gjengse oppfatning var at vanlige foreldre ikke forstod at barnet deres var evnesvak og ikke hørte hjemme i normalskolen. Ved hjelp av fagfolk som var i stand til å påvise intelligenssvikten gjennom vitenskapelige tester og observasjon, ble foreldre overbeviste om at barnet ikke hørte til i normalskolen, men hadde beste av å bli sendt til en internatskole for evnesvake barn. Undervisningsdepartementet laget også brosjyrer som ble sendt ut til kommuner over hele landet og som viste fotografier med eksempler på barn som ikke hørte til i folkeskolens vanlige klasser, men i hjelpeskoler og spesialskoler. Til sammenligning med de undervisningsdyktige viste brosjyrene også bilder av barn som ikke var undervisningsdyktige og som derfor hørte hjemme i den medisinske åndssvakeomsorgen. Slik ble skolestyrene instruerert slik at de kunne følge opp meldeplikt for barn som ikke fylte skolens krav til en normal elev.

Samordningsnemndas forslag fra 1949 om hjelpeskoler og hjelpeundervisning gikk ut på en storstilt utbygging av internatskoler også for lett tilbakestående barn. Dårlig økonomi og mangel på fagfolk gjorde at utbyggingen ikke lot seg gjennomføre i det store omfanget nemnda så for seg. Utover på 1950-tallet møtte bruken av IQ-testene også kritikk, og skepsisen til internering av store grupper tilsynelatende ganske alminnelige barn vokste.

De administrative kategoriene var opprettet på grunnlag av medisinske eller pedagogisk-psykologiske diagnoser. Men virkelighetens barn passet ofte ikke inn i det vedtatte faglig-administrative klassifikasjonssystemet. ”Passer ikke her”, var en vanlig konklusjon på søknad om plass når institusjonen mente at et barn ville bli for brysomt å ha i skolen.<sup>75</sup> En tidligere lærer beskrev praksis ved en av de

---

<sup>73</sup> Samordningsnemnda 1949, s. 21.

<sup>74</sup> Lofthus 1936, s. 741.

<sup>75</sup> Dette mønsteret for plassering av barn og unge i skoler og klasser for evneveike, i skoler for barn

store statlige skolene for evnesvake som ”et spesialpedagogisk miljø hvor flertallet ønsket å kvitte seg med problemene: ”Da jeg selv sluttet, sørget de straks for å få utskrevet de fleste av mine elever som jeg for en tid hadde kunnet holde hånd om.”<sup>76</sup>

Først og fremst var det sosiale, men også geografiske årsaker til at barn og unge havnet der de gjorde. Mens systemet var under utbygging, og en så for seg at en måtte ta til takke med mer eller mindre ufullkomne faglige løsninger og plasseringer av barn, og at barn derfor også kunne sendes på rundgang mellom institusjoner. Samtidig med at velferdsstatens myndigheter arbeidet mest inntest med å etablere et differensiert system for segregering gjorde andre ideer og utviklingstrekk seg gjeldende. Spesialskolenes og særskolens/hjelpeskolens lærere var fornøyde med utviklingen. ”Disse samfunnets stebarn” fikk hjelp til beste for barna, og samfunnsmessig var segregeringen lønnsom.<sup>77</sup> Men blant folkeskolens vanlige lærere kom det reaksjoner på de menneskelige omkostningene ved normalskolen med den strenge sorteringen og utskillingen av de yngste elevene. Det viser dette innlegget i Norsk Skuleblad:

«Å bli satt i særskole er en ulykke både for barnet og for heimen. Det er talt og skrevet mye om at barn med små evner lider daglige nederlag og mister arbeidsgleden og troen på seg sjøl. Dette er i høy grad overdrevet, og det er i alle fall bagateller mot å bli satt i særskole. Å bli tatt ut av klassen og satt i særskole er et så fryktelig nederlag for barnet og heimen at en del aldri kommer over det.»<sup>78</sup>

Noen år senere publiserte Jens Bjørneboe boka «Jonas» med et budskap som vakte stor oppsikt og harme.<sup>79</sup> Boken er et voldsomt angrep på norsk skoles segregeringspolitik. Jonas er en gutt med lesevansker, og etter gjeldende praksis blir han plassert på hjelpeskolen «Iddioten». Å bli sendt til hjelpeskolen er fornedrende og totalt ødeleggende for ham. Jonas gjør opprør og rømmer fra hjelpeskolen og kommer på Rudolf Steinerskolen i Oslo der Bjørneboe selv var lærer. Her blir han tatt godt vare på. I tillegg til Jonas opptrer det også et krigsbarn, en «tyskerunge» i boken, og denne gutten går det svært dårlig med.

Mens de faglige autoritetene støttet Samordningsnemndas segregeringlinje fullt ut, begynte enkelte lærere i folkeskolen å argumentere for å beholde svakt begavede barn i den vanlige skolen. Et forsøk ved en skole i Oslo med å la hjelpe-

---

med tilpasningsvansker og i barnevernsinstitusjoner bygger på gjennomgang av arkiv over ca. 1000 saker om billighetserstatning/rettferdsvederlag om tapt skolegang og tapt barndom i perioden 1945-95.

<sup>76</sup> Tangerud u.å.

<sup>77</sup> Simonsen 2000.

<sup>78</sup> Mønnesland 1947, s. 155.

<sup>79</sup> Bjørneboe 1955.



*Tilbakestående barn som med stort utbytte har gått i spesialskole.*

*Bildet er hentet fra en informasjonsbrosjyre fra Kirke- og undervisningsdepartementet om, hvilke barn som ikke hørte til i folkeskolen (ca. 1948). Anonymiseret af forfatteren.*

klassens elever være sammen med normalklassene i praktiske fag, førte til en hissig debatt i fagpressen. Pedagogoen Trygve Lise skrev i 1956 at hvis folkeskolen la undervisningen til rette for hvert barn som trengte det, kunne den bli i stand til å beholde alle sine elever.<sup>80</sup> Men det var andre mer grunnleggende utviklingstrekk og materielle forhold som økende velstand og krav om demokrati som skulle bli drivkrefter i omslaget som kom i årene mellom 1965 og 1970. Skolens oppdrag som arena for marginalisering og ekskludering ble gradvis søkt erstattet av en politikk for enhet, normalisering, deltakelse og mest mulig like muligheter for alle.

### **Opprør og omslag**

I 1955 ble det innført en lovbestemmelse om at kommunene hadde plikt til å sørge for hjelpeundervisning.<sup>81</sup> Denne bestemmelsen førte til økt takt i utskilling av elever.<sup>82</sup> Den norske forfatteren Roy Jacobsen gir uttrykk for en sterk avmaktsfølelse i skildringen av den stadig mer omfattende utskillingen til hjelpeklasser, hjelpeskoler og spesialskoler utover 1950-tallet:

”(S)kolegårdens nådeløse stammelover, som tilsa at en elev som går i hjelpeklassen ikke bare forandrer atferd og utseende, men til og med klær og foreldre og språk og blir en ulykke av et barn som ingen vil vedkjenne seg eller leke med, ikke engang ved slektskap,

---

<sup>80</sup> Lie 1956.

<sup>81</sup> Ot.prp. nr. 4 1955.

<sup>82</sup> Simonsen 2000.

ja selv den sterkeste er villig til å fornekte sin egen bror i tilfeller som dette, for ikke å si søster, det er bibelske dimensjoner over dette, for hælvetete.”<sup>83</sup>

Det dreide seg om en gryende folkelig og etter hvert også faglig protest, men en protest som lenge ikke ble oppfattet av skolemyndigheter og politikere. Midt på 1960-tallet arbeidet de ufortrødent videre med storstilte utbyggingsplaner for den segregerte folkeskolen. De statlige spesialskolene skulle bygges ut fra å ha ca 2650 elever til å ta i mot ca 8650 elever.<sup>84</sup> Den kommunale hjelpeundervisningen skulle i tillegg bygges ut i samme takt og omfang. Men forslagene ble aldri satt ut i livet. Stortinget forlot den systematiske segregeringslinjen forslagene innebar. Endringen skyldtes flere forhold.

Normaliseringsideologien nådde etter hvert Norge fra Danmark og Sverige. Birgit Kirkebæk sier i sin bok *Normaliseringsperiode i Danmark* (2002) at bruddet med eugenikken var en forutsetning for en utvidelse av demokratiet til også å gjelde åndssvake. I Norge hadde eugenikken lenge vært på vikende front. Men den arvehygieniske tankegangen fortsatt såpass sterkt i 1968 at forslaget om ekteskapsforbud for mennesker uten eksamensvitnemål fra folkeskolen nær var blitt norsk lov. Mens demokratiet i 1945 skulle vernes mot trusselen fra avvikere og undermålere, ble holdningen i 1965 at demokratiets verdier var truet om ikke flest mulig, kanskje alle innbyggere fikk delta og påvirke. Journalisten Arne Skouen var far til et funksjonshemmet barn. Han gikk i spissen for en protestbevegelse som karakteriserte omsorgen for mennesker med funksjonshemming som et fattig-Norge, en behandling som ikke var et demokrati og en velferdsstat verdig (Skouen 1966). Aksjonen ”Rettferd for de handicappede” krevde at alle barn, også de som fortsatt ble betegnet som åndssvake og hørte til under den medisinske åndssvakeomsorgen, måtte få rett til opplæring. Skouen angrep også forholdene i skoler og institusjoner for uverdige internatforhold og brutale straffemetoder. Også andre forhold bidro til stemningen snudde og at folkeskolens segregeringspolitikk gradvis kom til å svekkes fra 1970. Nye barndomsideal, erkjennelse av barns individualitet og barns status som rettssubjekter vant innpass.<sup>85</sup>

Mot slutten av 1960-tallet skjedde et brudd med en juridisk praksis for segregering på opplæringsområdet ved at det ble satt i gang et arbeid om for å oppheve loven om spesialskoler fra 1951. Alle barn og unge i skolepliktig alder skulle omfattes av et felles lovverk.<sup>86</sup> Felles lovverk skulle føre til tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser. Med endringer i lov om grunnskolen fra 1976, fikk alle barn og unge

---

<sup>83</sup> Jacobsen 2009, s. 172-173.

<sup>84</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet 1965-66.

<sup>85</sup> Korsvold 2006.

<sup>86</sup> KUD 1971.

rett til grunnskoleopplæring. Opplæringen ble et ansvar for kommunene. Segregerte opplæringstiltak i norsk grunnskole var og er fortsatt praksis. Omfanget av spesialundervisning innenfor grunnskolen er økende (NOU 2009:18), men tiltakene er klarere faglig begrunnet enn i perioden mellom 1945 og 1970. Mens lov om spesialskoler påla evnesvake elever skoleplikt i skoler for evnesvake, er spesialundervisning i dag en individuell rettighet eleven har og som foreldre og lærere ofte fører en kamp for å få oppfylt.

### Oppsummerende refleksjoner

Formålet med artikkelen har vært å bidra med et nytt skolehistorisk perspektiv på folkeskolen i Norge i perioden 1945-1970 ved å vende seg mot det som foregikk på «folkeskolens ytterste forpost». ”Departementet ble stoppet i sine vildeste forslag” skrev avisene i 1998 om at forslaget om ekteskapsforbud for personer uten eksamenspapirer fra folkeskolen ikke ble vedtatt.<sup>87</sup> 30 år tidligere var ikke forbudet sett på som «vilt», men mer i pakt med rådende vitenskapelige oppfatninger og skolens oppgave som vokter av normalitet.

Forslaget om ekteskapsforbud viser at den arvehygieniske diskursen hadde tapt terreng i Norge utover 1950-tallet. Andre tenkesett, ord, begreper og faglige syn enn den medisinsk-eugeniske vant frem, formulert og målbåret av pedagoger, mens psykologene som profesjon spiller en mindre fremtredende rolle i disse interessekampene.<sup>88</sup>

Samtidig med at den arvehygieniske diskursen var i ferd med å miste sin innflytelse, ble det gradvis mulig å snakke om en mer demokratisk fordeling av velferdsgodene i den stadig rikere norske velferdsstaten, slik Arne Skouen gjorde. Sammen med ideologien om normalisering,<sup>89</sup> som nådde Norge fra blant annet Danmark, ble det skapt et klima der planer om ytterligere utbygging av det segregerte skolesystemet, ble lagt vekk.<sup>90</sup> Det er likevel tankevekkende at den kategorien mennesker som i perioden etter 1945 har fått betegnelsen «evnesvake» og «sinker», og som befant seg innenfor pedagogenes jurisdiksjon som ”folkeskolens ytterste forpost”, i 1968 fortsatt ble fremstilt som en trussel mot samfunnet av medisinske autoriteter. Trusselen inneholdt flere elementer; trusselen mot befolkningskvaliteten, mot samfunnsøkonomien, mot lov og orden og muligens fortsatt også mot demokratiet. Forslaget viser at ideen om at dette var en kategori mennesker som ikke ble omfattet av vanlige demokratiske rettigheter og menneskerettigheter, fortsatt levde. Like alarmerende var den store likegyldigheten som omga spørsmålet i samtiden, mangelen på synlighet, interesse, oppmerksomhet og anerkjennelse. Slik fremstår Anna- Louise Beers protest mot lovforslaget om ekteskapsforbud

---

<sup>87</sup> Dagbladet 4.5.1998.

<sup>88</sup> Simonsen 2000.

<sup>89</sup> Kirkebæk 2002.

<sup>90</sup> Simonsen 2000.



som et bilde på det Axel Honneth beskriver som anerkjennelsens sanne karakter; evnen til å se de ikke-artikulerte, de usynlige og ikke-erkjente krenkelser.<sup>91</sup>

Historien gir oss et innblikk i betydningsrommet der et sentralt begrep som «utviklingshemning» er blitt til og er blitt brukt i en profesjonskamp. Det vi også ser er at det var store menneskelige omkostninger ved den segregeringspolitikken som ble ført i den norske folkeskolen i denne perioden. Politikken førte til en praksis som den norske stat har tatt et oppgjør med i form av forskning og undersøkelser av forholdene ved flere av skolene og institusjonene. Erstatningsbeløp er blitt utbetalt og den norske staten har beklaget forholdene (NOU 2004:23, Simonsen og Pettersen 2007). Dagens politikere uttrykker ønske om at denne historien brukes som refleksjonsgrunnlag både av politikere og av profesjonene som var involvert (Pettersen og Simonsen 2011).

Mennesker med lærevansker og utviklingshemning ses ikke lenger som en trussel mot den norske skolen eller det norske samfunnet. De er til stede, men er lite synlige både i skolen og på den politiske agendaen. Dagens utfordring for skolen består i mangel på bevissthet, oppmerksomhet og forventninger når det gjelder denne gruppen.<sup>92</sup> Birgit Kirkebæk skriver i sin bok om asylisten i den tidligere danske åndssvakeforsorgen (1880-1987) at de befant seg så lavt i hierarkiet at «de ikke kom til syne videnskabeligt».<sup>93</sup> Med det sikter hun til Michel Foucaults optikk der normaliteten skrives frem i relasjon til dem som høres og synes; de som truer, lager bråk eller skaper uro i systemet og som skal kontrolleres og disiplineres. Asylisten i åndssvakeomsorgen ble derimot på det nærmeste tiet i hjel; journalene inneholdt ofte bare noen få linjer om vedkommende, selv etter mange års liv på institusjonen. «Man kan også som person blive tiet i hjel», skriver Kirkebæk.<sup>94</sup>

Catherine Kudlick argumenterer for å bruke konstruksjoner av funksjonshemning/handikap (disability) som tilgang til å undersøke historiske prosesser. Kategoriene sier noe om tidsånden og den konteksten de konstrueres innenfor. Årsaken er at de har en funksjon og et siktemål; politisk, sosialt og kulturelt. Studiet av historisk utvikling av kategoriene for funksjonshemning og hvorfor de skjer gir innblikk i samfunnsendringer. Det gjelder også når funksjonshemningen «ikke kommer til syne videnskabeligt» i samtiden.<sup>95</sup> Skolens konstruksjoner av avvik og normalitet vil ha varierende funksjon og formål. Det er disse skiftende, muligens implisitte funksjoner og former fremtidens skolehistorikere med utbytte kan studere og analysere.

---

<sup>91</sup> Honneth 2003, 2006.

<sup>92</sup> Meld. St.18. (2010-2011).

<sup>93</sup> Kirkebæk 2007, s. 281.

<sup>94</sup> Kirkebæk op.cit. s. 280.

<sup>95</sup> Ibid.

## Referanser

- *Aftenposten* 23.7.1946.
- *Aftenposten* 6.8.1946.
- Askildt, A. (2004): *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20.århundre*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (1963): *Frå tukt- og barnehus til skoleheimstradisjonen*. Magistergradsavhandling, Pedagogisk forskningsintstitutt, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2007): Søkelys på institusjonar for barn. I: Simonsen, E., Johnsen, B. (2007) (red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i et historisk perspektiv*; 217:233. Oslo: Unipub.
- Birkemo, A. (2000): *Kampen om kateteret: skolepolitikk og pedagogikk i Norge 1940-1945*. Oslo: Unipub.
- Bjørneboe, J. (1955/2004): *Jonas*. Oslo: Pax.
- *Dagbladet* 4.5. 1998.
- Dokka, H.J. (1988): *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Edlund, B. (2010): *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov 1924-1990*. Oslo: Antropos.
- Egeland, J. O. (2012): Den evige krigen. *Dagbladet* 24.10.2012.
- Eng, H. (1929): Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. *Særtrykk av Norsk Skoletidende nr. 24 1929*.
- Ericsson, K. (1997): *Drift og dyd. Kontrollen av jenter på femtitallet*. Oslo: Pax.
- Ericsson, K. Simonsen, E. (2005a): *Krigsbarn i fredstid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ericsson, K. Simonsen, E. (2005b) (eds.): *Children of World War II: The hidden enemy legacy*. London- NY: Berg Publishers.
- Evang, K. (1955): *Sterilisering etter lov av 1. juni 1934 om adgang til sterilisering m.v. Sarpsborg*: F.Verding.
- Feiring, M. (2009): *Sources of Social Reforms (1870-1970): The Rise of a Norwegian Normalisation Regime*. Phd dissertation. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi University of Oslo.
- Froestad, J. (1995): Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk. Døveundervisning og handikapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet. *Rapport nr. 34. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen*.
- Froestad, J. (1998): Diskursperspektiver, moderniteten og den handikaphistoriske forskningen i Norden. *Nyhedsbrev 13.juli 1998. Center for handicaphistorisk forskning, Danmarks Lærerhøjskole*.
- Froestad, J. Simonsen (2001): Innflytelsen fra eugenikken. Utviklingen av omsorgen for åndssvake i mellomkrigstiden I: Kirkebæk, B. (red) *Fragmenter av en nordisk handikaphistorie*. 156:192. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Hagemann, G. (2002): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamre, B. (2011) *Diagnosen og journalen som problematiseringspraksis*. Paper Den syvende nordiske handikaphistoriske konferansen. Universitetet i Oslo, 5-6. mai 2011.
- Hartmann, G. (1946): *The girls they left behind. An investigation into the various aspects of the German troops' sexual relations with Danish subjects*. Copenhagen: Munksgaard.
- Haug, P. (1998) *Myrlandet: spesialundervisning i grunnskolen 1965-1991*. Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.

- Huxley, J., (1946): *UNESCO Its Purpose and its Philosophy*. Preparatory Commission of The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Paris: UNESCO.
- Høigård, E., Ruge, H. (1961): *Den norske skoles historie*. Oslo: Cappelen.
- Haave, P. (2000): *Sterilisering av tatere 1934 – 1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis*. Norges forskningsråd.
- Jacobsen, R. (2009): *Vidunderbarn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, B. H. (2000): *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub.
- Jon, N. (2006): *En skikkelig gutt. Arbeidet med å forme en passende maskulinitet på Foldin verneskole 1953-1970*. Doktorgradsavhandling. Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Jordheim, K. (red.) (1989): *Skolen 1739-1989. Norsk grunnskole 250 år*. Selskapet for norsk skolehistorie. Oslo: NKS-Forlaget.
- Justis- og politidepartementet (1960): *Innstilling fra komiteen til revisjon av lovgivningens bestemmelser om medisinske ekteskaphindringer*. Oslo.
- Kiil, P. (1992): Et historisk tilbakeblikk: "Samordningsnemnda". *Spesialpedagogikk* 10/92, 40:44.
- Kiil, P. (1993): Et historisk tilbakeblikk: Samordningsnemndas forslag om hjelpeskoler og hjelpeklasser. *Spesialpedagogikk* 1/93, 39:44.
- Kirkebæk, Birgit (2002): *Normaliseringens Periode - Dansk åndssvageforsorg 1940-1970 med særligt fokus på forsorgschef N.E. Bank-Mikkelsen og udviklingen af Statens Åndssvageforsorg 1959-1970*. Forlaget SocPol.
- Kirkebæk, B. (2007): *Uduelig og ubrugelig. Åndssvageasylet Karens Minde 1880-1987*. Holte: Forlaget SocPol.
- Kirkebæk, B., Simonsen, E. (2012): Handikaphistoriske temaer. I. Befring, E. og Tangen R. (2012) *Spesialpedagogikk*, 76:91. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kirkebæk, B. (2001): "Usynlighetskappen" og "kameleonkåben" – om skolevilkår for utviklingshemmede i de skandinaviske lande i etterkrigstiden. *ARR Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2/2001, 32:41.
- Kirke- og undervisningsdepartementet: St.meld. nr 42. (1965-66): *Om utbygging av spesialskolene*.
- Korsvold, T. (2006): *Barns verdi. En barndom som evneveik på 1950-tallet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KUD (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kudlick, C. J. (2003): "Disability History: Why We Need Another "Other"" *American Historical Review* 108 (June 2003), 763 – 93.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1949): *Samordningsnemnda for skoleverket. VII. Tilråding om hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen*. Oslo.
- Lofthus, J. (1931): *Intelligensmåling. Tekst. Tabeller*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Aschehoug.
- Lov om abnorme Børns Undervisning av 8.juni 1881 med tillægslov av 2. mai 1896.
- Lov om Behandling av forsømte Børn. 6te juni 1896.
- Lov om folkeskolen i byene. 16. juli 1936.
- Lov om folkeskolen på landet. 16. juli 1936.
- Lov om spesialskoler. 23. november 1951.
- Lov om folkeskolen. 10. april 1959.
- Lov om grunnskolen av 13. juni 1969 med tilleggslov av 13.juni 1975.
- Meld. St. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.

- Mønnesland, K. (1947): Særskole – Hjelpeskole. *Norsk Skuleblad*, 11(13-14), 155.
- NOU 2004:23 *Barnehjem og spesialskoler under lupen*.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*.
- Norges forskningsråd (1999): *En hvitbok. Utvalgte offentlige dokumenter om krigsbarnsaken*. Oslo.
- Nørgaard, E. (2005): *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Olsen, Kåre (1998): *Krigens barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ot.prp. nr. 4 (1955): *Om brigde i lov om folkeskolen på landet, lov om folkeskolen i byene og lov om framhaldskular*.
- Ot.prp.nr. 38 (1967-68): *Lov om endringer i lov av 31. mai 1918 om indgaaelse og opløsning av egteskab m.v*.
- Pedersen, M. Eik, I., Aulie, K. (1946): *De evnesvake i skole og samfunn*. Oslo: Fabrititus & sønners forlag.
- Pedersen, M. (1950): *Foredrag i Norsk Forening for Sosialt Arbeid. 4. oktober 1950*. UBT. PA. 138. Eske 3.
- Pedersen, M. (1949): *Åndssvakesakens stilling i Norge i dag*. Foredrag. UBT. PA. 138. Eske 3.
- Pedersen, M. (1954): *Spesialskolens plass i det norske skoleverket*. Foredrag. UBT. PA. 138. Eske 6.
- Pettersen, K-S (2005): *Tatere og Misjonen. Mangfold, makt og motstand*. Doktoravhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. NTNU.
- Pettersen, K, Simonsen, E. (2011): *Når anerkendelse ikke er nok. Profesjonsetik og samfunnsansvar*. København: Akademisk Forlag.
- Ravneberg, B. (1999): *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Doktorgradsavhandling, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Ravneberg, B. (2001): *Normalskolen for normaleleven*. *ARR Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2/2001, 56:63.
- Rasmussen, A. (1947): *Det intellektuelle nivå hos 310 tyskertøser*. *Nordisk Psykiatrisk Medlemsblad* 1, 166-169.
- Ribsskog, B. (1934): *Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*. Oppropet. *Norsk Skuleblad*, 1(50), 1123:1125 og (51) 1147:1148.
- Sandven, J. (1943): *Intelligensmåling ved gruppeprøver*. *Avhandlinger fra Universitets pedagogiske forskningsinstitutt nr. 3*. Oslo: Cappelen.
- Seip, A-L. (1994): *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1925 -1990*. Oslo: Gyldendal.
- Sethne, A. (1937): *Særskolen. Dens berettigelse og oppgaver*. *Vår skole*, 26 (28-29) 355:357.
- Simonsen, E. (1998): «... det baand som er i liv og død i broderfavntag spundet». Om dansk-norske forbindelser i omsorgen for åndssvake. I: *En specialpædagogisk verden. Festskrift til Birgit Kirkebæk* København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Simonsen, E. (1999): *Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965*. I: Haug, P., Tøssebro, J. Dalen, M, (red.) *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*; 44:71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2000): *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. (2001): "Kømfemert og sterilisert" – hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole. *ARR Idéhistorisk tidsskrift* 1-2/2001; 64:69.
- Simonsen, E. Ericsson, K. (2004): *Krigsbarn i fredstid – sosialpolitiske og profesjonelle føringer i synet på tysk-norske krigsbarn 1945-1947. K- serien*. Institutt for kriminologi og rettsosjologi. Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Simonsen, E. (2005): Disability History in Scandinavia. Part of an international research field. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol ... 3-4, ---
- Simonsen, E., Johnsen, B. (2007): (red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i et historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. Pettersen, K.S. (2007): Både rett og rimelig – billighetserstatning og velferdsstaten. *Norsk Tidsskrift for velferdsforskning* 2. 2007.
- Sirevåg, T. (1981): *Katedral og karusell. Streiflys på skole og politikk i krig og fred*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Skard, Å. G. (1934-35): Arbeidet ved en mentalhygienisk skuleklinikk. *Norsk Pedagogisk Årbok*, 7, 75:80.
- Skouen, A. (1966): *Rettferd for de handicappede. Et foreldresynspunkt på velferdsstat og samfunns moral*. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Tangerud, H. (u.å). *Et liv rommer så mye*. Upublisert manus.
- Thomassen, Fr. (1899): *Beretning om det fjerde nordiske Abnormskolemøtet i København den 6., 7., 8., og 9. Juli 1898*. København.
- Thomson, M., (1998): *The problem of mental deficiency*. Oxford: Clarendon Press.
- Thuen, H. (2002): *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragsleders diskurs 1820-1900. Eksempel Toftes gave*. Oslo: Pax.
- Ødegård, Ø., (1931): Organisasjonen av den psykiatriske barneforsorgen i Amerika. *Tidsskrift for Den norske Lægeförening*, 51(5), 292-298.
- Ødegård, Ø. (1960): Medisinske ekteskaphindringer fra psykiatrisk synspunkt. PM. Vedlegg 1. *Innstilling fra komiteen til revisjon av lovgivningens bestemmelser om medisinske ekteskaphindringer*. Oslo.

## Arkiver

Riksarkivet (RA)

**Arkivskaper: Direktoratet for skolene for døve-, blinde og åndssvakeskolene 1897–1950**

Elevsaker

Nr. 33- 37

**Arkivskaper: Direktoratet for spesialskolene 1951-1963**

Generelt (skolene)

Nr. 3-8.

Statsarkivet (SA)

**Arkivskaper: Torshov skole**

Elevsaker:

Elevprotokoller rekke 1 og 2

Undervisningsrapporter 1934-1962

Årsberetninger 1931-1945

Intelligenstester 1917-1946

Råd og utvalg :

Lærerrådsprotokoller 1948-1970

**Universitetsbiblioteket i Trondheim (UBT)**

Privatarkivet etter direktør Marie Pedersen. UBT. PA. 138.

Emma Hjort Museums arkiv; [www.emmahjortmuseum.no](http://www.emmahjortmuseum.no)



*Professor dr. scient. Eva Simonsen er forsker i Statped Sør-Øst. Forskningsfeltet hennes er todelt. Det ene området er spesialpedagogisk historie og handikaphistorie med vekt på profesjonshistorie, barndomshistorie og velferdsstatshistorie. Hennes doktorgradsarbeid dreide seg om utviklingen av norsk spesialpedagogikk i det 20. århundre belyst gjennom fremveksten av et biologisk fundert normalitetsparadigme. Den handikaphistoriske forskningen hennes har gjerne et nordisk perspektiv, og hun har vært sentral i de nordiske handikaphistoriske konferansene i det siste tiåret. Eva Simonsens andre forskningsområde er nåtidig spesialpedagogikk, spesielt hørselshemning og utviklingshemning. På begge disse områdene arbeider hun med dimensjonene normalitet og avvik, sett i relasjon til språk, kommunikasjon og teknologi. Hun leder nå forskningsprosjektet "Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemning" (Norges forskningsråd Program for praksisrettet FoU/PRAKUT praksisrettet utdanningsforskning). I tillegg til en rekke artikler, kan disse handikaphistoriske publikasjonene nevnes Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963. (2000), Krigsbarn i fredstid (2005) (med Kjersti Ericsson) og 'Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv (2007) (med Berit Johnsen) og Når anerkendelse ikke er nok (2010) (med Karen-Sofie Pettersen).*

# Kan man skælde ud på et 'bogstavbarn'? – benævnelser af de anderledes børn gennem de senere årtier og adfærdsdiagnosernes genkomst

Af Søren Langager

”Det er urovækkende, at stadigt flere børn betegnes som ’extremt urolige’ og dermed afvigende, syge eller overbelastede. Børnene og deres omgivelser har det dermed så skidt, at noget må gøres. Så langt kan alle blive enige. Noget er galt, og der må gøres noget. Længere strækker enigheden sig dog ikke. Så snart talen bliver om årsager til børns ’extremt urolige adfærd’, skilles vandene.”

Det kunne læses som et dagsaktuelt indlæg i debatten om det store antal børn og unge, der har vanskeligt ved at styre adfærden og derfor skaber uro og indimellem kaos i klasserummet. Elever, hvoraf mange i disse år sendes til børne- og ungdomspsykiatrisk udredning på grund af mistanke om en mulig ADHD-lidelse som årsag til den forstyrrende opførsel. Det er det dog ikke. Citatet stammer fra indledningen til bogen *Problembørn i kemiske håndjern* fra 1984,<sup>1</sup> som debatteredes meget i pædagogiske fagkredse dengang. De ’kemiske håndjern’ hentyder til, at Sundhedsstyrelsen i 1980 frigav det centralstimulerende stof amfetamin til behandling af hyperaktive børn, og det indledte medikamentaliseringens æra i forhold til krudtugler, fighter-børn, hyperaktive børn eller slet og ret problembørn, som var nogle af betegnelserne for børn med opførselsvanskeligheder dengang.<sup>2</sup>

Med snart tre årtier i bagagen som pædagogisk forsker inden for blandt andet

---

<sup>1</sup> K.E. Pedersen (1984): *Problembørn i kemiske håndjern – forståelse og behandling af ’hyperaktive’ børn*. Forlaget SOCPOL.

<sup>2</sup> Går vi tilbage til sidste halvdel af 1960’erne, var benævnelserne knapt så spektakulære, eksempelvis ’tilpasningsvanskelige børn’, ’adfærdsvanskelige børn’ og ’samspilsramte børn’, og professor Kaj Spelling foreslår i den dengang meget udbredte lærebog til seminarierne ’Børn der er anderledes’ (Gjellerup 1966), at ”Udtrykket emotionelt-socialt handicappede må i dag anses for den mest korrekte betegnelse.” (Citeret efter 4. oplag i 1971, side 133). Udtrykket ’emotionelt-socialt’ har i øvrigt vist sig ganske robust med variationer som ’elever med socio-emotionelle vanskeligheder’ i 1990’erne, og ’elever i sociale og emotionelle vanskeligheder’ i ’00erne.

områderne adfærdsvanskelige børn og unge i skolen (specialpædagogiske problemstillinger) og samfundet (socialpædagogiske problemstillinger), var det en kærdkommen opfordring fra redaktionen af *Uddannelseshistorie* 2012 om at bidrage med et kortere essayistisk tilbageblik på de sidste årtiers benævnelser (eller italesættelse) af de ”elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre elever i folkeskolen”;<sup>3</sup> som de kategoriseredes i 1997, de adfærdsvanskelige.

Årstallene 1984 og 1997 er ikke helt dårlige pejlemærker for forskydninger i måde at omtale elever, der har en tilsyneladende ureglerlig måde at opføre sig på inden for normalklassens rammer, og skal et tredje årstal medtages allerede nu, må det blive 2008, hvor ’adfærdsdiagnosernes’<sup>4</sup> himmelflugt på ny tog fart efter en periode i en slags ’dvale’, nu først og fremmest via ADHD-diagnosen.<sup>5</sup>

Tilbage til begyndelsen af 1980’erne, hvor medikamentel behandling med amfetamin som nævnt blev tilladt i forhold til børn med diagnosen ’Hyperkinetisk syndrom’. Både i denne periode og i det foregående årti tildeltes de adfærdspædagogiske børn en lang række mere eksotiske betegnelser: ’vilde’, ’impulsive’, ’actionprægede’, ’tornadobørn’ og ’tigerdyrsbørn’, og som kritik af amfetaminbehandlingens ’væsensændringer’ fremførtes blandt andet, at disse børn ”forvandles undertiden til vegeterende, stereotype og socialt sky ’robotter’”.<sup>6</sup> Men mere overgribende gik kritikken af den øgede medicinering på, at der ikke fandtes nogen videnskabelig funderet indsigt i behandlingens mulige langtidsvirkninger. Det var så at sige en behandling i blinde. Den virkede adfærdsdæmpende, men følgevirkningerne var ukendte.

Få år efter 1984 ændredes sprogbrugen, og de vanskelige børn blev ’bogstavbørn’ med betegnelserne DAMP og MBD.<sup>7</sup> Førstnævnte blev en nordisk betegnelse i 1986, mens MBD kom ind i billedet lidt tidligere via USA.

I erindringens tilbageblik anvendtes adfærdsdiagnoser og amfetaminbehandling fortsat op gennem 1980’erne, men kom til at føre en mere tilbagetrukket position, da tiderne – og dermed også betegnelserne for de urolige børn – ændredes. Det pædagogiske og psykologiske dagsorden var ’mennesket før diagnosen’ og afkategorisering via undladelse af stemplende betegnelser som DAMP. Ikke kun blandt pædagoger og lærere, men også flere og flere psykologer på landets

---

<sup>3</sup> Titlen på den redegørelse til Folketinget i 1997 om urolige elever, som Undervisningsministeriet fik udarbejdet af N. Egelund og K. F. Hansen.

<sup>4</sup> Begrebet ’adfærdsdiagnose’ er ikke helt stueren i forhold til de kliniske psykiatriske definitioner, men signalerer, at der er tale om diagnoser, som angår en iagttagelig problematisk adfærd og væremåde til forskel fra eksempelvis diagnoser eller screeninger omkring specifikke faglige vanskeligheder.

<sup>5</sup> ADHD: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder.

<sup>6</sup> Pedersen 1984, s. 78.

<sup>7</sup> DAMP: Deficit in Attention, Motor control and Perception. MBD: Minimal Brain Dysfunction (D’et stod I starten for det mere kategoriske ord ’Damage’). En tredje amerikansk bogstavkombination HRC (Hyperkinetic Reaktion of Childhood) slog mig bekendt aldrig rigtig an i Danmark.



PPR-kontorer. På dagsordenen kom først og fremmest 'elever med socio-emotionelle vanskeligheder' (ordet 'adfærdsvanskelig' var parkeret i periferien), 'udadreagerende børn', 'kontaktsøgende børn', 'urolige børn' og ikke mindst 'risikobørn'.<sup>8</sup> I det hele taget var opmærksomheden rettet mod de sociale og kulturelle opvækstbetingelser og de opførselsproblemer, der kunne henføres hertil. Børn med behov for særlig pædagogisk hjælp og støtte frem for diagnoser og medicinsk behandling.

Et sigende eksempel herpå er 1. udgaven af *Håndbog om specialundervisning* fra 1990. Med et omfang på 340 tætskrevne sider og forfattet af på det tidspunkt landets førende skolepsykologer, specialkonsulenter m.v. er det bemærkelsesværdigt, at der i det omfattende register ikke kan findes ord som 'medicinering', 'klinisk diagnose' og DAMP/MBD.

Men endnu en begrebsgymnastik omkring de urolige og forstyrrende elever gør sig gældende op gennem første halvdel af 1990'erne. I takt med, at samfundet så småt er på vej ind i den digitale æra med en anden medie- og kommunikationskultur, indrulleres såkaldt 'moderne børn' i arsenalet af begreber, der karakteriserer problemer med opmærksomhed, koncentration og ordentlig adfærd: 'Bimmerbørn', 'Zapperbørn', 'Flimmerbørn', 'Radarbørn', 'Pejlebørn' og 'Missilbørn'.<sup>9</sup>

De flere urolige børn hvad enten de er socialt belastede eller 'bare' tidstypiske krydses i årene op mod '1997' af nye skolepolitiske tendenser. Uroen i mange skoleklasser beskrives som øredøvende, og tiden er så småt moden til at sætte faglighed, ro og orden i højsædet som forløber for de mange opstramninger af disciplin og øget vægt på traditionelle skolefaglige dyder, som kommer til at præge det næste årti.

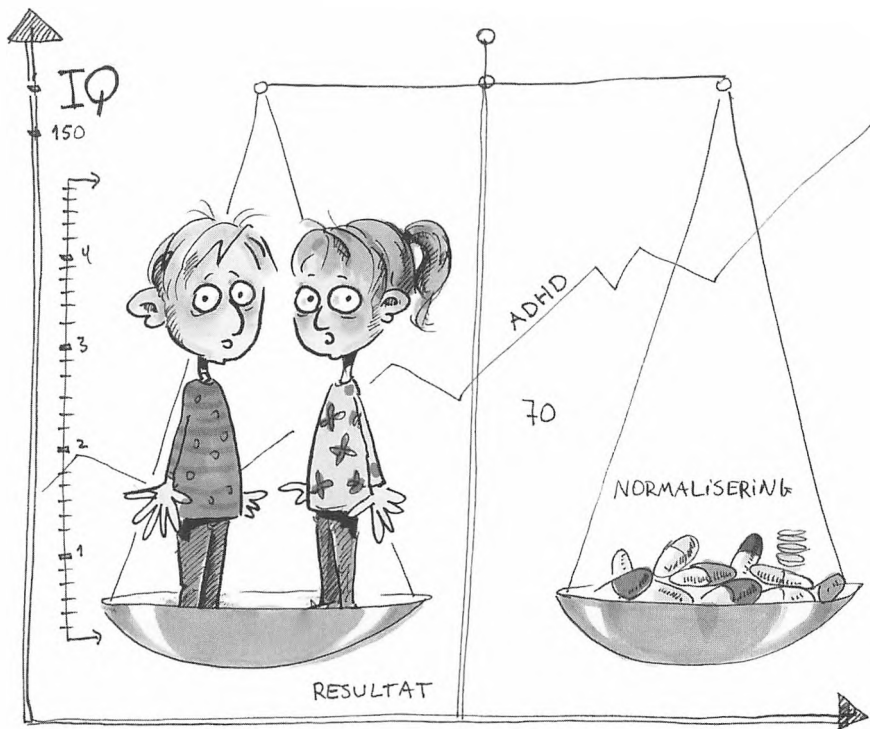
Debatten om den megen uro og manglende disciplineret adfærd fra flere og flere elever raser i såvel medierne som i skolefaglige og politiske kredse og leder frem til en slags 'disciplin kick-off' via den nævnte redegørelse til Folketinget om urolige elever i 1997. Begreber som 'adfærdsvanskelige', 'asociale' og 'uopdragne' elever kommer igen ind i varmen i skoleoffentligheden sammen med stiltiende accept af mere 'skældud' (eller at kalde til ro og orden) i timerne, og næste generation af 'bogstavbørn' – 'AKT-børnene' – der kommer ind i skolens dagligdag omkring 2000.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Begrebet slog igennem i 1993 via bogen 'Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?' udarbejdet af P. S. Jørgensen, B. Ertmann, N. Egelund og D. Hermann for Det Tværministerielle Børneudvalg. I bogen defineres risikobørn som de børn, der er "truede, udsatte, børn fra risikofamilier, børn og unge med belastet baggrund, børn og unge med opvækst i problemfamilier, børn og unge, hvis udvikling er i fare." (side 6).

<sup>9</sup> Inspireret af O. L. Kirkegaard (1996): 'Moderne børn og moderne skole'. I: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 2/96.

<sup>10</sup> AKT: Adfærd, kontakt og trivsel.



AKT signalerer sammen med mere direkte adfærdsregulerende indsatser i klasserummet i form af klasserumsledelse o.l. en øget interesse for at regulere læringsmiljøet, og den følges efter forarbejde fra det såkaldte 'Monsterudvalg' i slutningen af årtiet op af en ny bekendtgørelse til "fremme af god orden i folkeskolen" til afløsning af den forrige fra 1995.<sup>11</sup> Terminologisk ser udtryk som 'gråzonebørn' og 'elever med sammensatte vanskeligheder' ud til at vinde mere indpas i skolens dagligdag, mens begrebet børn med 'negativ social arv' genintroduceres af Socialministeriet (i 1999), men kommer i praksis mest til at angå karakteristikkene af børn i førskoleområdet.

Tidens tendenser i første halvdel af 00'erne er i det hele taget brogede, for omkring år 2000 intensiveres også politiske initiativer for en mere effektiv skole med fokus på traditionelle fag og færdigheder<sup>12</sup> Det afstedkommer en markant eksklusionspraksis, hvor elever, der ikke matcher de nye skolefordringer godt, skal henvises til specialklasser eller specialskoler, og den stigende henvisningstakt skyldes i vid udstrækning henvisning af elever med adfærdsvanskeligheder ('grå-

<sup>11</sup> Bekendtgørelse nr. 320 af 26/3-2010. Der er således en slags tidsmæssigt sammenfald mellem de to seneste 'disciplincirkulærer' og nedslagspunkterne '1997' og '2008'.

<sup>12</sup> Skolekursen er stærk inspireret af amerikanske og engelske 'School Effectiveness' politikker.

zonebørnene'). I perioden 2000-10 mere end fordobles udgifterne til specialpædagogiske særforanstaltninger (specialklasser og specialskoler).<sup>13</sup> Sidst, men ikke mindst, er det også omkring 2000, at børne- og ungdomspsykiatrien i Danmark skifter kurs og begynder at anvende ADHD-diagnosekategorien til erstatning for MBD/DAMP, og endnu en type bogstavbørn opstår – 'ADHD-børnene'.<sup>14</sup>

Selvom antallet af børn og unge, der får stillet diagnosen ADHD og kommer i medicinsk behandling, er støt stigende i første halvdel af 00'erne (dog kommer de medikamenter, vi i dag forbinder med ADHD-behandling, først for alvor ind på markedet i perioden 2003-08),<sup>15</sup> fylder ADHD-fænomenet ikke meget i den pædagogiske faglighed og skolekultur. Det er fortsat mere 'uspecifikke' adfærdstermer og socio-emotionelle elevkarakteristikker, som dominerer dagligdagen i skolen, og vi skal helt frem imod næste indledende årstalsmarkering, '2008', før billedet nærmest over natten ændrer situationen.

Her offentliggøres det såkaldte *Referenceprogram for udredning og behandling af børn og unge med ADHD*, som markerer, at det nu entydigt er ADHD, det drejer sig om terminologisk. Her begynder statistik omkring diagnosernes himmelflugt at nå frem til medierne (tidobling af antal personer i behandling mod ADHD-symptomer på 10 år, altså nærmest en eksponentiel kurve, der får et yderligere lille 'knæk' opad i 2007),<sup>16</sup> men vigtigst er, at det er i 2008, at ADHD så at sige bliver et folkeligt anliggende. Det sker via offentliggørelse af en artikel om ADHD hos voksne, der når frem til stort set alle nyhedsmedier via overskriften '100.000 voksne syge uden at vide det'.<sup>17</sup> Fra at en mulig DAMP/ADHD-diagnose blev betragtet som et anliggende for hyperaktive drenge i skolealderen, blev den noget, der kan angå såvel børn, unge som voksne, og ifølge artiklen altså med tilføjelsen, at omkring 100.000 personer forventes at gå rundt iblandt os med en uopdaget ADHD.

Fokusskiftet fra DAMP som en typisk sag for de hyperaktive drenge til ADHD som et langt bredere fænomen markerer den sidst tilkomne bogstavbetegnelse –

---

<sup>13</sup> KREVI: Ekskluderende specialundervisning, 2011, side 6 (<http://kreivi.dk>).

<sup>14</sup> Dateringen stammer fra ADHD-foreningens hjemmeside ([www.adhd.dk](http://www.adhd.dk)).

<sup>15</sup> Lægemiddelstyrelsen (2010). Mere end ti-dobling i antallet af personer i behandling med medicin mod ADHD på ti år ([www.ssi.dk](http://www.ssi.dk)).

<sup>16</sup> Se note 15. Når antallet af personer, der behandles medikamentelt, anvendes som indikator for antallet af personer med en ADHD-diagnose, er det fordi Danmark klinisk fortsat arbejder med WHO's ICD-10 diagnosemanual hvor diagnosen ADHD ikke optræder (i stedet den mere restriktive 'hyperkinetiske forstyrrelse'), men flere og flere anvender den amerikanske ADHD-betegnelse (fra diagnosemanualen DSM-IV med tre 'grader' af ADHD), bl.a. fordi international forskning om fænomenet anvender ADHD-diagnosekategorien (Referenceprogrammet 2008).

<sup>17</sup> Det var den overskrift, Jyllandsposten 20/10-2008 brugte til foromtale af artiklen, som blev offentliggjort i Ugeskrift for Læger med P. H. Thomsen og D. Damm som forfattere. Læs eventuelt meget mere herom i artiklen S. Langager og A. S. Jørgensen: 'Diagnoser i udvikling tendenser og konsekvenser i forhold til social- og specialpædagogik'. I Bryderup, I.M. (2011): *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

'ADD-pigerne'. Dem, der kun yderst sjældent var klinisk identificerbare via diagnosen 'hyperkinetiske forstyrrelser', men som med ADHD-diagnosens større variationsbredde, hvor diagnosen kan stilles, uden at 'H-et' – altså hyperaktiviteten – er udpræget. Det åbner for at voksne, hvor hyperaktiviteten er dæmpet ned i kraft af blandt andet alderen, og de adfærdsmæssigt måske lidt flagrende, men upåfaldende piger med opmærksomhedsforstyrrelser, koncentrationsvanskeligheder mv. uden synlig 'krudt i r...', kan komme ind under ADHD-hatten. En del fagfolk (psykiatere og specialuddannede psykologer) mener, at der reelt er lige så mange piger som drenge, der har en ADHD – opsporet eller ej.

Således kan en slags tilsyneladende tilfældigheder få store konsekvenser. Den generelt øgede folkelige interesse for 'hjernens mysterier' promoveret af den stærkt ekspanderende hjerneforskning globalt koblet med den øgede internationale forskningsudveksling har været primus motor for skiftet fra 'hyperkinetiske forstyrrelser' til ADHD-diagnosekategorien i Danmark (jf. note 14), og da det kalkuleres, at forekomsten (prævalensen) af den psykiske dysfunktion ud fra ICD-10 (hyperkinetiske forstyrrelser) estimeres til 1-2 procent af befolkningen, mens den ud fra DSM-IV (ADHD) menes at være 3-5 procent, ja, så er alene den øgede internationale forskningsorientering medvirkende årsag til en stigning i antal personer med en adfærdsdiagnose som ADHD på et par procent af befolkningen samlet set.<sup>18</sup>

Men de nye 'ADHD-bogstavbørn' er sådan set de samme som hidtil, de har 'blot' skiftet betegnelse og dermed position.

"I dag er to tredjedele af de anbragte børn og unge diagnosticerede og medicinerede. For 7 år siden var ingen af de anbragte diagnosticerede."<sup>19</sup> Således indleder Tore Kargo en artikel fra 2011 om udviklingen på Skole- og behandlingshjemmet Orøstrand, og det er først og fremmest ADHD-diagnosen, der har ændret billedet radikalt på blot syv år. Og – som Kargo fortsætter – målgruppen er den samme, forskellen ligger i, at mens børnene tidligere blev beskrevet ved sammensatte vanskeligheder (tidligt skadede, omsorgssvigt, socialt udsatte m.v.), indskrives de i dag typisk med en ADHD-diagnose som primær klinisk karakteristik.

Flere og flere 'gråzonebørn' og 'adfærdsvanskelige børn' har generelt over en kort årrække skiftet status fra at være nogle, som kunne trænge til lidt konsekvens i opdragelsen og godt må mærke lidt opdragende skældud, til at være børn med en neurologisk særegenhed som den egentlige årsag til deres væremåde. Mellemspillet er her det i lægekredse ofte anvendte udtryk 'komorbiditet'; at en diagnostisk problematik sjældent optræder alene. I tilfældet her, at det stort set

---

<sup>18</sup> Estimatet er fra N. Bilenberg (2007): Hvad er ADHD? Powerpoint-præsentation den 28. september.

<sup>19</sup> Kargo, T. (2011): Den medicinerede døgninstitution – en ny virkelighed. I: Bryderup, I.M. (red.): Diagnoser i specialpædagogik og specialpædagogik. Hans Reitzels Forlag, s 180.

ikke er muligt at have en 'ren' ADHD-problematik, for der er hyppigst *tillægsproblemer* såsom adfærdsproblemer og indlæringsproblemer, mv.<sup>20</sup>

Dette statusskifte fra adfærdsvanskelige og dårligt opdragne børn til ADHD-børn med adfærdsproblemer i kraft af ADHD-diagnosen som grundlæggende årsagsforklaring ændrer (eller burde ændre) måden at møde børnene på. De er fortsat ofte til irritation og forstyrrer undervisningen, men det er næppe god tone i praksis at møde dem med skældud, bebrejdelser eller umiddelbare sanktioner ved overskridelse af ordensregler for god klasseopførsel. For hvis der er tale om en neurobiologisk dysfunktion, er opførslen ikke umiddelbart kontrollerbar for barnet – det kan så at sige ikke selv gøre for det.

Set fra skolens og lærernes synsvinkel kunne en nærliggende løsning være, at ADHD-diagnosernes himmelflugt ville kunne følges af en nødvendig øgning i antal elever, der henvises til specialklasse eller specialskole. Lidt som 'i gamle dage' for bare ti år siden, hvor en diagnose ofte var anledning til eksklusion fra det almindelige klassefællesskab.

Her kommer en anden aktuel tendens dog på tværs. Skoleudviklingen står politisk i inklusionens navn, hvor færre skal udskilles til specialundervisning, og mange af dem, der allerede er det, tilbageføres til den almindelige skoleklasse.<sup>21</sup> Således er lagt op til en interessant udvikling i samspillet mellem inklusion og eksklusionsprocesser i de kommende år med en forventet samtidighed mellem en øget inklusionspraksis og en stigning i antal elever, der får stillet en klinisk adfærdsdiagnose, og derfor umiddelbart må forventes at være elever, der (fortsat) uforvarende kommer til at forstyrre undervisningen for sig selv og de andre elever.

Men der er en 'dark horse' med i spillet – et scenario med massivt øget medikamentalisering. Hermed knyttes det aktuelle tidsbillede sammen med 1980'erne debat om problembørn i kemiske håndjern, for i mellemtiden er der ikke gennemført større studier af mulige langtidseffekter af medikamenter som amfetamin, Ritalin, Concerta og andre præparater fra denne gruppe af centralstimulerende medicin. De kendes ganske enkelt ikke, men det vides, at udskrivning heraf er stigende såvel i antal personer, der medicineres, som i de dagsdoser, de tildeles.<sup>22</sup> Og det vides, at en sådan medicinering får mange af de ADHD-diagnosticere-

---

<sup>20</sup> Her henvises til referencen i note 17 for en mere detaljeret beskrivelse af komorbiditets-fænomenet.

<sup>21</sup> En inklusionspolitik, der allerede er godt i gang og som forventes – som under den foregående regering – også at være del af den kommende skolereform. Inklusion er tidens plusord, og passer økonomisk godt til krisetider, da specialundervisningsudgifternes himmelflugt bremses. Læs evt. mere herom i S. Langager og A. Neubert (2010): Specialpædagogik i en skolereformtid – puslespillet er (næsten) lagt. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3/2010.

<sup>22</sup> På ny henvises interesserede til at læse lidt mere herom andetsteds, eventuelt i S. Langager (2012): Diagnosernes himmelflugt, socialpolitik og socialpædagogik. I: Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 1/12.

rede til at dæmpe gemyttet og ikke mindst adfærden, så det kan i sig selv bidrage til den eftertragtede ro og orden i klasseværelset. Om det så risikerer at blive som ”vegeterende, stereotype og socialt sky ’robotter’”, som det indledende tilbageblik til debatten i 1980’erne rummede synspunkter om, vides ikke endnu.

Men lykkes ’projektet’, bliver fremtiden nok moden til nye betegnelser for de anderledes og problembærende elever, og ’inklusionens plusbørn’ kunne være et ikke helt urealistisk skolepolitisk bud herpå, da det signalerer øget rummelighed i normalskolen, men ikke nødvendigvis et bedre læringsmiljø for de børn, der er i sociale eller emotionelle vanskeligheder.



*Søren Langager, f. 1954, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Med i universitetets forskningsprogram ’Social- og specialpædagogik, inklusion og ledelse af organisationer’ (SILO). Efter kandidatstipendium på Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) i perioden 1981-84, er vejen gået over Socialpædagogisk Højskole (SPH), Danmarks Lærerhøjskole (DLH), tilbagevenden til DPI, her efter Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og nu Aarhus Universitet (AU). Gennem alle årene har et særligt forskningsfelt været at bidrage til bedst mulige social- og specialpædagogiske indsatser for samfundets socialt udsatte og ofte marginaliserede grupper, børn såvel som unge og voksne.*

# Milepæle i læreruddannelsen m.v.

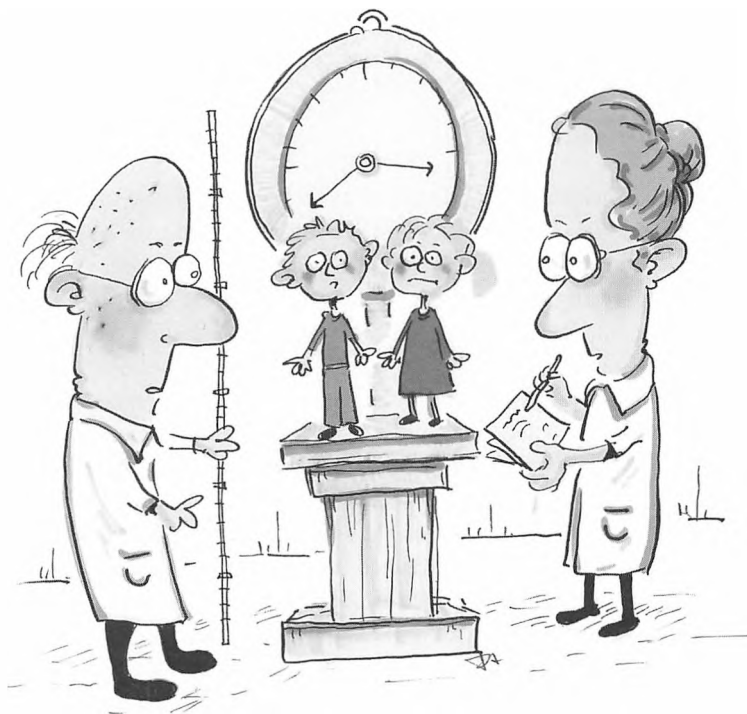
Af Signe Holm-Larsen

Da læreruddannelsesloven nu erstattes af en bekendtgørelse under professionsbachelorloven, skal der her bringes en kortfattet oversigt over nogle hovedpunkter i læreruddannelsens historie. Når der netop her ved lovens ophævelse søges oplyst nogle styringspejlemærker for læreruddannelsen gennem de seneste 250 år, skyldes det, at der formentlig vil blive mindre synlighed om fremtidige ændringer på området. De seneste års udvikling på uddannelsesområdet har stået i centraliseringens og fusionernes tegn. Det gælder også læreruddannelsen. Den aktuelle udvikling må ses som en klar forlængelse af de mange sammenlægninger mv. siden årtusindskiftet. Spørgsmålet er, om ændringerne så også fører til bedre kvalitet i uddannelsen.

Der er med hensyn til synlighed i den offentlige uddannelsesdebat stor forskel på, om et område har egen lov, sådan som læreruddannelsesområdet har haft det indtil nu, hvor ændringer til enhver tid skal behandles i Folketinget, eller om justeringer kan klares på embedsmandsplan. Det kan de, når den retlige ramme er en bekendtgørelse med reference til en rammelov, som det bliver tilfældet med læreruddannelsen i fremtiden. Der er ingen tvivl om, at den nye ordning opleves som en stor fordel af administratorer både i ministeriet og ude på institutionerne, fordi den giver langt større lokalt handlerum. Man risikerer desuden i langt mindre grad forstyrrende indblanding fra politisk hold.

Men hvad sætter man over styr, når der ikke mere er samme politiske fokus på området? I det seneste halve århundrede har der været heftige diskussioner i Folketinget, hver gang man har drøftet seminarieområdet, ikke mindst når der var sammenlægninger og nedlæggelser på dagsordenen. Folketingsmedlemmernes regionalpolitik er det blevet kaldt. Men den konklusion er måske lige hurtigt nok. Der er ingen tvivl om, at lærerseminariernes studerende og lærere – især på landet – har fungeret som dynamoer i det lokale kulturliv. Folketingsdebatterne om seminarienedlæggelser o.l. har derfor til stadighed engageret vide kredse i befolkningen i lokal kulturel udvikling. Den bevidsthed om, at kulturliv også er et spørgsmål for almindelige borgere, risikerer at svækkes, når det politiske fokus er væk.

Et kort blik på oversigten bekræfter kendt viden, nemlig at lovenes funktionsperiode er blevet kortere og kortere med tiden. Seminarireglementet havde en levetid på 39 år, mens de seneste læreruddannelseslove er fra henholdsvis 1991, 1997 og 2006. Der er knap nok tid til at gennemføre et enkelt forløb, før der ændres på ny. Når læreruddannelsesloven fremover bliver en bekendtgørelse, kan ændringshastigheden accelerere uden større opmærksomhed. Det kan ikke afvises, at det kan føre til hurtigere ajourføringer.



Af endnu et blik på oversigten fremgår, hvordan uddannelsens rammer og indhold til enhver tid afspejlet periodens samfundssituation både økonomisk og holdningsmæssigt. Når udbuddet af uddannelser er så broget, som tilfældet var i første halvdel af 1800-tallet, ja så opstår der behov for en uafhængig eksamenskommission, der kan lægge et fælles kravniveau. Når der som i efterkrigsårene opstår lærermangel, ja så prøver man at afhjælpe den med indførelse af hurtigere uddannelsesgennemløb som studenterlinjen i 1947 og længere praktikforløb som den såkaldte "græs-periode" under 1954-loven, hvor de lærerstuderende ikke var spor utilfredse med at komme nogle måneder ud i "lønnet praksis". Og når man lever med en stram økonomistyring i 2010'erne, så bliver uddannelsens normerede forløb ikke forlænget til en 5-årig uddannelse uanset skærpede indholds- og eksamenskrav.

I oversigten, på de følgende sider, er medtaget ikke alene de vigtigste love på læreruddannelsesområdet fra oprettelsen af de første præstegårdsseminarier, men også andre milepæle i læreruddannelsens historie; eksempelvis kvindernes indtog i den indtil midten af 1800-tallet helt mandsdominerede lærerverden samt adgangskrav, der støt og roligt er blevet skærpet i takt med, at befolkningens almindelige uddannelsesniveau er opkvalificeret.



Hvornår:	Hvad:	Bemærkninger:
ca. 1760:	Oprettelse af et skolemesterinstitut i Tønder	Tønderprovsten Balthasar Petersens rundskrivelse af 13.1.1757 til provstiets præster om egnede elever til sin gratis lærerskole. Hans "Fundations- og Donationsakt" af 1.8.1786 giver starten på undervisningen på det senere Tønder Seminarium mikkelsdag 1788.
1781	Oprettelse af Kiel Seminarium	Det første seminarium i det dansk-norske monarki. Havde til huse i Kiel i Hertugdømmet Holsten, der hørte under den danske konge.
1791:	Oprettelse af Blaagaard Seminarium	Det første seminarium i den danske del af det dansk-norske monarki. Fik til huse i hovedbygningen på det daværende landsted Blaagaard på nuværende Nørrebro; flytter 1808 til Jonstrup og skifter navn til Jonstrup Seminarium, der i 1955 flytter til Lyngby. Det senere Blaagaard Seminarium oprettes i 1859.
1818:	Seminarie-reglementet	Første fælles bestemmelser for dansk læreruddannelse; de tre vigtigste fag var religion, modersmål og matematik med henholdsvis 7, 6, og 6 ugentlige timer.
1857:	Seminarielov vedtages	Forlængelse fra 2- til 3-årig uddannelse med undervisning i 14 fag og skolelærereksamen ved en uafhængig eksamenskommission og ikke på institutionen selv.
1859:	Etablering af lærerindeeksamen	Eksamen gav adgang til ansættelse ved kommunale pigeskoler i København og i købstæderne.
1867:	Lov om en forandret Ordning af Skolelærereksamen	Forbedring af vilkårene for friseminarieerne, ved at statsseminarieerne fratages eksamensretten, og eksamenskommissionen bliver fælles for stats- og friseminarieerne. Ansættelseskriterium i skolen er herefter en bestået og ikke blot gennemført lærereksamen. Eksaminerede lærerinder får adgang til også at undervise i drengeskoler og landsbyskoler.
1891-93:	De første seminarier for kvinder	Th. Langs forskoleseminarium i Silkeborg oprettes 1891 og i 1896 opnår fire private kvindeseminarier statsanerkendelse: foruden Th. Lang også N. Zahles, kvindeseminariet i Horsens og N. Femmers kvindeseminarium (indtil da Femmers kursus og seminarium).

1894:	Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i folkeskolen m.m.	Afskaffelse af den centrale lærereksamen, og indførelse af samme krav til en 3-årig uddannelse for statsseminarier og statsanerkendte private seminarier samt fælles eksamenskrav for lærere og lærerinder. Desuden afskaffes statsseminariernes forstanderes dobbeltembeder som både forstandere og sognepræster.
1930:	Ny seminarielov	Uddannelsen bliver 4-årig, og der indføres optagelsesprøve i stedet for krav om et års forudgående praktisk skolegerning, undtagen hvis ansøgerne havde bestået studentereksamen, almindelig forberedelseksamen, realeksamen eller pigeskoleeksamen. Indførelse af et obligatorisk fremmedsprog og specialelæsning.
1947:	Indførelse af studenterlinje	Med baggrund i periodens lærermangel indføres mulighed for oprettelse af en 2½-årig studenterlinje som supplement til den ordinære læreruddannelse.
1954:	Ny seminarielov	Opdeling i en 4-årig normallinje med præparandklasse og en 3-årig studenterlinje; krav om ét selvvalgt linjefag (nyt begreb) og indførelse af "egnethedserklæring" for lærergerningen. Frit eller bundet valg af linjefag bliver et varmt emne ved flere senere lærerlove.
1966:	Ny seminarielov	Akademisering; præparandklassen bortfalder, og stx/hf bliver adgangskrav; uddannelsen bliver 3½ eller 4-årig efter den studerendes valg. Bortfald af mødepligt, der erstattes af flere eksaminer, herunder stopprøve efter 1. år i dansk, matematik, kristendomskundskab og skrivning; to selvvalgte linjefag. Etablering af et "Studerendes Råd" ved hvert seminarium. Småbørnslærerindeuddannelsen bortfalder.
1970	Akademisering af underviserne	Betænkning nr. 584 om "uddannelseskrav til seminariernes lærere" lægger op til øget akademisering af seminarielærere, så de er cand.pæd. eller cand. mag. Uddannet, men forslaget udmøntes aldrig i lovgivning.
1971	Sidste forskolelærerinder dimitteres	Statens Forskoleseminarium lukker definitivt 1972 efter afslag på ansøgning om forsøgsskolevirksomhed.
1975	Revision af specialer	De pædagogiske specialer A, B og C slås sammen til ét speciale med en obligatorisk del og en selvvalgt speciale-del.

1985	Uddannelsen bliver 4-årig	Uddannelsen forlænges, og 1. årsprøven bortfalder.
1982-89	Nedlæggelser og sammenlægninger af 11 lærerseminarier, så der var 18 tilbage	<p><i>Besluttet nedlagt eller sammenlagt:</i></p> <p>1982: Gedved Seminarium, Th. Langs Seminarium (begge lukkede i 1986)</p> <p>1983: Hellerup Seminarium (sammenlagt med Frederiksberg i 1986)</p> <p>1984: Statsseminariet på Emdrupborg (sammenlagt med Blaagaard), Ranum Seminarium (lukkede 1987)</p> <p>1989: Esbjerg Seminarium (sammenlagt med Ribe), Jonstrup Seminarium (sammenlagt med Blaagaard), Herning Seminarium (lukkede 1992), Kolding Seminarium (lukkede 1992), Marselisborg Seminarium (sammenlagt med Aarhus Seminarium) og Tønder Seminarium (sammenlagt med Haderslev).</p> <p><i>Tilbage er:</i></p> <p>Blaagaard Statsseminarium, Frederiksberg Seminarium, Københavns Dag- og Aftenseminarium, N. Zahles Seminarium, Haslev Seminarium, Holbæk Seminarium, Vordingborg Seminarium, Odense Seminarium, Skaarup Statsseminarium, Haderslev Statsseminarium, Hjørring Seminarium, Jelling Statsseminarium, Nr. Nissum Seminarium, Ribe Statsseminarium, Silkeborg Seminarium, Skive Seminarium, Aalborg Seminarium samt Århus Dag- og Aftenseminarium</p>
1991:	Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen	Fokus på decentralisering: Seminarierne får egen bestyrelse, som bl.a. skal godkende seminariets studieordning inden for gældende rammer; årsværk bliver ny målestok i stedet for timetal, og støtten beregnes efter taxameterprincippet. Uddannelsen deles op i en 1. del (fællesfag) og en 2.del (linjefag, pædagogisk speciale og almen didaktik); linjefagene råder nu kun over 4 semestre.
1997:	Ny læreruddannelseslov	Indførelse af det nye fag ”Skolen i samfundet”, CKF’er i alle fag og bestemmelser om de studerendes aktive deltagelse i undervisningen; 4 linjefag; fællesfagene bortfalder bortset fra kristendoms-kundskab/livsoplysning og de pædagogiske fag; det pædagogiske speciale udskiftes til ”en større selvvalgt opgave”, fra 2001 benævnt ”bacheloropgaven”.

2000:	Seminarierne samles i betingede og ubetingede CVU'er, og DLH bliver DPU	CVU-loven samler en række mellemlange videregående uddannelser, herunder lærer- og pædagoguddannelserne. Alle bliver selvejende institutioner, også statsseminarierne. Samtidig med DLH's omdannelse til DPU overføres de tidligere lokalafdelingens efteruddannelse af lærere til seminarierne, mens DPU indtil 2010 kun måtte udbyde master- og kandidatuddannelser.
2002	Meritlærerbekendtgørelse under om Åben Uddannelse	Som svar på forventet lærermangel i folkeskolen indføres en meritlæreruddannelse som en erhvervsrettet videregående efteruddannelse for personer med forudgående kvalifikationer og erfaringer. Meritlæreruddannelsen, der har deltagerbetaling, består af 2 linjefag, 3 pædagogiske fag og praktik; varigheden afhænger af den studerendes forudsætninger og udgør mindst 2,05 årsværk.
2006:	Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen	Færre og større linjefag på i alt 2,4 årsværk; aldersspecialisering i de store linjefag (1,2 årsværk) dansk og matematik; andre store linjefag er natur/teknik, fysik/kemi, engelsk, historie og idræt, mens folkeskolens øvrige fag bliver små linjefag (0,6 årsværk). Detaljerede linjefagsbindinger fører til, at mange af de små linjefag vælges af få studerende. Nedlæggelse af faget "Skolen i samfundet", opstramning af praktikbedømmelsen med beståkrav allerede efter første praktikperiode; genindførelse af mødepligt på uddannelsens første år.
2007:	CVU'erne samles i professionshøjskoler	Professionshøjskolerne får som ansvarsområde alle professionsbacheloruddannelser, herunder læreruddannelsen, pædagoguddannelsen og øvrige mellemlange uddannelser, mens seminariebegrebet forsvinder ud af dansk uddannelsespolitik.
2012-13:	Læreruddannelsesloven afløses af en bekendtgørelse om læreruddannelse	Læreruddannelsesloven erstattes af en bekendtgørelse under professionsbachelorloven; de nye regler får virkning for optaget sommeren 2013.

Og hvordan er det så gået med sammenlægninger og nedlæggelser af læreruddannelsessteder efter 1980'ernes reduktioner? I efteråret 2012 udbydes der rent faktisk læreruddannelser på de fleste af de gamle seminarielokaliteter:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Det Nødvendige Seminarium i Tvind eksisterer stadig, men fik i 1992 frataget retten til at udanne lærere til folkeskolen.

- Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS, UCC
- Læreruddannelsen Bornholm, UCC
- Læreruddannelsen i Esbjerg, UCS
- Læreruddannelsen i Haderslev, UCS
- Læreruddannelsen i Hjørring, UCN
- Læreruddannelsen i Jelling, UCL
- Læreruddannelsen i Nørre Nisum, VIA UC
- Læreruddannelsen på Fyn, UCL
- Læreruddannelsen i Skive, VIA UC
- Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA UC
- Læreruddannelsen i Aalborg, UCN
- Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC
- Læreruddannelsen Zahle, UCC
- Læreruddannelsen på Frederiksberg, Metropol
- Campus Roskilde (Holbæk), UCSJ
- Campus Roskilde (Trekroner), UCSJ
- Campus Storstrøm (Vordingborg), UCSJ
- Den Frie Lærerskole (Ollerup)<sup>2</sup>

Uddannelsesstederne er nu blot afdelinger under de tværfaglige professionshøjskoler, og dermed er beslutninger om udbud og omfang blevet lagt et niveau op. På tilsvarende vis har lovens konvertering til bekendtgørelse medført et lavere beslutningsniveau. Til sammen giver det et hurtigere og mindre kompliceret beslutningshierarki. Prosit – må det blive til gavn og glæde!

Se mere om forløbet i de seneste ændringer i læreruddannelsen i artiklen ”Så blev inklusionen en realitet – uddannelserne i folketingsåret 2011-2012” i afsnittet ”Læreruddannelsen bliver lettere at ændre fremover”.

---

<sup>2</sup> Den frie Lærerskole tilbyder en 5-årig læreruddannelse målrettet efterskoler, friskoler og højskoler. Dimittenden kan indstille sig til en særligt tilrettelagt såkaldt Ollerupprøve og derved få adgang til ansættelse i folkeskolen. Der aflægges prøve i to fag - herunder i et eller to linjefag - ud af fire valgmuligheder. Der er ikke krav om at følge undervisning inden prøveafleggelse, men det er en mulighed.

## Kilder:

- Braad, K.B.: Kapitel 8 ”Resumé af læreruddannelsen 1791-1954” i *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. Ph.d.-afhandling 2008.
- Braad, K.B., Larsen, C., Markussen, I., Nørr, E. og V. Skovgaard-Petersen: *For at blive en god lærer – Seminarier i to århundreder*. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2005.
- Hilden, A. og E. Nørr: *Lærerindeuddannelse – Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften*. Odense: Odense Universitetsforlag 1993.
- Holm-Larsen, S.: ”Så blev inklusionen en realitet – uddannelserne i folketingsåret 2011-2012” i *Uddannelseshistorie 2012*.
- Kampmann, T.: *Kun spiren frisk og grøn – Læreruddannelse 1945-1991*. Odense: Odense Universitetsforlag 1991.
- Kampmann, T.: Artiklen ”Lærerseminarium”; *Den Store Danske Encyklopædi*, bd. 12 s. 410. Danmarks Nationalleksikon 1998.

<http://www.emu.dk>: Danmarks Undervisningsportal.

<http://www.ug.dk>: UddannelsesGuiden, Ministeriet for Børn og Undervisnings vejledningsportal.



*Signe Holm-Larsen (f.1939). cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-2007; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*

# Så blev inklusionen en realitet – uddannelserne i folketingsåret 2011-2012

Af Signe Holm-Larsen

## Indhold

Forsøg og dispensationer i rigt mål . . . . .	170
Fra specialundervisning til inklusion . . . . .	178
”De frie skoler sætter selv dagsordenen” . . . . .	182
Taxameter- og selvstyring i gymnasiet . . . . .	185
Praktikpladsmangel og AMU-fusk . . . . .	189
Lærerruddannelsen bliver lettere at ændre fremover . . . . .	193
Universiteterne – stigende ansøgertal i en krisetid . . . . .	197
Øvrige forslag m.v. 2011-12 . . . . .	202

Året var præget af, at folketingsvalget blev udskrevet så sent, at den afgående borgerlige regering nåede at fremsætte et finanslovsforslag for 2012 sidst i august 2011.<sup>1</sup> Men så kom folketingsvalget 15. september 2011, der efter næsten tre ugers intensive forhandlinger om et regeringsgrundlag den 3. oktober resulterede i dannelsen af en S-R-SF-regering under ledelse af Helle Thorning-Schmidt (S) som statsminister og med Christine Antorini (S) i spidsen for et Børne- og Undervisningsministerium, og Morten Østergaard (RV) for et udvidet Videnskabsministerium, nu benævnt Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, i daglig tale Uddannelsesministeriet.<sup>2</sup> Men her trekvart år

---

<sup>1</sup> Finanslovsforslaget 2012; børsen.dk af 24.8.2011. Forslaget havde følgende hovedpunkter: Et løft på sundhedsområdet på 1½-2 mia. kr. årligt, en såkaldt BoligJobplan som en midlertidig forsøgsordning med fradrag for serviceydelser i hjemmet, flere midler til forskning og ungdomsuddannelser og til realisering af folkeskoleudspillet Faglighed og frihed.

<sup>2</sup> Christine Antorini, f. 23.5.1965, cand.comm. i offentlig forvaltning fra RUC 1994 og stud.scient. pol. ved Aarhus Universitet 1985-87. Medlem af Folketinget for SF i 1998-99, medlem af S fra 1999 og folketingsmedlem for dette parti fra 2005, hvor hun bl.a. har været partiets uddannelsesordfører. 2011 børne- og undervisningsminister i S-SF-R-regeringen. Morten Østergaard, f. 17.6.1976, cand.scient.pol. fra Aarhus Universitet, medlem af Folketinget for RV fra 2005, næstformand for partiet 2002-2005 og for folketingsgruppen fra 2007, medlem af gruppeledelsen fra 2006 og næstformand; har bl.a. beklædt ordførerposter for integration og arbejdsmarked og var 2009-11 finansordfører.

senere må man sige, at der er mere, der forener, end der adskiller den førte uddannelsespolitik i den gamle og den nye regering.

Begge ministerier fik omlagt deres områder: Børne- og Undervisningsministeriet fik tilført 0-6-årsområdet fra Socialministeriet, mens alle korte og mellem lange uddannelser, herunder læreruddannelsen og pædagoguddannelsen med 150 medarbejdere, blev overført til Uddannelsesministeriet. Den nye områdefordeling med alle undervisningsopgaver af børn og unge og alle videregående uddannelser samt forskningen samlet i to samarbejdende ministerier fik hurtigt det folkelige prædikat "fra ble til ph.d." Den nye struktur kan ses som et opgør med spor tilbage fra den tid, hvor småbørnsinstitutioner var en socialforanstaltning og hed asyler, og hvor lærerseminariernes primære rekrutteringsgrundlag var "manden fra ploven". Strukturen kræver et velfungerende samarbejde mellem de to ministerier "på langs", så der ikke opstår overgangsproblemer fra ungdomsuddannelserne til de videregående uddannelser, men det var de to ministre ved ordningens præsentation helt enige om ikke var et problem. Christine Antorini er den første socialdemokrat på undervisningsministerposten i tre årtier siden Dorte Bennedsen.<sup>3</sup> Ved skiftedagen på ministerposten fra Troels Lund Poulsen (V), der fik lidt over et halvt år på posten, meddelte hun bl.a., at selvom 95 procent-målsætningen for ungdomsuddannelserne blev fastholdt, og "selvom 13 års undervisningspligt er en socialdemokratisk mærkesag, vil det ikke blive realiseret i denne omgang – også selvom det kunne være en fristende genvej".<sup>4</sup> Morten Østergaard fik en mere indflydelsesrig plads i regeringen end sin forgænger Charlotte Sahl-Madsen (K), idet han blev medlem af både regeringens koordinationsudvalg og økonomiudvalg.<sup>5</sup>

Folkeskolens forligskreds, der i den borgerlige regeringstid var tiltrådt af Dansk Folkeparti og Socialdemokraterne, fik igen de Radikale med ved forligsbordet efter ni år i kulden, selvom partiet måtte sluge flere kameler for at kunne være med på holdet, ikke mindst de nationale test.<sup>6</sup> Som følge af regeringens dannelsen kom også SF med i forligskredsen.

---

<sup>3</sup> Dorte Bennedsen var undervisningsminister 1979-82 i Anker Jørgensens 3.-5. periode.

<sup>4</sup> Folkeskolen.dk 3.10.2011.

<sup>5</sup> Koordinationsudvalget, der træffer beslutning om overordnede politiske sager, herunder regeringens lovforslag, er et fast udvalg, der består af statsministeren (formand), økonomi- og indenrigsministeren, udenrigsministeren, finansministeren, justitsministeren, ministeren for forskning, innovation og videregående uddannelser og skatteministeren; øvrige ministre deltager ved sager fra eget ministerområde. Departementscheferne fra Statsministeriet, Økonomi- og Indenrigsministeriet og Finansministeriet er ligeledes faste mødedeltagere og udgør det forberedende koordinationsudvalg.

<sup>6</sup> Folkeskolen.dk 22.2.2012.



## Udvalgssammensætning 2011-12

Med baggrund i overflytning af lærer- og pædagoguddannelsen til Uddannelsesministeriet bringes i år en oversigt over sammensætningen i begge de for undervisningsområdet relevante udvalg. Medlemstallet er som i de fleste andre af Folketingets stående udvalg blevet udvidet fra de sædvanlige 17 medlemmer til 29, men til gengæld uden suppleanter. Begge udvalg er præget af mange nye ansigter, ikke alene på grund af udvidelsen, men også fordi en tredjedel af de 15 medlemmer af sidste års uddannelsesudvalg ikke blev genvalgt, deriblandt den tidligere formand Charlotte Dyremose (K) Nanna Westerby (SF), Marlene Harpsøe (DF) samt Per Bisgaard og Troels Christensen (begge V).<sup>7</sup> Oversigten viser dels udvalgenes sammensætning ved folketingsårets start 4. oktober 2011, dels de få udskiftninger i årets løb.

### Børne- og Undervisningsudvalget:

1	Ane Halsboe-Larsen	(S)
2	Annette Lind	(S)
3	Karin Gaardsted	(S)
4	Kirsten Brosbøl	(S)
5	Orla Hav – <i>formand</i>	(S)
6	Rasmus Horn Langhoff	(S)
7	Troels Ravn	(S)
8	Lotte Rod – <i>næstformand</i>	(RV)
9	Jeppe Mikkelsen	(RV)
10	Marlene B. Lorentzen/Hans Vestager	(RV)
11	Lisbeth Bech Poulsen	(SF)
12	Annette Vilhelmsen	(SF)
13	Rosa Lund	(EL)
14	Lars Dohn	(EL)
15	Henning Hyllested	(EL)
16	Karen Ellemann	(V)
17	Peter Juel Jensen	(V)
18	Esben Lunde Larsen	(V)
19	Sophie Løhde/Louise Schack Elholm	(V)
20	Anni Matthiesen	(V)
21	Tina Nedergaard	(V)
22	Ulla Tørnæs	(V)
23	Alex Ahrendtsen	(DF)
24	Dennis Flydtkjær	(DF)
25	Marie Krarup	(DF)
26	Martin Henriksen	(DF)
27	Merete Riisager	(LA)
28	Mette Bock	(LA)
29	Mai Henriksen	(KF)

### Uddannelsesudvalget

<i>(Udvalget for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser):</i>		
1	Kirsten Brosbøl	(S)
2	Magnus Heunicke	(S)
3	Mette Reissmann	(S)
4	Rasmus Prehn – <i>formand</i>	(S)
5	Simon Kollerup	(S)
6	Sophie Hæstorp Andersen	(S)
7	Trine Bramsen	(S)
8	Sofie Carsten Nielsen	(RV)
9	Marlene B. Lorentzen	(RV)
	/Hans Vestager	(RV)
10	Andreas Steenberg	(RV)
11	Jonas Dahl	(SF)
12	Pernille Vigsø Bagge	(SF)
13	Annette Vilhelmsen	(SF)
14	Pernille Skipper	(EL)
15	Stine Maiken Brix/Rosa Lund	(EL)
16	Bertel Haarder	(V)
17	Birthe Rønn Hornbech	(V)
18	Michael Aastrup Jensen	(V)
	/Karen Ellemann	(V)
19	Esben Lunde Larsen – <i>næstformand</i>	(V)
20	Tina Nedergaard	(V)
21	Mads Rørvig	(V)
22	Kristian Jensen	(V)
23	Jens Henrik Thulesen Dahl	(DF)
24	Marie Krarup	(DF)
25	Alex Ahrendtsen	(DF)
26	Hans Kristian Skibby	(DF)
27	Merete Riisager	(LA)
28	Mette Bock	(LA)
29	Brian Mikkelsen/Mai Henriksen	(KF)

<sup>7</sup> Altinget 21.9.2011.

Lovkataloget indgår som regel i statsministerens åbningstale den første tirsdag i oktober, men det blev denne gang først offentliggjort 29. november 2011. I stedet refererede Helle Thorning-Schmidt i sin åbningstale til regeringsgrundlaget, hvor der bl.a. er fastsat følgende mål: Alle unge skal have en ungdomsuddannelse og mindst 60 procent en videregående uddannelse, en reform af voksen- og efteruddannelsesområdet, modernisering af prøver, eksamen og karakterer og genindførelse af gruppeeksamen. Punkterne blev fulgt op i regeringens finanslovsforslag 2012.<sup>8</sup>

Men ellers har den økonomiske krise sat sit stærke præg også på uddannelsesområdet, bl.a. i form af en budgetlov, som skal sikre balance i de offentlige finanser.<sup>9</sup> Desuden er der fastsat udgiftslofter for stat, kommuner og regioner for perioden 2014-17, og regeringen kan reducere kommunernes bloktilskud og foretage modregning, hvis rammerne overskrides. Besparelser blev der også hentet på it-området. Således blev der med L 159 indført krav om obligatorisk digital selvbetjening på udvalgte områder, herunder folkeskoleområdet, ved alle henvendelser til det offentlige.<sup>10</sup> Det betyder bl.a., at fra 1. december 2012 skal der benyttes kommunale, digitale ansøgningskemaer ved indskrivning i skole og optagelse i SFO.

---

<sup>8</sup> Regeringsgrundlaget 2011 med titlen "Et Danmark der står sammen" er offentliggjort oktober 2011 og kan findes i sin fulde udstrækning på Statsministeriets hjemmeside: [http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/Nye\\_maal\\_sammenf.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/Nye_maal_sammenf.pdf), hvor uddannelsesområdet er beskrevet side 15-21. L 1 Forslag til finanslov for finansåret 2012 blev vedtaget med 109 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, KF) 5 stemmer imod forslaget (LA) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Fremsættelse af lovforslag: 12.10.2011.

1. behandling af lovforslag: 10.11.2011.

2. behandling af lovforslag: 22.11.2011.

3. behandling af lovforslag: 20.1.2012.

Lov nr.1 af 23.1.2012.

Se også Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 3.11.2011 og opdateret 4.11.2011. Finanslovsforslaget findes på Finansministeriets hjemmeside <http://www.fm.dk/Nyheder/Pressemeddelelser/2011/11/20111103%20Ansvar%20og%20handling.aspx>.

<sup>9</sup> L 174 Forslag til budgetlov. Vedtaget med 83 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, KF) 26 stemmer imod forslaget (DF, EL, LA) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 25.4.2012.

1. behandling af lovforslag: 8.5.2012.

2. behandling af lovforslag: 8.6.2012.

3. behandling af lovforslag: 12.6.2012.

Lov nr.547 af 18.6.2012.

Se også Folkeskolen.dk 27.3.2012.

<sup>10</sup> L 159 Forslag til lov om ændring af lov om Det Centrale Personregister, lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, lov om folkeskolen og sundhedsloven. (Overgang til obligatorisk digital selvbetjening for borgere, for så vidt angår anmeldelse af flytning, ansøgning om plads i dagtilbud, indskrivning i folkeskole og skolefritidsordning samt ansøgning om sundhedskort og EU-sygesikringskort). Vedtaget med 100 stemmer (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) mod 8 (EL). Fremsættelse af lovforslag: 13.4.2012.

1. behandling af lovforslag: 26.4.2012.

2. og 3. behandling af lovforslag: 6.6.2012.

Lov nr.558 af 18.6.2012.

Under udvalgsbehandlingen blev der åbnet en lille kattelerm for kommunerne til at give dispensation fra digital selvbetjening i helt ekstraordinære tilfælde. Krav om digital kommunikation kom med L 128 også til det gymnasiale område, idet både ansøgninger om specialpædagogisk støtte og afgørelser, meddelelser m.v. om ansøgningen fremtidigt skal ske digitalt.<sup>11</sup> Og på professionshøjskoleområdet blev der med L 97 indført obligatorisk digital kommunikation ved optagelsesansøgninger til de videregående uddannelser via den koordinerede tilmelding.<sup>12</sup> Ved 1. behandlingen henlede Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) opmærksomheden på betydningen af driftssikkerheden, og det kunne alle være enige om, men hverken under udvalgsbehandlingen eller i andre faser blev noget ændret.

Trepartsforhandlingerne i foråret 2012 brød relativt hurtigt sammen.<sup>13</sup> Formand for DM Ingrid Stage fandt det ”meget ærgerligt, at forhandlingerne brød sammen” og beklagede ”de håndfaste krav til et større arbejdsudbud”. Stefan Hermann, rektor på Professionshøjskolen Metropol, tog i en kronik ved det nye skoleårs begyndelse udgangspunkt i de skibbrudne forhandlinger og mente, at ”parterne ligger i en benlås af gamle systemer og logikker, der spærrer for et løft af ikke mindst uddannelsesområdet”.<sup>14</sup> Han placerede samtidig ansvaret for, hvad han benævnte ”Tællelighedens regime”, hos ”ikke alene meget stærke fagforeninger ... men så sandelig også institutionsledelser, KL og Finansministeriet og ressortministerierne”, og han advarede mod en fordybet kløft, hvor ”dekobling bliver normen”, og efterlyste ”en New Deal, hvor alle parter deltager i kamelslugningen”.

Regeringsskiftet forsinkede frikommuneprocessen, men med vedtagelsen af L 168 umiddelbart før folketingsårets udløb kan de ni frikommuner Fredensborg, Fredericia, Gentofte, Gladsaxe, Odense, Odsherred, Vejle, Vesthimmerland og Vi-

---

<sup>11</sup> L 128 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen- og gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser. (Digital kommunikation i sager om specialpædagogisk støtte). Enstemmigt vedtaget med 111 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF).

Fremstilling af lovforslag: 28.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 29.5.2012.

Lov nr. 514 af 4.6.2012.

<sup>12</sup> L 97 Forslag til lov om ændring af lov om adgangregulering ved videregående uddannelser. (Obligatorisk digital kommunikation ved ansøgning om optagelse på videregående uddannelser og adgang til delegation af kompetence). Enstemmigt vedtaget med 110 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF).

Fremstilling af lovforslag: 29.2.2012.

1. behandling af lovforslag: 22.3.2012.

2. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 24.5.2012.

Lov nr. 560 af 18.6.2012.

<sup>13</sup> Dm.dk 12.6.2012.

<sup>14</sup> Kronik i Politiken 15.8.2012, 2. sektion s. 7.

borg kommuner nu indtil 31. december 2015 gennemføre forsøg med ændret tilrettelæggelse af kommunale opgaveløsninger.<sup>15</sup> Forslaget blev fremsat af økonomi- og indenrigsminister Margrethe Vestager (RV). Ved 1. behandlingen fandt Jacob Jensen (V) anledning til at erindre om, at det var den tidligere regerings forslag, mens Morten Marinus (DF) mente, at Dansk Folkeparti også havde en aktie i forslaget, idet han samtidig beklagede, at der var blevet ”sorteret op til en tredjedel af de forslag og ønsker, der er kommet fra de her ni frikommuner, fra, og efter den frasortering kan man måske tale om, at det kun er halvfrie kommuner”. Lars Dohn (EL) fandt det uheldigt at åbne for forsøg med at dispensere fra uddannelseskra- vet i folkeskoleloven, ”samtidig med at der er 3.000 arbejdsløse lærere”. Ministeren svarede hertil, at dispensationer alene blev givet efter pædagogiske be- grundelser. Udvalgsbehandlingen medførte ikke afgørende ændringer.

Et af den nye regerings lovede tiltag var genindførelse af gruppeprøver og gruppeeksamener på alle uddannelsesniveauer – efter syv års forbud – med virkning fra sommereksamen 2013, hvad der blot krævede ændringer på bekendtgørelses- niveau. Bedømmelsen skal dog fortsat være individuel.<sup>16</sup> Samtidig samles eksa- mensreglerne for de videregående uddannelser.

---

<sup>15</sup> Lov nr. 550, der er et led i udmøntningen af regeringsgrundlaget ”Et Danmark, der står sammen” fra oktober 2011, trådte i kraft 1.7.2012, og forsøg skal være iværksat senest 31.12.2013. Ansø- gningerne gælder bl.a. opbrud af årgange, så der kan dannes klasser på tværs heraf, øget holddan- nelse og fritagelse fra elevtalsloftet. Samtidig har den såkaldte udfordringsret fra 2009 bevirket, at mere end halvdelen af landets skoler allerede er i gang med et eller flere forsøg om bl.a. elevplaner, kvalitetsrapporter, holddannelse, klassedannelse, aldersintegreret undervisning og fælles ledelse af skoler. I 168 Forslag til lov om frikommuner blev vedtaget med 94 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA) 13 stemmer imod forslaget; (EL, KF) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Fremsættelse af lovforslag: 25.4.2012.

1. behandling af lovforslag: 10.5.2012.

2. behandling af lovforslag: 7.6.2012.

3. behandling af lovforslag: 12.6.2012.

Lov nr. 550 af 18.6.2012.

Frikommuneprojektets indhold og forudsætninger er nøjere beskrevet i Uddannelseshistorie 2011 s. 133-135. Se også Danskekommuner.dk 6.10. og 20.10. 2011 samt Folkeskolen.dk 8.2., 13.2. og 17.2.2012.

<sup>16</sup> Bestemmelserne om gruppeprøver er gennemført sommeren 2012. Efter den borgerlige regerings afskaffelse af gruppeprøver i 2005 har oppositionen, herunder også Socialdemokraterne, gentag- ne gange fremsat forslag til folketingsbeslutning om en genindførelse, bl.a. i folketingssamlinger- ne 2006-07, 2007-08 og 2008-09, men uden at flertal kunne opnås. Genindførelsen, der gælder fra skole-/studieårets start efteråret 2012, er udmøntet i bekendtgørelse nr. 756 af 2.7.2012 om folke- skolens afsluttende prøver, bekendtgørelse nr. 862 af 16.8.2012 om prøver og eksamen i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser (eksamensbekendtgørelsen), bekendt- gørelse nr. 863 af 16.8.2012 om prøver og eksamen i grundlæggende erhvervsrettede uddannel- ser, på professionsuddannelsesniveau ved bekendtgørelse nr. 714 af 27. juni 2012 om prøver og eksamen i erhvervsrettede videregående uddannelser og for de lange videregående uddannelser ved bekendtgørelse nr. 857 af 1. juli 2010 om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen). Se også Uddannelsesministeriets pressemeddelelser 23.12.2011 og 29.3.2012 samt Nyhedsbrev fra Ministeriet for Børn og Undervisning 23.12.2011.

En anden mærkesag blev gennemført ultrahurtigt efter regeringens tiltræden – 10. og 20. oktober 2011 for henholdsvis folkeskolen og gymnasiet – idet ranglisterne over skolernes karaktergennemsnit blev fjernet fra Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside; oplysninger om de enkelte skolers karaktergennemsnit ved afgangsprøven er dog bibeholdt.<sup>17</sup> Børne- og undervisningsminister Christine Antorini betegnede ranglisterne som ”en udhængning af skolerne”, men de findes dog stadig, nemlig på partiet Venstres hjemmeside, som har anbragt dem her i protest mod ministerens beslutning.<sup>18</sup>

Så blev alle former for skoler med L 186 om røgfri miljøer totalt røgfri fra 15. august 2012. Sagen er omtalt her, fordi sådanne oplysninger – på linje med spanskrørets afskaffelse – erfaringsmæssigt er noget, man senere vil vende tilbage til med spørgsmålet om, hvornår var det nu, det var, at skolerne blev røgfrie?<sup>19</sup> Loven indebærer, at det nu er forbudt at ryge på uddannelsessteder af enhver art både indendørs og udendørs og både for børn og voksne. Allerede ved 1. behandlingen gjorde oppositionen opmærksom på, at man fandt lovforslaget formynderisk og ikke kunne støtte det, så forslaget blev vedtaget alene med regeringens og EL's stemmer.

Året bragte også med L 108 et nyt offentligt analyse- og forskningsinstitut under Økonomi- og Indenrigsministeriet: Det Nationale Analyse- og Forskningsinstitut for Kommuner og Regioner.<sup>20</sup> Det er etableret pr. 1. juli 2012 ved sammenlægning af Anvendt Kommunal Forskning (AKF), Dansk Sundhedsinstitut (DSI) og Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut (KREVI) som en uafhængig statslig institution, der skal udarbejde og formidle anvendelsesorienteret og praksisnær forskning på kommunernes og regionernes ansvarsområder og rådgive offentlige myndigheder.

---

<sup>17</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 10. og 20.10.2011.

<sup>18</sup> Dansk Kommuner.dk 10.10.2011.

<sup>19</sup> L 186 Forslag til lov om ændring af lov om røgfri miljøer. (Udvidelse af lovens anvendelsesområde, skærpelse af lovens straffebestemmelser m.v.). Vedtaget med 54 stemmer for forslaget (S, RV, SF, EL) 48 stemmer imod forslaget (V, DF, LA, KF) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget  
Fremsættelse af lovforslag: 9.5.2012.

1. behandling af lovforslag: 15.5.2012.

2. behandling af lovforslag: 11.6.2012.

3. behandling af lovforslag: 13.6.2012.

Lov nr.607 af 18.6.2012.

Se også Folkeskolen.dk 23.4.2012.

<sup>20</sup> L 108 Forslag til lov om et analyse- og forskningsinstitut for kommuner og regioner. Vedtaget med 63 stemmer for forslaget (S, RV, SF, EL, LA) 0 stemmer imod forslaget 45 stemmer hverken for eller imod forslaget (V, DF, KF).  
Fremsættelse af lovforslag: 14.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 22.3.2012.

2. behandling af lovforslag: 10.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

Lov nr. 549 af 18.6.2012.

Forældrerådgivningens fremtid er sikret.<sup>21</sup> Fremover skal Forældrerådgivningen ikke længere bygge sin virksomhed på etårige tilskud. Christine Antorini begrundede beslutningen med, at "Forældrerådgivningen er et trygt sted, hvor forældre til børn, der har vanskeligheder i skolen, kan henvende sig, hvis forældrene ikke synes, skolen eller kommunen lytter ... Folkeskolen bygger på dialog mellem forældre og skole, og Forældrerådgivningen kan spille en vigtig rolle som brobygger." Benedikte Ask Skotte, formand for Skole og Forældre, glædede sig over, at "det nu er lykkedes at sikre, at Forældrerådgivningens vigtige arbejde kan videreføres. Det er en god dag for landets forældre." Videreførelsen af Forældrerådgivningen er ikke mindst vigtig set i relation til de netop indførte begrænsninger i Klagenævnets virksomhed, jf. s. 205-206.

Så fik Danmark med L 188 om ikke en børneombudsmand, så dog et børnekontor under Ombudsmanden, finansieret af satspuljemidler – noget, som Norge har haft siden 1981, mens Sverige har haft en børneombudsmand siden 1993.<sup>22</sup> Samtidig blev ombudsmandens embedsperiode begrænset til ti år. Lovforslaget var en udmøntning af regeringsgrundlaget og byggede på en anbefaling fra FN's Børnekomité i 2011 om at sikre en instans med tilstrækkelige ressourcer til at overvåge børns rettigheder og med kompetence til at behandle individuelle klager. Lovændringen omfatter også de frie skoler, som var noget forundrede over, at de ikke var på høringslisten, men som altså svarede alligevel. I høringsvarene – et samlet svar fra Dansk Friskoleforening, Danmarks Privatskoleforening, Private Gymnasier og Studenterkurser, Lilleskolerne, De Kristne Friskoler og Deutscher Schul- und Sprachverein samt et fra Efterskoleforeningen – gjorde de bl.a. opmærksom på, at de fandt det bekymrende, at lovforslaget kunne medføre en begrænsning i forældreretten til at drive frie skoler, men det satte ingen spor i Folketingets behandling.

Igen i år er der sket betydelige ændringer og reduktioner i ministeriernes organisation – så mange, at kun hovedtræk skal nævnes her. Den nye departe-

---

<sup>21</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 12.3.2012. Forældrerådgivningen, oprettet i 2006, er en uvildig rådgivning, som rådgiver forældre, hvis børn oplever vanskeligheder i skolen, samt øvrige parter omkring skolen. Rådgivningen er oprettet og drives af Skole og Forældre, landsorganisationen for forældre i folkeskolen.

<sup>22</sup> L 188 Forslag til lov om ændring af lov om Folketingets Ombudsmand (Fastsættelse af embedsperiode for Folketingets ombudsmand, mulighed for fravigelse af reglerne om fratræden, pension og eftervederlag ved aftale med Folketingets ombudsmand og oprettelse af et børnekontor hos Folketingets Ombudsmand). Lovforslaget var fremsat efter indstilling fra Folketingets Retsudvalg (Mogens Lykketoft (S), Bertel Haarder (V), Søren Espersen (DF), Marianne Jelved (RV), Holger K. Nielsen (SF)). Enstemmigt vedtaget med 105 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Fremsættelse af lovforslag: 11.5.2012.

1. behandling af lovforslag: 25.5.2012.

2. behandling af lovforslag: 11.6.2012.

3. behandling af lovforslag: 13.6.2012.

Lov nr. 568 af 18.6.2012.

mentschef Jesper Fisker iværksatte 1. januar 2012 en rokade i Ministeriet for Børn og Undervisning, men allerede 1. maj 2012 kom den næste, hvor Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen blev organiseret i tre centre:<sup>23</sup> Center for Kvalitetstilsyn og Regulering, Center for Kvalitetsudvikling, Prøver og Eksamen samt Økonomisk-Administrativt Center. Det betød bl.a. et farvel til Susanne Gruno efter 37 år i ministeriet, heraf knap 15 år som den stærke 2'er, ingen turde undvære.<sup>24</sup> Også Martin Isenbecker, hidtidig afdelingschef for Børn og Grundskole, forlod sin post, idet han pr. 1. juni 2012 blev ny forbundsdirektør i BUPL; ny afdelingsleder blev Arne Eggert pr. 1. juli 2012.<sup>25</sup> I UNI·C, der fortsat er en styrelse under Ministeriet for Børn og Undervisning, blev 1. maj 2012 fem divisioner samlet til tre afdelinger, og cirka 40 stillinger blev nedlagt.<sup>26</sup> Endelig har Danmarks Evaluering sinstitut (EVA) fået ny bestyrelsesformand, nemlig professor ved det Juridiske Fakultet på KU Linda Nielsen.<sup>27</sup> Valget blev begrundet i ”hendes viden og ledelseserfaring inden for uddannelsesområdet og omfattende erfaring med bestyrelsesarbejde”.

Hvad er så kommet med og hvad ikke fra regeringsgrundlaget? En del forhold er taget op. Mange af dem har dog det til fælles, at de er udformet i den tidligere regerings tid, og de er stort set alle blevet realiseret som planlagt. Set udefra kan det alt i alt se ud, som om regeringen på uddannelsesområdet ikke har hastværk med at fastlægge en anden kurs end den tidligere regerings, hverken med hensyn til mål eller midler. Det skyldes måske, at Socialdemokraterne har været forligspartner i hele perioden 2001-11 med alt, hvad den har bragt på folkeskoleområdet af nationale mål og obligatoriske nationale test og afgangsprøver. Der må altså ny evidens på banen, hvis ministeren ikke vil anklages for forligsbrud. En evt.

---

<sup>23</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 4.10.2011 og 12.10.2011 og pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 1.5.2012.samt nyhedsbreve fra Ministeriet for Børn og Undervisning 15.12.2011, 5.1. og 1.2.2012. I kølvandet på regerings skiftet overgik departementschef Sophus Garfiel 4. oktober 2011 til Økonomi- og Indenrigsministeriet og blev i Ministeriet for Børn og Undervisning fra 1. november 2011 afløst af Jesper Fisker, født 1960, cand.scient. pol og ph.d. i offentlig forvaltning. JF kom fra en stilling som departementschef i Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse og har tidligere bl.a. været departementschef i Socialministeriet, administrerende direktør i Sundhedsstyrelsen, administrerende direktør i Sundheds- og Omsorgs afdelingen i Københavns Kommune, kommunaldirektør i Hillerød Kommune og socialdirektør i Brøndby Kommune. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 133.

<sup>24</sup> Susanne Gruno var leder af Afdelingen for Uddannelsesanalyse og Tværgående projekter.

<sup>25</sup> Undervisningsministeriet.dk 20.6.2012. Arne Eggert er 37 år, cand.scient.pol.; fra 2001 fuldmægtig i Undervisningsministeriet, 2002-06 direktionssekretær i Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling og ministersekretær i Undervisningsministeriet, 2006 chefkonsulent i ministersekretariatet og fra september 2007 kontorchef i Minister- og Ledelsessekretariatet (tidligere Ledelsessekretariatet i Departementschefens Sekretariat).

<sup>26</sup> Nyhedsbrev fra Ministeriet for Børn og Undervisning 1.3.2012.

<sup>27</sup> Nyhedsbrev fra Ministeriet for Børn og Undervisning 7.3.2012. Linda Nielsen er præsident for Kræftens Bekæmpelse, vicepræsident i EU's etikkomité, EGE, tidligere rektor for Københavns Universitet og har bl.a. også været formand for Det Ethiske Råd og Øresund Science Region.

tilbagerulning af den tidligere regerings dybtgående ændringer må formentlig vente – spørgsmålet er, hvor meget tid regeringen har at handle i.

### Forsøg og dispensationer i rigt mål

Folkeskolen blev atter i år en politisk kampplads. Ordvalget var lidt ændret, men der var nogenlunde samme afstand mellem retorikken og skolernes virkelighed som under den tidligere regering. Regeringens initiativer på folkeskoleområdet – som nævnt forberedt af den tidligere regering og for de flestes vedkommende med baggrund i kommunernes økonomiaftale for 2011 – er realiseret, herunder stadfæstelsen af frit skolevalg og inklusion af specialundervisningselever i den almindelige undervisning. Fokus har klart været rettet mod det sidste, jf. s. 205-208, men herudover er det, der har fyldt i skolernes hverdag, skolesammenlægninger, høje klassekvotienter, lærerfyringer og sygefravær.

Blandt årets ændringer var permanentgørelsen af det frie skolevalg ved L 131. Det blev indført i 2005, i første omgang for en treårig forsøgsperiode, men efter to treårige forsøgsperioder med tilhørende evalueringer skulle det altså være!<sup>28</sup> Den nye regering havde her mulighed for at gøre op med et af den borgerlige regerings mange tiltag – RV og SF stemte i 2005 imod – men det benyttede man sig altså ikke af. Ny var dog den tilføjelse, at kommunalbestyrelsen i ganske særlige tilfælde kan suspendere det frie skolevalg for at beskytte særligt sårbare klasser eller klassetrin begrundet i, at en skoleleder skal kunne værne om fællesskabet, som forældrene skal kunne beskytte eget barn. Vedtagelsen fandt sted på trods af, at OECD havde advaret medlemslandene imod frit skolevalg med henvisning til bl.a. svenske erfaringer.<sup>29</sup> Ved 1. behandlingen redegjorde Lotte Rod (RV) for, hvorfor hendes parti havde skiftet holdning, mens Merete Riisager (LA) meddelte, at hun på sit partis vegne ville ”gøre op med detailregulering på skoleområdet”, og at hendes parti derfor ville fremsætte to beslutningsforslag om henholdsvis afskaffelse af de obligatoriske elevplaner (B 61) og udskolingsskoler på de frie

---

<sup>28</sup> L 131 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Justering af frit skolevalg over kommunegrænser m.v.). Vedtaget med 103 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 28.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 29.5.2012.

Lov nr. 511 af 4.6.2012.

Se også Uddannelseshistorie 2005 s. 120-121 og Uddannelseshistorie 2008 s. 184.

<sup>29</sup> OECD's rapport 9.2.2012 "Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools" og Skolverkets rapport fra 2009 "Vad påvirker resultatet i svensk grundskole?"; Folkeskolen.dk 21.2. og 26.4.2012 samt pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 21.2.2012.



skolers område (B 48).<sup>30</sup> Under udvalgsbehandlingen blev det alene til en enkelt formel ændring, og Enhedslistens argumentation for, at ”ordningen vil ... være med til at skævvride vores samfund. Særligt i en tid, hvor besparelserne rammer folkeskolerne hårdt, vil skolerne hurtigt blive opdelt i A- og B-skoler”, vandt ikke gehør, så partiet endte som det eneste med at stemme imod forslaget. Bestemmelserne om, at sårbare klasser skal kunne beskyttes, og problemer med såkaldte ”skolezappere” modvirkes, kunne næstformand i Skolelederforeningen Claus Hjortdal se god mening i: ”Det kan vælte en klasse, hvor der er lagt meget ekstra pædagogisk arbejde, hvis der fx kommer en stærkt udadreagerende dreng ind i klassen. Derfor siger vi, at skolelederne skal have mulighed for at give et skriftligt afslag til forvaltningen. Det afslag kan forældrene så klage over.” Den særlige befordringsforpligtelse for handicappede blev opretholdt, dog begrænset til, hvad eleven er visiteret til af bopælskommunen.

Et omdiskuteret emne i det forgangne år har været den annoncerede folkeskolereform, som Christine Antorini flere gange har udtalt sig om. Foreløbig ser det ud til, at en kommende folkeskolereform bl.a. vil fokusere på en styrkelse af dansk og matematik og på klasseledelse.<sup>31</sup> Med fokus på blot to fag kan reformen blive snævrere end det tidligere regeringsudspil.<sup>32</sup> Direktør Jørgen Søndergaard, SFI, formand for VK-regeringens 360 graders-udvalg, fandt det alligevel vigtigt, for ”de 20-25 % af eleverne, der har dårlige færdigheder i dansk og matematik, får også svært ved at få en ungdomsuddannelse og senere et arbejde”, mens Peter Juel Jensen (V) kritiserede regeringen for at være for uambitiøs. Noget tyder på, at forberedelserne til reformen internt i ministeriet allerede er godt i gang, idet der ved offentliggørelsen af økonomiaftalen for 2013, der faldt på plads 10. juni 2012, blev omtalt et katalog med konkrete forslag til friere rammer for kommunerne til lokal prioritering, og at forslagene skulle indgå i reformen.<sup>33</sup> Det katalog har Danmarks Lærereforening fået afslag på at få udleveret, hvad foreningens formand Anders Bondo Christensen fandt så uforståeligt, at han kunne ”næsten få den tanke, at ministeriet godt ved, at afslaget ikke er berettiget, men at det kan bruges til at trække tiden i langdrag”. Forløbet kan bringe minder om aktindsigtsforløbet i 2010 ved igangsættelsen af 360-graders eftersynet, hvor dokumenterne først blev frigivet – og med en kraftig forsinkelse – efter at direktøren for Altinget havde henvendt sig til ombudsmanden om sagen.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> B 61 Forslag til folketingsbeslutning om afskaffelse af obligatoriske elevplaner. Fremsat 30.3.2012 af Merete Riisager (LA), Simon Emil Ammitzbøll (LA), Mette Bock (LA), Anders Samuelsen (LA), 1. behandlet 27.4.2012 og forkastet ved 2. behandling 8.6.2012 med 13 stemmer for forslaget (EL, LA), 97 stemmer imod forslaget (V, S, DF, RV, SF, KF), 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

<sup>31</sup> Jyllandsposten 17.2.2012; offentliggjort 15.2.2012.

<sup>32</sup> Se Uddannelseshistorie 2011 s. 136-37.

<sup>33</sup> Folkeskolen.dk 27.8.2012.

<sup>34</sup> Se Uddannelseshistorie 2010 s. 126-27.

At ministeren i perioden har benyttet sig ganske meget af forsøgsinitiativer, uden at forligskredsen i alle tilfælde har nikket ja, har fået oppositionen til at reagere, og Venstres uddannelsesordfører Karen Ellemann følte sig kaldet til at advare regeringen mod at snige en reform ind ad bagdøren:<sup>35</sup> ”Ministeren skal være varsom med at kalde det hele for småjusteringer. For så kan det ende med, at man alligevel får lavet sin egen reform uden om forligskredsen, og dermed bliver der tale om forligsbrud. Vi har en aftale på området, og ministeren kan ikke ændre noget grundlæggende, med mindre det sker i forligskredsen.” Ordførerne forventer et konkret udspil fra ministeren oktober 2012.<sup>36</sup> Mai Henriksen (KF) påpegede som finansieringskilde, at lærernes undervisningstid kan sættes op ved en genforhandling af lærernes arbejdstidsaftale.

Christine Antorinis vigtigste modtræk blev ”Ny Nordisk Skole” (NNS).<sup>37</sup> Konceptet har angiveligt hentet inspiration mange steder fra, bl.a. ”Early Childhood Education” i Ontario og ”Livslang læring” – i parentes bemærket har det sidstnævnte begreb været i fokus allerede siden UNESCO-konferencen i Montreal i 1960.<sup>38</sup> Efter regeringsskiftet blev alle skolens parter indbudt til drøftelser af ”en ny start for folkeskolen” og til et ”reelt partnerskab”.<sup>39</sup> Temamøderne, der havde til formål at samle inspiration og viden til regeringens forventede udspil til folkeskolereform, omhandlede bl.a. inklusion, øget faglighed i undervisningen og overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Ved Sorø-mødet 7.-9. august 2012 blev der vedtaget et såkaldt manifest om NNS. Karen Jespersen og Ralf Pittelkow, redaktører for *Den korte Avis*, sendte ved mødets åbning denne hilsen med på vejen:<sup>40</sup> ”Der er en grel kontrast mellem ministerens vidtløftige ord og virkeligheden i uddannelsessystemet ... Vi skal gå vores egen nordiske vej, lyder budskabet... Pædagoger, lærere og ledere skal inspireres til faglighed og fællesskab. Her synes alle forhåndenværende floskler i uddannelsesdebatten at være blevet smidt i en stor blender, der så er gået amok ... På restaurant Noma serverer de levende rejer. I Undervisningsministeriet serverer de døde floskler.” Casper Strunge Andersen, folketingskandidat for de Konservative, fulgte op efter mødet:

---

<sup>35</sup> Se Uddannelseshistorie 2011 s. 136-37.

<sup>36</sup> Folkeskolen nr. 15 s. 6-7, august 2012.

<sup>37</sup> Se Ny Nordisk Skoles hjemmeside <http://www.nynordiskskole.dk/Ny-Nordisk-Skole>. Partnerskabets møder er gennemført 7. marts, 13. april og 10. maj 2012. Parterne er KL, Børne- og Kulturchefforeningen, Skolelederforeningen, Danmarks Lærerforening, BUPL, Skole og Forældre samt Danske Skoleelever. Drøftelserne er foregået i en såkaldt dialoggruppe, der som henholdsvis formand og næstformand havde Lars Goldschmidt, direktør i Dansk Industri, og næstformand i Danmarks Lærerforening Dorte Lange.

<sup>38</sup> Se O. Korsgaard (1999): Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet s. 163, og nyhedsbrev 8.3.2012 og pressemeddelelse 30.3.2012 fra Ministeriet for Børn og Undervisning.

<sup>39</sup> Folkeskolen nr. 24, 13.10.2011, s. 7.

<sup>40</sup> Den korte avis 7.8.2012; se [http://denkorteavis.dk/2012/kritik-af-antorini/?utm\\_medium=newsletter\\_ubivox&utm\\_source=20120807\\_DEN%20KORTE%20AVIS%20august%202012&utm\\_campaign=DEN%20KORTE%20AVIS%202012](http://denkorteavis.dk/2012/kritik-af-antorini/?utm_medium=newsletter_ubivox&utm_source=20120807_DEN%20KORTE%20AVIS%20august%202012&utm_campaign=DEN%20KORTE%20AVIS%202012).

”Sorø-møde endte som forventet med varm luft”.<sup>41</sup> Formanden for Danmarks Privatskoleforening Kurt Ernst kommenterede i foreningens skriftlige beretning for 2012, at det måske alligevel efter ti år med kold luft er værd at prøve den varme. Således betegnede lektor ved DPU Steen Nepper Larsen NNS som ”en tynd kop te” og sagde bl.a.: ”Tidligere har de uddannelsespolitiske buzzwords heddet ’kvalitet’ (Bertel Haarder i 1980’erne), ’værdier’ (Margrethe Vestager i 1990’erne), ’kompetencer’ (bl.a. Ulla Tørnæs i det nye årtusinde), og så begyndte alle at tale om ’kreativitet’ og nu senest ’innovation’.<sup>42</sup> Ingen af disse efterhånden noget vitaminfattige ord er gået helt i glemmebogen; men nu indgår de i en stor sammenkogt ret under overskriften Ny Nordisk Skole.” Ministeren følger september-oktober 2012 projektet, der omfatter hele 0-18 års området, op med et roadshow til skoler, dagtilbud og uddannelsesinstitutioner m.v. Det er samtidig værd at hæfte sig ved, at Danmarks Lærerforening stadig er medspillere, endda uanset rumlerierne om, at den forventede reform skal finansieres ved genforhandling af arbejdstidsaftalerne i A08. Hvis projektet skal lykkes for ministeren, må også KL gå positivt ind i en dialog om A08.

Centraliseringsbølgens skolesammenlægninger fortsætter, modellen med overbygningsskoler breder sig, og kommunerne henter store besparelser på at effektivisere skoleområdet.<sup>43</sup> Ved begyndelsen af skoleåret 2011-12 var der 1.352 folkeskoler, men en opgørelse af nedlæggelser og sammenlægninger i 2012 viste, at 41 skoler er besluttet nedlagt, 120 skoler slået sammen med en eller flere naboskoler til i alt 50 skoler med afdelinger på flere matrikler, og 16 skoler har fået fælles ledelse med en naboskole, mens fire nye skoler bygges som erstatning for lukkede skoler. Tendensen med at sammenlægge skoler og bevare de oprindelige matrikler som afdelinger var ifølge Anders Balle, formand for Skolelederforeningen, ikke ønskværdig: ”Nogle gange virker det til at være nemmere for politikerne kun at spare på ledelsen. Vi ser kommuner skære 20-30, ja, op til 50 procent på ledelsen”. Top 10 over sammenlægninger siden kommunalreformen er Holbæk, hvor 21 skoler lægges sammen til otte, Haderslev med 20 skoler der samles til ni, Hjørring, der går fra 15 skoler til fem, Skive med 14 skoler, der samles til seks, Vordingborg, hvor 13 skoler sammenlægges til fem, Bornholm og Lolland med hver 13 skoler, der samles til fire, København, hvor 12 skoler samles til seks samt Helsingør og Tønder med hver 12 skoler, der bliver til fire. I Glostrup Kommune, der har ca. 21.000 borgere, har man sammenlagt kommunens fire skole til én skole, idet kommunens hidtidige fire folkeskoler, Nordvangskolen med Ejbyskolen som anneksskole, Skovvangskolen, Søndervangskolen og Vestervang-

---

<sup>41</sup> Den korte avis 12.8.2012.

<sup>42</sup> Kronik i Information 20.8.2012.

<sup>43</sup> Undersøgelsen er udført af fagbladet Folkeskolen ved et rundspørge til Danmarks Lærerforenings kredse. Fagbladet Folkeskolen nr. 24, 13.10.2011, s. 10-13, samt Folkeskolen.dk 30.11.2011, 12.1.2012 og 22.3.2012.

skolen pr. 1. august 2012 er blevet til én skole, Glostrup Skole. Hertil kommer så kommunens 10. klassecenter. Samtidig er de fire skoledistrikter blevet samlet til ét distrikt.<sup>44</sup> Men hvad er egentlig de ledelsesstrategiske mål med de mange skolefusioner? Er det alene besparelser, eller er det f.eks. skolechefstillingen, som man er i gang med at flytte fra forvaltningen ud på skolerne som en slags ekstern superskoleleder? Og hvor går grænsen for sammenlægningsbestræbelserne? Den netop afgåede sekretariatsleder i Skole og Forældre Niels-Christian Andersen har påpeget endnu en konsekvens af skolesammenlægningerne, nemlig at skolebestyrelserne på trods af uændrede formelle kompetencer gennem hans 14-årige funktionsperiode er svagere stillet i dag, især fordi skolesammenlægninger betyder én bestyrelse for hver sammenlagt skole og bortfald af skolebestyrelserne ved de tidligere selvstændige skoler – en ret god parallel til, hvad der er sket på professionshøjskoleområdet.<sup>45</sup> Man kunne ønske sig, at der til grund for sammenlægningsbeslutninger lå ikke kun økonomisk-praktiske, men også indholdsmæssige overvejelser.

Også spørgsmålet om klassekvotienter har været et af årets varme besparelsetemaer. Det giver sig selv, at større skoler har bedre mulighed for at danne store klasser. Klassekvotienten er højest i hovedstadsområdet og i større byer, mens de frie skoler fortsat har en meget lavere klassekvotient, nemlig 17,3 elever per klasse. 83 folkeskoler har i skrivende stund opnået dispensation fra folkeskolelovens elevtalsloft på 28 elever pr. klasse; heraf er 16 givet af den nuværende regering, ni af dem i forbindelse med frikommuneforsøg, også selvom S og SF gik til valg på max. 24 elever i klasserne. Klassekvotienten i folkeskolen, der var lavest i skoleåret 1987-88 med 18,1, har siden 1999-2000 været over 19 og fra 2005-06 over 20. Sidste år var klassekvotienten 20,3 og i dette skoleår 20,9 – en betydelig stigning på bare ét år og en klar følge af skolesammenlægningerne. Hertil kommer, at til trods for den stigende klassekvotient er der gennem de sidste fire år sket et fald i antal planlagte undervisningstimer i folkeskolens normalklasser, selvom det dog stadig ligger over minimumstimetallet.<sup>46</sup> På tilsvarende vis er antallet af lærerstillinger i folkeskolen i perioden 2009-12, hvor elevtallet er faldet med cirka to procent, beskåret med ca. 4.300 stillinger svarende til cirka otte procent, mens de samlede udgifter til undervisningen i folkeskolen i samme perio-

---

<sup>44</sup> Se kommunens hjemmeside <http://www.glostrup.dk/For-borgere/Boern-og-unge/Folkeskoler.aspx> og annoncen på <http://www.skolelederne.org/component/jbjobs/guest/detailjob/56-3%20edere%20til%20den%20nye%20Glostrup%20Skole>.

<sup>45</sup> Skolebørn nr. 6 2012 s. 18. Ny sekretariatsleder pr. 1.7.2012 er cand.mag. i filosofi og samfundsfag Morten Kruse, der er tidligere projektchef i Børns Vilkår og før det uddannelsesleder på UCC samt pædagogisk-administrativ leder på Krogerup Højskole.

<sup>46</sup> Se opgørelsen "Folkeskolens planlagte undervisningstimal – perioden 2009/10-2011/12". Uvm.dk 23.6.2012 og pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 28.6.2012. Se UNI-C's notat <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-undervisningstimal-i-folkeskolen>.

de er reduceret med 2,5 mia. kr. (cirka seks procent i faste priser).<sup>47</sup> Der er noget, der ikke rimer!

De nationale test er et ømt punkt internt i regeringen, idet både RV og SF gennem årene tit og ofte har tilkendegivet, at man var imod, mens S var en del af forligskredsen ved deres indførelse.<sup>48</sup> Der sker derfor ikke ændringer på dette punkt før evalueringen i 2013.<sup>49</sup> Noget tyder således på, at der er sket en stiltfærdig holdningsændring til brug af test som værktøj til at måle undervisningseffekt – helt uanset at der også i år var fejl i testene, denne gang i den frivillige prøve i dansk læsning for skoleelever i 8. og 4. klasse med i alt 17.000 elever, hvor det adaptive princip svigtede.<sup>50</sup>

I 2009 og i 2011 var der også fejl i de digitale afgangsprøver i biologi og geografi. Det har fået Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen til at genindføre for censur – en handling, der nok kan få forfatteren som tidligere ansat i folkeskolens prøveafdeling til at glippe med øjnene.<sup>51</sup> Forcensuren fungerede indtil indførelsen af folkeskolens afgangsprøver efter 1975-loven som – hvad nogle så som en stabiliserende og andre som en nivellerende – ventil til at korrigere forskelle i opgavernes sværhedsgrad og fejl m.v. I stedet indførtes fra 1977 evalueringsmøder, som mere fokuserede på opgavernes validitet end på at nå frem til en karaktermæssig normalfordeling, og som fremmede bestræbelserne for en mere målrelateret karaktergivning. Resultatet var til gengæld større udsving fra år til år i karakterfordelingen på landsplan med efterfølgende politiske debatter om karaktergivningens troværdighed til følge. Det er værd at følge konsekvenserne med opmærksomhed: Vi er måske atter på vej tilbage mod normfordelt karaktergivning?

Endnu en tradition, som den nye regering har videreført fra den foregående, er brugen af forsøg og puljestyring som et bevidst styringsredskab. Der er puljer til fremme af bl.a. faglig læsning, inklusion og it og til modvirkning af fravær mv. Til læseprojektet er der således årligt afsat 14 mio. i 2012-14 og 11 mio. i 2015 og frem, mens der til it er givet i alt 500 mio.<sup>52</sup> Fraværspuljen på 7 mio. kr. blev ud-

---

<sup>47</sup> Fra Danmarks Lærerforenings kongres 12.-13.9.2012.

<sup>48</sup> Se bl.a. Uddannelseshistorie 2011 s. 132.

<sup>49</sup> Der var tilbud på evalueringen af de nationale test fra fire forskellige firmaer og konsortier ved fristens udløb 3. september 2012, nemlig fra Brøndum & Fliess i konsortium med analysefirmaet Epinion, fra Cepra (nationalt videncenter for evaluering) på UCN sammen med BD Consulting og Aalborg Universitet, fra konsulentfirmaet Damvad med EVA som underleverandør og fra konsulentfirmaet Rambøll. Ministeriet skal herefter vurdere og vælge tilbud, som ikke må overstige 3 mio. kr. Evalueringen skal dokumentere, om indførelsen af testene har medvirket til at højne evalueringskulturen i den danske folkeskole og derigennem elevernes faglige niveau.

<sup>50</sup> Politiken.dk 9.11.2011.

<sup>51</sup> Folkeskolen.dk 20.2.2012. Se mere om for censur i "At fastholde niveauet – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1964-2010" s. 408-413; i Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse. Danmarks Privatskoleforening 2010.

<sup>52</sup> Nyheder fra Ministeriet for Børn og Undervisning 23.1.2012 og pressemeddelelser fra Ministeriet for Børn og Undervisning 8.2., 30.3., 9.5. og 14.6.2012. Af rapportens konklusioner kan nævnes, at hyppigst er fravær på grund af sygdom med 3,7 % svarende til knap otte dage i løbet af et

løst af en UNI-C-rapport, der viste, at folkeskoleelever i skoleåret 2010-11 gennemsnitligt var fraværende seks procent af undervisningstiden svarende til 12 skoledage. Puljer kan i sig selv være berettigede nok; det problematiske består i, at de gives i begrænsede perioder, og at de opnåede resultater ikke altid kan videreføres. I sin velkomst på Skolelederforeningens årsmøde 29. marts 2012 understregede børne- og unge-borgmester Anne Vang fra Københavns Kommune således betydningen af, at iværksatte tiltag har varig karakter, og hun tog direkte afstand fra puljestyringen med det argument, at de mange ansøgninger dræner medarbejdere for kræfter, der kan bruges mere hensigtsmæssigt i selve den basisydelse, puljerne har til formål at fremme. Og KL var enig. Organisationen har klart udtrykt sin modvilje mod ”pulje-bureaukratiet”, hvor så mange penge fordeles via puljer, at 64 procent af kommunerne i dag har ansat flere medarbejdere til at skrive ansøgninger end for fire år siden, også fordi det påvirker kommunernes prioritering af aktiviteterne.<sup>53</sup> Puljernes grundlæggende dilemma er dog ikke uoverskueligheden og det komplicerede regelsæt, men det samfundsmæssige ressourcespild, mente KL’s næstformand Erik Fabrin, som fandt det ”latterligt, at halvdelen af den makroøkonomiske pulje bliver brugt til bureaukrati og ikke til det, puljens midler egentlig var tiltænkt”, og han foretrak, at puljemidler i stedet indgår i det kommunale bloktilskud. Men fra centralt hold opgiver man næppe så let de styringsmuligheder, der er indbygget i puljestyingsprincippet.

Blandt den nye regerings første handlinger var også at lempe bestemmelserne om dansk statsborgerskab, så det nu kan udløses af en bestået folkeskolens afgangsprøve. Dansk statsborgerskab kan herefter tildeles ved ”Folkeskolens afsluttende prøve 9. eller 10. klasse med et karaktergennemsnit på mindst 6 (efter 13-skalaen) eller 02 (efter 7-trins-skalaen) i danskdisciplinerne bortset fra orden”.<sup>54</sup> Ændringen vakte en vis skepsis i Danmarks Lærerforening, hvor næstformand Dorte Lange fandt det problematisk, at afgangsprøven har afgørende betydning for nogle elever og ikke for andre, idet hun anså det for uheldigt, at folkeskolens afgangsprøve skulle være ”en eksamen, man kan bestå eller ikke bestå”.

Endelig har Ministeriet for Børn og Undervisning medio januar 2012 offentliggjort en evaluering af 19 skolars forsøg med at slå fagene sløjd og håndarbejde sammen i det nye fag håndværk og design; da materialet imidlertid blev skønnet

---

år, mens 1,5 % svarende til tre dage skyldes fravær med skolelederens tilladelse. Ulovligt fravær (pjæk), der udgør 0,9 % svarende til knap to dage, er er hyppigst blandt elever af anden etnisk herkomst, men ellers næsten ens for elever i 1.-6. klasse, hvorefter det stiger i takt med klassetrinnet til at omfatte knap halvdelen af alle elever på 10. klassetrin.

<sup>53</sup> Momentum 14.5.2012. Undersøgelsen, der fokuserer på kommunaldirektørens erfaringer med og holdninger til brug af puljer og fonde, er gennemført i perioden 21.3.-16.4.2012 med en svarprocent på 62 %.

<sup>54</sup> Ændringen kunne gennemføres administrativt, idet den juridisk blot bestod i en justering af bilag 3 om ”fornøden dokumentation for en ansøgers danskundskaber” i det tidligere Integrationsministeriums cirkulære nr. 61 af 22.9.2008 om naturalisation. Folkeskolen.dk 3.10.2011.

lige spinkelt nok, fortsættes forsøget i det kommende skoleår, denne gang med fokus på håndværksmæssige kompetencer og designprocesser.<sup>55</sup> Christine Antorini fastslog imidlertid på sommermødet på Bornholm juni 2012, at ”Håndværk og design vil blive et nyt fag i folkeskolen”; og det bliver måske også et prøvfag, for ”der skal være prøveformer, hvor man også kan lave et produkt. Der skal være et praktisk spor, der kører hele vejen op – også i 7., 8. og 9. klasse”. Så banen er klargjort til et opgør med endnu en traditionsbestemt fagopdeling.

Summen af strukturomlægninger, lærerfyringer og besparelser må i det forløbne år formentlig have fået mange skoleledere på landets folkeskoler til at opleve dels et stærkt pres, dels at stå i et loyalitetsdilemma, jf. Anders Balles udsagn om, at ”vi kunne i det hele taget godt tænke os en folkeskole, som i højere grad er frisat fra stramme regler, og hvor detaljstyring byttes ud med tillid”.<sup>56</sup> Når man som skoleleder ved, at ens skole står for at skulle nedlægges eller fusionere, har man brug for sagligt at kunne argumentere for og imod ændringer i den kommunale skolestruktur, også selvom man er personligt involveret. Ikke alene er det etisk vanskeligt at gå imod kommunens fællesskabskoncept, men der foreligger også et konkurrenceaspekt både i forhold til kommunens andre folkeskoler, fx i form af særlige profilfag og talentklasser, og i forhold til privatskolerne. Ikke nogen let håndterbar situation!

Som ikke involveret iagttagere kan man spørge sig selv, om kommunerne gennem de hyppigt tilbagevendende sparerunder er ved at forskertse deres driftsherrensvar for folkeskolen. Liberal Alliance foreslog under efterårets valgkamp at gøre folkeskolerne selvejende, og forslaget havde umiddelbart medvind i begge sider af folketingsalen, så der var flertal for forsøg med selvejende folkeskoler i stil med gymnasierne.<sup>57</sup> Christine Antorini refererede bl.a. til de selvejende non-profit-daginstitutioner, som er underlagt samme overordnede rammer som de kommunale, men hvor det er den forældrevalgte bestyrelse, der driver institutionen og har personaleansvaret. Efter valget har der været tavshed om sagen, og måske mener den nye minister, at forsøg må kunne gennemføres som led i frikommuneforsøget. Men det kræver, at der er en kommune, som selv synes, at det kunne være en god idé at fraskrive sig sine folkeskoler – og det er der vist nok ingen, som endnu har syntes! Den seneste halve snes års forringelser af folkeskolen gør det imidlertid oplagt at overveje, om folkeskolerne i praksis efterhånden ville være bedre stillet som selvejende institutioner. Måske er enhedsskolen ved at være skolehistorie, og folkeskolens traditionsbestemte funktion som national smeltedigel er måske ikke mere hverken aktuel eller interessant? Og dog – i en globaliseret verden har man netop brug for at kunne kommunikere med mange

---

<sup>55</sup> Folkeskolen.dk 13.1.2012 og 15.6. samt pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 2.5.2012.

<sup>56</sup> ”Første lektion”, annoncetillæg til Politiken Øst og Jyllandsposten Vest 13.8.2012, forordet s. 2.

<sup>57</sup> Folkeskolen.dk 31.8.2011.

mennesker med mange forskellige forudsætninger og kunne styre komplicerede projekter resultatrigt igennem. Netop det, som en mangfoldig og stærk folkeskole vil kunne give. Det er på tide at give folkeskolen både lidt økonomisk medvind og mere handlefrihed!

### **Fra specialundervisning til inklusion**

At der måtte ændres på rammerne for specialundervisningen, kommer næppe bag på nogen skolefolk, der har fulgt udgifternes himmelfart. Nu er inklusionen så en realitet.<sup>58</sup> Og den må forventes at få dybtgående konsekvenser for folkeskolens dagligdag. Fra 1. august 2012 skal elever, der hidtil har fået såkaldt almindelig specialundervisning, nemlig inkluderes i den almindelige undervisning. Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand omfatter herefter alene, hvad der tidligere blev benævnt ”vidtgående specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand”, dvs. støtte til elever i specialklasser og specialskoler og med støtte i mindst ni undervisningstimer ugentligt. Lovforslagets høringsfase gav stor respons og bevirkede bl.a., at der blev åbnet for, at skolens leder kan indhente en pædagogisk-psykologisk vurdering af børn med støtte i mindre end ni undervisningstimer ugentligt, men der blev ikke indført særlige bestemmelser for børn med diagnoser.<sup>59</sup> Loven, hvis primære formål angiveligt er at begrænse udgifterne til specialundervisning, har også en ideologisk vinkling, idet man ønsker færre elever ekskluderet fra klassens fællesskab, jf. forligsteksten ”Styrket inklusion i folkeskolen efter høringen” som bl.a. nævner, at kommunerne ”forventes at prioritere frigivne ressourcer fra specialundervisningsområdet til øget inklusion i folkeskolen samt til en generel styrkelse af den almindelige undervisning for at skabe pædagogiske miljøer, hvor flere børn deltager i klassefællesskabet og styrkes fagligt” – en smuk forventning!

Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning fik samtidig forkortet sit navn, da der ikke mere er noget, der hedder vidtgående specialundervisning, og

---

<sup>58</sup> L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.). Vedtaget med 101 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 29.2.2012.

1. behandling af lovforslag: 23.3.2012.

2. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

3. behandling af lovforslag: 24.4.2012.

Lov nr. 379 af 28.4.2012.

<sup>59</sup> Lovforslaget om inklusion blev den 9. december 2011 sendt i høring hos 36 myndigheder og organisationer m.v. Af de 36 hørte myndigheder og organisationer m.v. afgav 23 høringssvar inden fristens udløb den 5. januar 2012 kl. 12.00. Herudover har 4 organisationer uopfordret afgivet en udtalelse om lovforslaget inden høringsfristens udløb; kilde: høringsnotatet til L 103.



begrænset sin kompetence. Nævnet kan herefter kun ændre en kommunalbestyrelses afgørelse om et undervisningstilbud i folkeskolen til specialklasse eller specialskole, hvis vægtige faglige grunde taler for det, og altså ikke mere henvise en elev til en bestemt specialklasse eller -skole. Desuden er antallet af nævnsmedlemmer nedsat fra seks til fem, idet Danske Regioners repræsentant er udgået. Ved lovforslagets 1. behandling var økonomien selvsagt i centrum, men kritik blev alene fremført af Lars Dohn (EL), der rettede fokus mod, ”at en meget stor del af lærerne ikke føler sig parate til at gennemføre inklusionsprocessen”. Ministeren fastholdt imidlertid, at man med inklusionen ”både kan få en bedre undervisning af de elever, som har brug for særlig støtte, og at den undervisning forhåbentlig også bliver til gavn for hele klassen”. Heller ikke hun kunne dog give økonomiske garantier, så selvom det er understreget i bemærkningerne, at det fortsat er kommunernes ansvar at give alle børn i folkeskolen et fyldestgørende undervisningstilbud i overensstemmelse med folkeskolens formålsparagraf, giver det måske alligevel ikke den mest overbevisende sikkerhed for, at pengene i dette tilfælde følger barnet?

Af mere administrativ art var L 152, som hjemler ekstern delegation af sekretariatsfunktionerne for Klagenævnet for Specialundervisning fra Ministeriet for Børn og Undervisning til Ankestyrelsen, som allerede er klageinstans i forbindelse med sager om fripladstilskud, søskendetilskud, VEU-godtgørelse og sociale specialtilbud under serviceloven.<sup>60</sup> Forslaget ændrer sekretariatsfunktionens placering, men ikke klagenævnets tilgang til sagerne. Denne gang valgte også Enhedslisten at stemme for.

Samtidig blev regionernes administration forenklet ved L 102, som forenkler arbejdet med regionsrådet og kommunalbestyrelsernes årlige aftaler om de regionale undervisningstilbud.<sup>61</sup> Altså endnu et decentraliseringstiltag, hvor en række beslutningskompetencer overføres fra regionsrådene til kommunalbesty-

---

<sup>60</sup> L 152 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Sekretariatsbetjening af Klagenævnet for Specialundervisning m.v.) Enstemmigt vedtaget med 110 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF).

Fremsættelse af lovforslag: 11.4.2012.

1. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 29.5.2012.

Lov nr. 512 af 4.6.2012.

<sup>61</sup> L 102 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om specialundervisning for voksne (Forenkling af rammeaftaler m.v. for de regionale undervisningstilbud). Vedtaget med 101 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 29.2.2012.

1. behandling af lovforslag: 23.3.2012.

2. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

3. behandling af lovforslag: 24.4.2012.

Lov nr. 378 af 28.4.2012.

relserne i regionen. Ved den ret ukomplicerede 1. behandling af forslaget var Enhedslisten også her det eneste kritiske parti, idet Lars Dohn (EL) mente, at man skulle afvente evalueringen af strukturreformen, før man ændrede på snitfladen mellem regioner og kommuner.

Endnu et led i inklusionsbuketten var L 129, der gav ministerbemyndigelse til at fastsætte regler om, at bopælskommunen skal godkende specialundervisningstilbud til henviste børn i dagbehandlingstilbud eller anbringelsessteder.<sup>62</sup> Heller ikke her ville Lars Dohn (EL) være med på grund af bekymring for, ”at det vil blive økonomien og en bestemt politisk dagsorden, der afgør, hvilke tilbud børn og unge ender med at modtage, og det er ikke en risiko, vi ønsker at medvirke til.” Der er med inklusionsændringerne således alt i alt sket en ikke ubetydelig reduktion af regionsrådenes kompetence på specialundervisningsområdet.

Den økonomiske side af sagen er yderligere understreget i økonomiaftalen for 2013, hvor det bl.a. er nævnt, at andelen af inkluderede elever skal stige fra nu 94,4 procent til 96,0 procent i 2015.<sup>63</sup> Det kan til sammenligning nævnes, at i skoleåret 2008-09 var andelen af ikke-inkluderede elever 8,4 procent. I forhold hertil skal omfanget altså mere end halveres inden 2015 – og hvor realistisk er så lige det? Inklusionsindsatsen skal følges via en årlig afrapportering fra 10-12 udvalgte kommuner. Til implementeringen er afsat 7 mio. kr. til to kampagner. Den ene gennemføres af Skole og Forældre i samarbejde med Det Centrale Handicapråd og retter sig mod landets skolebestyrelser. Den anden gennemføres af Danske Handicaporganisationer, og her er hovedsigtet forældre til børn i specialundervisningen. Der er tillige afsat 10 mio. kr. til udvikling af it for elever med særlige behov, 6 mio. kr. årligt til et ressourcecenter for specialundervisning og inklusion og 60 mio. kr. i 2012-15 til etablering af et rådgivningsteam om implementering på dagtilbuds-, skole- og fritidstilbudsområdet.<sup>64</sup>

Bevillingerne fra centralt hold står i stærk kontrast til kommunernes aktuelle økonomiske situation. Danmarks Lærereforening har igennem sin tillidsrepræsentantkreds undersøgt, i hvilket omfang kommunerne i praksis har brugt inklusionsloven til besparelser, og er nået frem til, at støttemulighederne for elever med særlige behov i normalklasserne på mere end hver tredje skole forringes i det kommende skoleår, idet der efter sommerferien vil være mindst 24 elever i 38

---

<sup>62</sup> L 129 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Godkendelse af specialundervisning i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder m.v.). Vedtaget med 103 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Fremsættelse af lovforslag: 28.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 19.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 29.5.2012.

Lov nr. 513 af 4.6.2012.

<sup>63</sup> Folkeskolen.dk 10.6.2012.

<sup>64</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 15.8.2012.

procent af klasserne.<sup>65</sup> Samtidig bliver det stadig tydeligere, at forældre i praksis ikke vil acceptere flere urolige elever i deres eget barns klasse.<sup>66</sup> En undersøgelse foretaget af Mandag Morgen og TrygFonden viser således, at syv ud af ti forældre ikke vil acceptere, hvis der kommer to-tre flere elever ind i deres børns klasse med adfærds- eller trivselsproblemer, og områdechef i TrygFonden Ulrik Kampmann opfordrede politikerne til at tage forældrenes skepsis alvorligt: ”Det brede spektrum af forældre ser med stor bekymring på at få flere ind i klassen med adfærds-vanskeligheder, fordi de vægter sociale spilleregler og børnenes trivsel højt”. Så det er nok under alle omstændigheder en illusion at tro, at alt lykkes fra dag 1.

Et af svarene på inklusionsudfordringen bliver formentlig øget brug af holddannelse. Den første principielle sag er opstået ved, at Dueholmskolen i Morsø Kommune foråret 2012 har søgt og fået tilladelse til at holddele i matematik, engelsk og tysk, dog således at indplaceringen af den enkelte elev ikke er fastlåst for hele skoleåret.<sup>67</sup> Folkeskolelovens § 25 siger, at holddannelse kan ske inden for eller på tværs af klasser, men tidligst efter skoleårets begyndelse, og den kan til og med 7. klassetrin alene omfatte dele af det enkelte fags stofområder og kun kortere kurser (stk. 4 og 5). Eleverne skal endvidere undervises i deres klasse i den overvejende del af undervisningstiden (stk. 6). Striden står om, hvorvidt ”den overvejende del af undervisningstiden” skal opgøres fag for fag eller ud fra klassens samlede undervisningstid. Sagen blev rejst af Socialdemokratisk Skoleforum over for Christine Antorini, der har udtalt, at ”det er lovligt at dele eleverne efter fagligt niveau i hele fag... Eleverne skal bare gå i en udelt klasse i andre fag, der tilsammen udgør halvdelen af den samlede undervisningstid. Sådan som det eksempelvis sker på Dueholmskolen”. Det svar affødte følgende kommentar fra hovedstyrelsesmedlem i DLF – og socialdemokrat – Niels Christian Sauer: ”Denne her fortolkning af holddelingsreglen åbner for en folkeskole, der er mere delt, end skolen var før 1993”.

Holddeling eller ej – der kan næppe herske tvivl om, at inklusionskonceptet bliver den kommende tids store udfordring for folkeskolen – et paradigmeskift kunne man kalde det. Nok er udgifterne til specialundervisning vokset voldsomt gennem de sidste efterhånden mange år, og Velfærdsdanmark har muligvis skabt nogle forventninger, som samfundet ikke har ressourcer til at finansiere. Spændende bliver det derfor at følge, om de nye bestemmelser kan undgå at skrue skolens undervisnings- og samværsformer tilbage til mere restriktive tilrettelæggelsesformer, som lettere lader sig praktisere inden for en inkluderende folkeskoles rammer.

---

<sup>65</sup> Folkeskolen.dk 29.5. og 8.6.2012. Undersøgelsen omfatter tillidsrepræsentanter fra knap 900 skoler rundt om i landet. 36 % svarer, at støttemulighederne på deres skole i det kommende skoleår i forhold til skoleåret 2011-12 for elever med særlige behov i normalklasser forringes, 12 % mener, at de forbedres, og 45 % vurderer, at mulighederne for at give elever med særlige behov undervisning uden for normalklassen forringes.

<sup>66</sup> Politiken 21.6.2012, 1. sektion, s. 1.

<sup>67</sup> Folkeskolen.dk 10.5.2012.

## "De frie skoler sætter selv dagsordenen"

Det var kommentaren fra formanden for Danmark Privatskoleforening Kurt Ernst, da de frie grundskoler ikke var omtalt i regeringsgrundlaget, men han fandt det i øvrigt i god overensstemmelse med de frie skolars frihedstradition og fortsatte: "... og ønsker ingen indskrænkning af frihedsrummet". Han benyttede dog alligevel lejligheden til at "minde de nye regeringspartier om de løfter, der blev givet under valgkampen, ikke mindst løftet om genopretning af koblingsprocenten. Dette løfte regner vi med bliver indfriet i forbindelse med de nye finanslovsforhandlinger".<sup>68</sup> Men sådan kom det nu ikke til at gå: "Trods intenst bearbejde, som betød, at koblingsprocenten var til debat lige til det sidste, så lykkedes det ikke at få flertallet bag den kommende finanslov til at rulle besparelserne fra den tidligere regering tilbage – sådan som det ellers var lovet fra de forskellige partier op til og efter valget. ØV!".<sup>69</sup>

Bedre held havde efterskolerne, som fik tilbageført elevstøtten til det niveau, den havde før den såkaldte genopretningspakke, som havde reduceret støtten med cirka otte procent i forhold til skoleåret før.<sup>70</sup> Endvidere blev der gennemført en forhøjelse af støtten til familier med indtægter under 610.000 kr. Man fastholdt dog, at beregningsgrundlaget for elevstøtten tager udgangspunkt i husstandsindkomsten. Dermed blev der ud af de planlagte besparelser på 141 mio. kr. på efterskolerne samlet tilbageført i alt 99 mio. kr. i 2012 og ca. 90 mio. kr. i de efterfølgende år, hvad der på ny bringer et efterskoleophold inden for økonomisk rækkevidde for de fleste forældre. En ændring var nu også nødvendig, for efterskolerne har haft et hårdt år, idet ni (deraf seks almene) af landets 261 efterskoler har måttet dreje nøglen om i første halvår af 2012, mens der kun er åbnet tre nye skoler.<sup>71</sup> Bortset fra Børne- og Undervisningsministeriets tilbagetrækning af tilskud til 13 Tvindskoler i 1996 er der siden 1960 kun lukket i alt 24 efterskoler, dvs. mere end en tredjedel i 2012. De lukkede skoler fordeler sig skævt på de forskellige efterskoleformer, idet andelen af almene efterskoler siden 1970 er faldet fra 94 procent til 54 procent, mens musik- og idrætsefterskolerne vokser sig større og stærkere.

Et af årets store temaer på grundskoleområdet, inklusionslovkomplekset, har også konsekvenser for de frie skoler. Ifølge den bestående ordning skal den almindelige specialundervisning ved frie grundskoler tilgodeses inden for den enkelte skoles driftstilskud, hvor opgaven er sat til ca. 0,1 ugentlig lektion pr. elev på skolen. Herudover kan der til elever med særlige behov søges om yderligere tilskud i Børne- og Undervisningsministeriet, men uanset om det bevilliges eller ej,

---

<sup>68</sup> Nyt fra Privatskolerne 4.10.2011. Se også Uddannelseshistorie 2010 s. 143-44.

<sup>69</sup> Foreningen af Kristne Friskolers nyhedsbrev nr. 8, 2.12.2011.

<sup>70</sup> <http://www.efterskoleforeningen.dk/Om%20os/Presse/Et%20C3%A5r%20p%C3%A5%20efterskole.aspx> samt pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 3.11.2011 og Efterskoleforeningens nyhedsbreve nr. 10 og 11 af 7.11. og 12.12.2011.

<sup>71</sup> Frie Skolers Lærerforenings medlemsmagasin 16.8.2012.

skal skolen sørge for den nødvendige støtte til eleven. At det ændrede specialundervisningsbegreb kræver omlægning af tilskudsordningen, har bevirket et års udsættelse for de private skoler, idet der fremsættes lovforslag herom i folketings-samlingen 2012-13 – som det ser ud i skrivende stund med opretholdelse af den økonomiske balance mellem den offentlige og den private skolesektor.

Fri konkurrence mellem private og offentlige skoler var temaet for beslutningsforslaget B 48, der var fremsat af LA og havde til formål at give de frie grundskoler mulighed for at oprette udskolingsskoler med 7.-10. klassestrin.<sup>72</sup> Ved 1. behandlingen afviste Christine Antorini forslaget massivt og sagde bl.a.: ”I en tid med begrænsede ressourcer bør nye initiativer målrettes folkeskolen. Kræfterne skal efter regeringens mening koncentreres om folkeskolereformen, og overbygningsskoler i friskoleregi kan komme til at underminere de udskolingstilbud, der ligger i folkeskolen, og som skal drøftes fremadrettet i forbindelse med en reform af folkeskolen.” På trods af opbakning fra V og KF blev forslaget forkastet. Ingen af de private skoleforeninger reagerede på B 48, idet man var enig i Jeppe Mikkelsens (RV) indlæg under 1. behandlingen, hvor han bl.a. gjorde opmærksom på, at forslaget ikke var et ønske fra sektoren, hvor man allerede havde efterskolerne, og han fremhævede, at ”for det tredje er det simpelt hen et spørgsmål om ... at der er mange af skolerne, der økonomisk har det meget hårdt”. Så han anså det for vigtigere at sikre de nuværende skolars overlevelse end at udvide mulighederne for at oprette nye.

I takt med at folkeskolens trængsler er taget til, er søgningen til de private skoler steget. Ved begyndelsen af skoleåret 2011-12 gik 80 procent af alle elever i folkeskolen, mens 14 procent gik på frie grundskoler, 4 procent på efterskoler og 2 procent på andre skoletyper.<sup>73</sup> Afvandringen fra folkeskolen til privatskolerne stiger gradvis i takt med elevernes alder. Til og med 7. klasse er andelen af en årgang, der går i folkeskolen, stort set konstant, nemlig godt 80 procent, i 8. klasse knap 79 procent, i 9. klasse 69 procent og i 10. klasse kun 37 procent, idet knap halvdelen af eleverne går på efterskole. Region Hovedstaden ligger i top med en privatskoleandel på 17 procent, Region Sjælland med 15 procent, Region Syddanmark med 14 procent, Region Midtjylland med 12 procent og Region Nordjylland med 10 procent. Udviklingen kan delvis forklares med de mange sammenlægninger og nedlæggelser af folkeskoler, jf. s. 200-201, som i en del tilfælde resulterer i oprettelse af protestskoler.<sup>74</sup> Det fik en række borgmestre til i presen at beklage sig over, hvordan ”de nye privatskoler suger penge ud af folkeskolen”. Indlægget blev imødegået af Kurt Ernst i et indlæg med titlen ”Vi er ikke truslen, vi er en del af løsningen”, hvor han bl.a. fremhævede nedreguleringen af

---

<sup>72</sup> B 48 Forslag til folketingsbeslutning om udskoling hos frie grundskoler. Fremsat 13.3.2012 af Merete Riisager (LA), Simon Emil Ammitzbøll (LA), Mette Bock (LA), Anders Samuelsen (LA), 1. behandling 27.4.2012 og forkastet ved 2. behandling 8.6.2012 med 39 stemmer for forslaget (V, LA, KF), 71 stemmer imod forslaget (S, DF, RV, SF, EL), 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

<sup>73</sup> Kilde: Danmarks Statistik. Se <http://www.dst.dk/statistik/nyt/emneopdelt.aspx?psi=618>.

<sup>74</sup> Se Uddannelseshistorie 2007 s. 144-145 og Uddannelseshistorie 2010 s. 143.

koblingsprocenten, og at privatskoleforældre over skatten også bidrager til folkeskolens drift.<sup>75</sup> At forældres ønsker om at bevare den lokale skole kan være vedholdende, kunne i det forløbne år ses ved Bedsted og Jejsing skoler, hvor politikerne i Tønder i 2010 nedlagde otte skoler efter udløbet af anmeldelsesfristen for nye friskoler. Selvom man her har været uden skole i et år, (gen)åbner man nu begge steder fra august 2012 efter et års pause, på trods af at det hedder sig, at forældre kun har ét skud i bøssen, hvis de vil have en privatskole op at stå, når den lokale folkeskole bliver nedlagt. Lokalerne i både Bedsted og Jejsing har stået tomme i dette skoleår, mens der er forhandlet køb/husleje med kommunen.

Mange nye friskoler er på vej i 2012.<sup>76</sup> 39 forældregrupper anmeldte sidste år oprettelse af en friskole, og indbetalte inden 15. august 2011 de 20.000 kr. i 1. rate af depositum. Da 2. rate på 10.000 kr. forfaldt 1. februar 2012 var der 29 forældregrupper tilbage, hvor skolerne derfor nu er en realitet. I 2008 og 2009 blev alle anmeldte initiativer realiseret, men i 2010 blot ca. halvdelen, nemlig 33 ud af 65 anmeldte. Formand i Dansk Friskoleforening Ebbe Lilliendal forklarede de senere års stigning af anmeldte friskoleinitiativer med, at forældrene ønsker at "forsikre sig mod skolelukninger". Forældregrupper anmelder derfor ind imellem et skoleinitiativ, endnu inden kommunen har endeligt besluttet, om den lokale skole skal nedlægges. Han henviste også til, at nogle kommuner gør, hvad de kan "for at spænde ben. Deres tomme bygninger vil de ikke sælge, og de er enormt sendrægtige med at behandle lokalplaner." Alt i alt er antallet af folkeskoler i perioden 2001-11 faldet med 297 skoler, mens der er etableret 63 nye privat- og friskoler, så der i dag er 526 frie grundskoler.

Af interesse ikke alene for de frie grundskoler, men for alle selvejende skoleformer, var den administrative forenkling, der blev gennemført med L 74, idet ministeriet fra 1. august 2012 kun skal godkende vedtægter ved en institutions oprettelse, sammenlægning og spaltning eller ophør med at være en kombineret institution og fx ikke ved navneændringer eller ændringer i bestyrelsens sammensætning m.v.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> "Ugebrevet A4" 22.5.2012. Se også Danmarks Privatskoleforening 24.5.2012 og Friskolebladet 15.6.2012, 1. sektion, s. 4.

<sup>76</sup> Friskoler.dk 7.2.2012 og Frederiksborg Amtsavis 18.8.2012, 1. sektion, forsiden.

<sup>77</sup> L 74 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler), lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser), lov om institutioner for almen-gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v. og lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse. (Forenkling af proceduren for godkendelse af vedtægts-ændringer m.v.). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, SP).

Fremsættelse af lovforslag: 25.1.2012.

1. behandling af lovforslag: 7.2.2012.

2. behandling af lovforslag: 20.3.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.3.2012.

Lov nr. 271 af 27.3.2012.

Se også Efterskoleforeningen.dk 19.4.2012.

De i 2009 med så stort besvær ændrede tilsynsbestemmelser fik virkning i praksis fra 1. august 2012. Skolerne skal herefter vælge, om forældretilsynet skal foregå ved selvevaluering, eller om man ønsker en tilsynsførende, der er certificeret af Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen.<sup>78</sup> Det bliver interessant at følge skolernes valg af tilsynsmodel. Vil man fortsat ønske sig besøg udefra, eller vil man vælge selvevalueringssmodellen? De frie skoler trives fint med selv at sætte dagsordenen!

### Taxameter- og selvstyring i gymnasiet

At de gymnasiale uddannelser er populære, blev dokumenteret igen i sommeren 2012, hvor antallet af studenter satte ny rekord med 39.000 mod 31.000 i 2006. Rekord satte også tilstrømningen til de gymnasiale suppleringskurser, hvor ansøbertallet i 2011 var 11.500 mod 2400 i 2006.<sup>79</sup> Stigningen skyldes formentlig dels de skærpede adgangskrav siden 2008 til en række videregående uddannelser, dels at GSK-ansørgernes valg af studieretning og valgfag ved starten i gymnasiet ikke altid matcher deres ønsker om videregående uddannelse efter gymnasiet. Hertil kommer, at hf'erne i løbet af den toårige uddannelse ikke altid kan nå at tage de nødvendige B- og A-niveauer.

Den nye regerings mål for ungdomsuddannelserne omfattede en række gamle politiske kendinge, bl.a. en fastholdelse af 95 procent-målsætningen og flere praktikpladser, men også en enkelt nyhed, nemlig indførelsen af et gennemsnitligt elevtalsloft på 28 i alle gymnasiale fuldtidsuddannelser – et krav fra EL ved finanslovforhandlingerne. Målet blev realiseret med L 130.<sup>80</sup> Forslaget vakte betydelig opsigt i gymnasiale kredse, hvor en række rektorer så det som et indgreb i deres ledelsesmuligheder og institutionernes status som selvejende institutioner, mens Gorm Leschly, formand for Gymnasieskolernes Lærerforening, kaldte det

---

<sup>78</sup> Se Friskolebladet af henholdsvis 16. december 2011, 1. sektion, side 13, og 11. april 2012, 1. sektion, s. 21, samt Nyhedsbrev fra Ministeriet for Børn og Undervisning 1.2.2012. Se også Uddannelseshistorie 2009 s. 130-131.

<sup>79</sup> Undersøgelsen er foretaget af Rambøll for Ministeriet for Børn og Undervisning. Nyheder fra Ministeriet for Børn og Undervisning 1.3.2012.

<sup>80</sup> L 130 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen- og gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). (Fleksibelt klasseloft på 28 elever på de gymnasiale fuldtidsuddannelser). Vedtaget med 77 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, EL) 28 stemmer imod forslaget (Anne-Mette Winther Christiansen (V), Birgitte Josefsen (V), Sophie Løhde (V), Torsten Schack Pedersen (V), Karen Ellemann (V), Hans Andersen (V), DF, LA, KF) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 28.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 13.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 15.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

Lov nr. 469 af 29.5.2012.

Se også Uddannelseshistorie 2010 s. 108.

”ubegrundet rektorklynk” og anbefalede, at man i stedet ”glædede sig over dette kvalitetsløft”.<sup>81</sup> Ved lovforslagets 1. behandling mente Peter Juel Jensen (V), at ”klasseloftet gør det besværligt og dyrt for skolerne at tilbyde eleverne et bredt udbud af studieretninger og at give tilbud til elever med særlige behov ... Kort sagt: Det her er en ommer!” Heller ikke Marie Krarup (DF), der ”af egen erfaring som gymnasielærer (vidste), at man kan give en bedre undervisning i klasser på 28 end i klasser på 32 elever”, kunne på sit partis vegne støtte L 130, som hun betegnede som ”et administrativt misfoster, der skal tvinge de selvejende institutioner til at handle på en måde, der er imod deres egen logik”. Hun mente også, at man i stedet skulle ”se kritisk på taxametersystemet ... de sidste elever i klassen er jo billigere end de første elever. Det, der koster, er at oprette nye hold”. Efter udvalgsbehandlingen var linjerne trukket klart op, idet DF, LA og KF ikke ville være med, mens V stemte delt og bar loven igennem sammen med regeringspartierne.

Og så har der endnu en gang stået blæst om gymnasielærernes undervisningstid, idet statsrevisorerne havde bedt Rigsrevisionen om at belyse årsagerne til, at gymnasielærere i Danmark underviser mindre end i 17 andre OECD-lande. Rigsrevisionens svar april 2012 lagde til grund ministeriets seneste undersøgelse af gymnasielærernes undervisningstid, som viste, at lærerne på almene gymnasier i skoleåret 2010-2011 brugte 22 procent af arbejdstiden på undervisning, 29 procent på forberedelse, 18 procent på øvrig tid, 16 procent til at rette opgaver og 7 procent i forbindelse med eksamen, mens resttiden dækkede pauser, pædagogisk-administrative opgaver og aldersreduktion for lærere over 60 år.<sup>82</sup> Rigsrevisionen vurderede på baggrund heraf, at hverken de almene gymnasier eller erhvervsgymnasierne bruger lærerne tilstrækkeligt effektivt, idet de ikke fandt pædagogiske begrundelser for omfanget af tid til forberedelse, opgaveretning og gennemførelse af eksamen. Man anbefalede derfor, at Finansministeriet og Ministeriet for Børn og Undervisning i fremtidige overenskomstforhandlinger arbejder målrettet på at tilvejebringe bedre muligheder for at prioritere lærernes arbejdstid. Begge ministerier fik således en næse, men uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang mente dog, at ”Corydon og Antorini er glade for deres nye næser”, idet han så kritikken som ”vand på regeringens mølle”, fordi en større undervisningsandel i læreres arbejdstid er ”selve forudsætningen for reformer i sektoren ... uden at slå bunden ud af statskassen”.<sup>83</sup> I samme retning trak den – ret usædvanlige – appel om mere fleksible og kvalitetsorienterede overenskomster og ar-

---

<sup>81</sup> Indlæg i Politiken 19.11.2011 3. sektion s. 3.

<sup>82</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 16.4.2012. Den første kortlægning af gymnasielærernes arbejdstid blev gennemført af Rambøll Management i 2007, mens den seneste kortlægning blev gennemført i 2010 af Pluss Leadership. Se Rigsrevisionens ”Beretning til Statsrevisorerne om effektiv udnyttelse af gymnasielærernes arbejdstid” på <http://www.rigsrevisionen.dk/composite-2911.htm>

<sup>83</sup> Politiken 19.4.2012 1. sektion s. 2.



bejdstidsforståelser fra lederforeningerne for gymnasierne, erhvervsskolerne, SOSU-uddannelserne, VUC og professionshøjskolerne, som i august 2012 i fællesskab henvendte sig til de to uddannelsesministerier og Finansministeriet.<sup>84</sup> At afstanden mellem parterne er ganske stor, fremgik bl.a. af KL's konference Kommunaløkonomisk Forum (KØF) 12.-13. januar 2012, hvor Bjarne Corydon ytrede ønske om, at lærerne underviste mere.<sup>85</sup> Anders Bondo Christensen var ikke enig og sagde, at "enten må Bjarne holde sin kæft, eller også må han fortælle mig, hvad det er, han mener, at lærerne spilder deres tid med. For det må jo være, fordi lærerne laver noget, som han ikke synes er fornuftigt." Og han pegede på, at hvis man lukkede skolebibliotekerne og droppede efteruddannelse m.v., "så kommer lærerne til at undervise noget mere, men finansministeren må fortælle, om det er det, han vil". Så der er ikke lagt op til hverken samdrægtighed eller tag-selv-bord ved de næste overenskomstforhandlinger.

I de senere år er der jævnlige spørgsmål ved fordelingen af ansøgere til gymnasier og hf, ikke mindst i hovedstadsregionen, hvor det hovedsagelig er skolerne selv, der ikke alene fordeler, men også kontrollerer egne fordelinger.<sup>86</sup> Centralt i kritikken står visse gymnasiers brug af motiverede elevansøgninger og fordelingen af tosprogede ansøgere, hvor rektorer beskyldes for at håndplukke de dygtigste ansøgere, fordi størrelsen af skolens taxametertilskud bl.a. afhænger af frafaldet. Selve taxameterstyringssystemet har fået barske bemærkninger med på vejen i det forløbne år, efter at fire forslag til ændringer af taxametersystemet, der marts 2010 blev fremsat af den samlede opposition (S, SF, RV og EL), nu hvor partierne ellers tilsammen har flertal i Folketinget, ikke længere er på dagsordenen.<sup>87</sup> Gymnasieskolernes Rektorforening var ikke begejstret for elevtalsloftet, og formanden Jens Boe Nielsen fandt det ganske unødvendigt, for "der er kun tale om en stor håndfuld, seks-syv gymnasier, som har særlige udfordringer". Men tidligere undervisningsdirektør for gymnasierne Uffe Gravers Pedersen gav i samme forbindelse taxameterstyringen et massivt skud for boven:<sup>88</sup> "Vi har fået et system, der freder de slappe elever i gymnasiet". Han fandt også, at selvom taxameterstyring er en "enkel måde at økonomistyre uddannelserne på, oven i købet en måde, der giver nem mulighed for at skrue op og ned på taksterne", så har metoden alvorlige bivirkninger, for "i den virkelige verden bor der levende mennesker, der tilpasser ordningen efter deres interesser. Det er ikke småpenge, vi taler om, når en skole mister en elev. Hvis én elev forlader skolen ved juletid i 1.g, mister skolen 150.000 kroner, som er det beløb, den ville have fået for de reste-

---

<sup>84</sup> Se professionshøjskolernes hjemmeside, <http://www.uc-dk.dk/da/pressemeddelelser/454-ok-2013-modernisering-af-arbejdstidsaftaler-i-uddannelsessektoren-15-august-2012.html>.

<sup>85</sup> Politiken 13.1.2012, <http://www.dlf.org/presse/dlf+i+medierne/dlf+i+medierne+2012uge+02+2012>.

<sup>86</sup> Politiken.dk 21.9.2011. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 151-152.

<sup>87</sup> Altinget 13.10.2011.

<sup>88</sup> Den korte Avis 7.8.2012.

rende 2 ½ års undervisning. Det svarer til, hvad skolen skal bruge til at oprette 2-3 hold på C-niveau.” Han påpegede også, at ordningen er skruet forkert sammen, idet en betydelig del af en skoles driftsudgifter er faste udgifter og kun i et vist omfang elevtalsafhængige. Eksempelvis er lærerlønudgiften klassetalsafhængig, men taxameterindtægten elevtalsafhængig, så en klassekvotient på 30 i stedet for 25 giver en ekstrairndtægt på 300.000 kr. pr. klasse. På en 10-spors skole svarer det til 9 mio. kr. mere over tre år. Han efterlyste derfor en mere hensigtsmæssig finansieringsordning og fandt det ”ikke så sært, at de store skoler føler sig forgyldte, efter at de er blevet selvejende institutioner med taxameter”.

Der er – måske bl.a. derfor – blæst til profileringskamp i gymnasieverdenen.<sup>89</sup> På Rysensteen Gymnasium profilerer man sig på medborgerskab og verdensborgerskab, og så venter der en tur til Cairo i 3.G. På Borupgaard Gymnasium går turen til Kina, mens man på Ørestad Gymnasium kan blive undervist af rigtige journalister. Endnu et eksempel er, at Akademisk Studenterkursus har fået dispensation til at tilbyde arabisk som 2. fremmedsprog med den begrundelse, at unge skal blive bedre til sprog uden for den europæiske kulturkreds, og at en række gymnasier allerede kører forsøg med kinesisk og japansk som 2. fremmedsprog.<sup>90</sup> Eksempler, som sættes i relief af, at selvom størstedelen af eleverne på Københavns Private Gymnasium har tyrkiske rødder, har gymnasiet først efteråret 2012 fået tilladelse til at udbyde tyrkisk som 2. fremmedsprog.<sup>91</sup>

Fra og med sommerterminen 2012 er udtrækket af prøvofag på de gymnasiale uddannelser ændret.<sup>92</sup> Antallet af prøver til eksamen i de sammenhængende gymnasiale uddannelser stx, hhx og htx blev nedsat fra 11 til 9 ved aftale af 2. april 2009 mellem forligspartierne bag gymnasierereformen. Prøver i fag på B-niveau med både skriftlig og mundtlig prøve indgår fra sommeren 2012 frit i udtrækket. I fag på A-niveau med både skriftlig og mundtlig prøve aflægges fortsat mindst én prøve, mens elever med ekstra A-niveaufag skal aflægge et tilsvarende antal ekstra prøver. Desuden udvides adgang til brug af internet ved skriftlig eksamen fra sommereksamen 2014.<sup>93</sup> Internetadgang har siden 2010 været muligt i de tre stx-fag dansk, samfundsfag og matematik, og de tre hhx-fag afsætning, international økonomi og virksomhedsøkonomi, men nu kommer yderligere fem fag på A-niveau til, nemlig engelsk i stx, hhx og htx samt dansk i hhx og htx. In-

---

<sup>89</sup> Asterisk 11.6.2012, 1. sektion, s. 18. Undersøgelsen er foretaget af Ane Qvortrup, ph.d. og adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved DPU, Aarhus Universitet, og Dion Rüsselbæk Hansen, ph.d. og adjunkt ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

<sup>90</sup> Godkendelse af forsøgsansøgninger om et nyt 2. fremmedsprog er betinget af sprogets økonomiske, politiske og kulturelle betydning for Danmark. Se pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 9.5.2012.

<sup>91</sup> Altinget.dk 21.2.2012.

<sup>92</sup> Nyhedsbrev fra Ministeriet for Børn og Undervisning 20.12.2011.

<sup>93</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 9.2.2012.

ternetadgangen må alene bruges til at indsamle, vurdere og præsentere ny information og ikke til at kommunikere med andre under eksamen.

En af tidens udfordringer er, at eleverne kopierer hele eller dele af opgaver fundet på internettet.<sup>94</sup> GL har undersøgt dette blandt 904 3.g-elever i maj-juni 2012 og er nået frem til, at mere end hver fjerde elev har afleveret opgaver, hvor de ikke selv har skrevet et eneste ord. Jens Boe Nielsen mente, at ”det er meget, meget svært at komme til livs, og vi kæmper en brav kamp mod snyd”, mens formanden for DGS Martin Schäfer henførte fænomenet til, at gymnasieelever føler sig ”presset til at vælge den nemme løsning”. På universitetet er holdningen, at de studerende mangler viden om, hvordan man bruger internettet korrekt og lovligt. Også antallet af snydesager ved gymnasiernes skriftlige eksaminer har været støt stigende de seneste år. Samtidig viste en undersøgelse af elevtrivsel, som analyse- og konsulentfirmaet Aspekt R&D har gennemført blandt 100.000 elever på gymnasier og VUC i 2010, at hver tredje gymnasieelev bruger computeren til underholdning i timerne, f.eks. Facebook.<sup>95</sup> Blot seks ud af ti elever oplever arbejdsro, og hver tredje elev bruger ”altid” eller ”ofte” computeren til underholdning i timerne. På den baggrund mente Jens Boe Nielsen, at ”det er nødvendigt, at lærerne i gymnasiet påtager sig en opdrager- og lederrolle, som man kender det fra folkeskolen”, hvilket Gorm Leschly var enig med ham i ”et langt stykke hen ad vejen”, idet han understregede, at ”det øgede behov for ledelse og opdragelse hænger sammen med den ændrede elevsammensætning”. I samme retning peger, at så mange elever har læseproblemer, at gymnasier landet over er begyndt at teste alle 1.G’ere for, hvor godt de staver og læser, så svage elever kan få ekstraundervisning.<sup>96</sup> Screeningerne, der skønmæssigt gennemføres af 3/4 af de almene gymnasier, måler bl.a. elevernes standpunkt med hensyn til læsehastighed, læseforståelse, ordkendskab og stavning.

Årets debat om det nye elevtalsloft i gymnasiet har bragt endnu en nuance ind i billedet af taxameterstyringens konsekvenser og givet princippet nærmest bibelske overtoner, hvor den, der har, skal mere gives, og hvor uddannelsesstederne i Udkantsdanmark og områder med frafaldsproblemer o.l. så kan få lov at sejle deres egen sø. Taxametertænkningen bidrager – sikkert utilsigtet, men alligevel – til at uddybe kløften mellem børn fra uddannelsesvante hjem, der topper karaktermæssigt, og så eleverne fra de uddannelsesfremmede miljøer. For hvordan er det nu lige, at det spiller sammen med regeringens 95 procent-målsætning?

## **Praktikpladmangel og AMU-fusk**

Erhvervsuddannelserne er – også for den nye regering – et betydningsfuldt område, så i finansloven for 2012 blev der afsat 245 mio. kr. i 2012-15 til grundfor-

---

<sup>94</sup> Politiken.dk 28.10.2011.

<sup>95</sup> Politiken.dk 2.11.2011.

<sup>96</sup> Politiken.dk 21.10.2011.

løbene til forbedring af undervisningen og reduktion af frafald, og skolepraktikydelsen for hjemmeboende elever over 18 år blev rettet op til samme niveau som før genopretningsaftalen fra 2010. Desuden skal et ministerudvalg december 2012 afgive forslag til yderligere frafaldsbekæmpelse, herunder en fleksuddannelse for elever, der tabes i de eksisterende ungdomsuddannelser.<sup>97</sup> At der er grund til at gøre noget for de erhvervsfaglige uddannelser, understreges af et fortsat fald i søgningen på 11,3 procent i perioden 2001-12, mens stigningen til de gymnasiale uddannelser i samme periode er på 14 procent.<sup>98</sup>

En medvirkende årsag til erhvervsuddannelsernes svigtende appel er den problematiske praktikpladssituation, som igen-igen har fyldt i medierne, idet antallet af elever uden praktikplads er steget med 17 procent alene fra 2010 til 2011.<sup>99</sup> Størst held med at skaffe sig en praktikplads har unge mænd under 18 år med høje karakterer i grundforløbsprøven, mens der alene på social- og sundhedsuddannelserne, hvor der er frit optag på grundforløbet, i første halvår af 2011 blev afvist 8.000 ansøgninger til den egentlige kompetencegivende uddannelse, fordi optagelse forudsætter, at eleven har en praktikplads.<sup>100</sup> 15. november 2011 blev der derfor indgået en bred aftale om fordobling af antal skolepraktikpladser. Den resulterede i L 25, der videreførte de gældende præmie-, løntilskuds- og bonusordninger.<sup>101</sup> Ved 1. behandlingen mente Alex Ahrendtsen (DF), at ”skolepraktik er den næstbedste løsning. Den kan selvfølgelig aldrig erstatte en rigtig praktikplads, men den er et glimrende supplement til uddannelsen”. Spændende bliver det at følge, om medicinen virker denne gang, eller om praktikpladsproblemet stadig er uløst næste efterår.

---

<sup>97</sup> Pressemeddelelse fra uvm.dk 16.2.2012. Ministerudvalget består af børne- og undervisningsminister Christine Antorini (formand), finansminister Bjarne Corydon, økonomi- og indenrigsminister Margrethe Vestager, uddannelsesminister Mortens Østergaard, beskæftigelsesminister Mette Frederiksen, social- og integrationsminister Karen Hækkerup samt erhvervs- og vækstminister Ole Sohn. Se også Uddannelseshistorie 2010 s. 119.

<sup>98</sup> Pressemeddelelse Ministeriet for Børn og Undervisning 19.5.2012.

<sup>99</sup> Uvm.dk 12.6.2012. Se bl.a. Uddannelseshistorie 2009 s. 138-39, Uddannelseshistorie 2010 s. 151-52 og Uddannelseshistorie 2011 s. 153-54.

<sup>100</sup> Politiken.dk 15.9.2011.

<sup>101</sup> L 25 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion og lov om erhvervsuddannelser (Midlertidig forhøjelse af arbejdsgiverbidrag, videreførelse af praktikpladsfremmende foranstaltninger og adgang til skolepraktik m.v.). Vedtaget med 104 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, KF) 5 stemmer imod forslaget (LA) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget. Fremsættelse af lovforslag: 21.11.2011.

1. behandling af lovforslag: 24.11.2011.

2. behandling af lovforslag: 15.12.2011.

3. behandling af lovforslag: 21.12.2011.

Lov nr.1368 af 28.12.2011.

”Aftale om en forstærket indsats for flere praktikpladser i 2012”, der blev indgået 15. november 2011 mellem regeringen og alle Folketingets partier bortset fra LA, er en videreførelse af ”Aftale om flere praktikpladser i 2011”, indgået mellem den daværende VK-regering og S, DF og RV. Se også pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 15.11.2011.

Februar 2012 blev den kulegravning, der var igangsat af tidligere undervisningsminister Troels Lund Poulsen på baggrund af et stigende antal tilsynssager om misbrug af AMU-systemet og VEU-godtgørelsesordningen, sendt i høring blandt interessenterne på voksen- og efteruddannelsesområdet.<sup>102</sup> Ifølge dagbladet Politiken var ”de mange tusinde AMU-kurser og efteruddannelser landet over bakket op af støtteordninger, der er så gavmilde, at det har skabt en industri af kursusvindlere, som lænser statskassen for millioner”, og reglerne ”er blevet bøjet så kreativt de seneste år, at selv firmafester, gocart-race og dækafbrænding har fået AMU-støtte”.<sup>103</sup> Ved kulegravningen blev der fundet størst misbrug ved private aktører og særlige tilrettelæggelsesformer, herunder virksomhedsforlagt undervisning og sager om udenlandske kursister. Opstramningen er allerede godt i gang, idet reglerne er blevet skærpet med hensyn til AMU-udbudsrunden (efteråret 2009), AMU-optagelsesbekendtgørelsen (januar 2010), ministeriets generelle tilsyn (marts 2011), præcisering af institutionernes erstatningsansvar for statens tab (marts 2011), godtgørelsesloven (juni 2011) og senest med Kvalitets- og Tilsynsstyrelsens afgørelser i cirka 67 sager om bl.a. tilbagebetaling af mere end 40 mio. kr. I 2011 faldt antallet af kursister på AMU-kurser da også med 31 procent i forhold til året før. Der er da også 1. maj 2012 nedsat en taskforce til yderligere styrkelse af tilsynet og skærpelse af tilskudsbetingelserne, ikke mindst i forhold til private aktører.<sup>104</sup> Ved høringen var der blandt interessenterne bred enighed om, at der skal sættes ind over for konkret misbrug, men at det bør ske på en måde, der ikke rammer kollektivt og ødelægger AMU-systemet og dets fleksibilitet.

Mere debat var der om L 127. Lovforslaget drejede sig ellers blot om en beskedne udsættelse til 2013 af en revisionsklausul i lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, den såkaldte STU, der giver ret til tre års uddannelse til unge, som ikke kan tage en almindelig ungdomsuddannelse, selv ikke med særlig støtte.<sup>105</sup> Ved forslagets 1. behandling var der godt nok enighed mellem flere politiske partier om, at der endnu ikke var tilstrækkeligt med erfaringer at eva-

---

<sup>102</sup> Rapporten ”Kulegravning af AMU-området” er udarbejdet for Undervisningsministeriet af Udvalget til kulegravning af AMU-området og afleveret november 2011. Pressemeldelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 11.11.2011.

<sup>103</sup> Politiken 2.3.2012 1. sektion s. 17.

<sup>104</sup> Pressemeldelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 29.2.2012 og Nyheder fra uvm.dk 22.3.2012.

<sup>105</sup> L 127 Forslag til lov om ændring af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. (Ændring af revisionsklausul). Vedtaget med 83 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, EL) 23 stemmer imod forslaget (DF, LA, KF) 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 28.3.2012.

1. behandling af lovforslag: 13.4.2012.

2. behandling af lovforslag: 15.5.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.5.2012.

Lov nr. 468 af 29.5.2012.

luere på, men så spurgte Merete Riisager (LA), om udsættelsen mon var begrundet i regeringens forberedelse af den kommende fleksuddannelse, hvor der "forventeligt vil være en eller anden form for overlap imellem målgruppen for STU og for fleksuddannelsen". Det ville Christine Antorini "ikke udelukke", så derfor tog Mai Henriksen (KF) bolden op og henstillede, at "man kalder en skovl for en skovl og en spade for en spade, og nu har ministeren så i sit svar til Liberal Alliance indrømmet, at det her lovforslag rent faktisk hænger sammen med en fleksuddannelse". Resultatet af udvalgsbehandlingen blev, at et mindretal (DF, LA og KF) ikke ville være med, fordi de var "betænkelige ved at udsætte revisionen af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov til folketingsåret 2012-13". Men flertallet var hjemme – og den kommende tid vil synliggøre evt. "overlapsområder".

Flere af årets lovforslag på området var af mere lovteknisk art. Det gjaldt bl.a. L 75 om ændrede regler for revision af årsregnskabet for Arbejdsgivernes Elevrefusion (AER), hvor bestyrelsen for AER stilles friere med hensyn til krav om antal revisorer og ansættelsesperiodens længde.<sup>106</sup> Det samme gjaldt L 66, som skal effektivisere sagsbehandlingen i Tvistighedsnævnet, der afgør uenigheder mellem elever og praktikvirksomheder i erhvervsuddannelserne.<sup>107</sup> På produktionsskoleområdet blev det med L 67 – en udmøntning af aftalen "En styrket indsats over for unge ledige" – muligt for eleverne herefter at få et såkaldt kompetencebevis ved undervisningens afslutning.<sup>108</sup>

Erhvervsuddannelserne har det ikke let og har ikke haft det i efterhånden mange år. Den vanskelige praktikpladssituation gør dem ikke mere tiltrækkende. Det

---

<sup>106</sup> L 75 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion. (Revision af årsregnskab). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, SP).

Fremsættelse af lovforslag: 25.1.2012.

1. behandling af lovforslag: 7.2.2012.

2. behandling af lovforslag: 20.3.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.3.2012.

Lov nr. 272 af 27.3.2012.

<sup>107</sup> L 66 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser. (Effektivisering af sagsgangene i Tvistighedsnævnet m.v.). Enstemmigt vedtaget med 109 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF).

Fremsættelse af lovforslag: 11.1.2012.

1. behandling af lovforslag: 31.1.2012.

2. behandling af lovforslag: 23.2.2012.

3. behandling af lovforslag: 28.2.2012.

Lov nr. 210 af 5.3.2012.

<sup>108</sup> L 67 Forslag til lov om ændring af lov om produktionsskoler. (Kompetencebevis m.v.). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, SP).

Fremsættelse af lovforslag: 11.1.2012.

1. behandling af lovforslag: 31.1.2012.

2. behandling af lovforslag: 20.3.2012.

3. behandling af lovforslag: 22.3.2012.

Lov nr. 270 af 27.3.2012.

kan ikke undre, at de unge søger en gymnasial uddannelse i stedet. Men på samfundsplan er alsidighed ikke alene en dyd, men en nødvendighed. Der er stærkt behov for erhvervsuddannelserne, så selvom det er svært at få praktikpladssystemet til at virke, må det prøves – en gang til!

### Læreruddannelsen bliver lettere at ændre fremover

Sommeren 2012 havde i alt 80.766 søgt ind på en videregående uddannelse, dvs. 8 procent flere end i det hidtidige rekordår 2011; af ansøgertallet gik 51 % til erhvervsakademierne og professionshøjskolerne fordelt i forholdet 1 til 3.<sup>109</sup> Erhvervsakademiuddannelserne fik 10 procent flere ansøgninger end i 2011 og professionsbacheloruddannelserne 9 procent; her steg ansøgertallet til pædagoguddannelsen med 12 procent, mens læreruddannelsen faldt med 1 procent. Som årsag til den faldende interesse for læreruddannelsen peger både rektorer og studerende på kommunale lærerfyringer og politisk uro. Dog er der blandt de studerende for første gang siden begyndelsen af 1980'erne et stigende antal mænd, på UCN således 43 procent mænd i 2011 mod 35 procent i 2010, mens UCC har 45 procent mænd på den nye årgang.<sup>110</sup> Alligevel er professionshøjskolernes økonomi trængt og antallet af fusioner og personalereduktioner taget til; eksempelvis måtte UCC, hvor man siden etableringen i 2008 har mistet op imod 50 mio. kr. i indtægt og frem mod 2014 forventer en yderligere indtægtsnedgang på 100 mio. kr., ud i årets anden fyringsrunde med 60 stillinger lige op til jul 2011.<sup>111</sup>

Årets mest skelsættende begivenhed på læreruddannelsesområdet var overflytningen fra Undervisningsministeriet til Uddannelsesministeriet. Meddelelsen blev ikke hilst med begejstring af formanden for Lærerstuderendes Landskreds Tobias Holst, der frygtede, at læreruddannelsen ”bliver en fodnote i et stort, tungt, gammelt ministerium”, og at det var ”et skridt i retning af at flytte læreruddannelsen ind på universiteterne”.<sup>112</sup> Mere positive var rektorerne, hvor formanden for professionshøjskolernes rektorforsamling Erik Knudsen så placeringen i samme ministerium som en mulighed for et styrket samarbejde mellem universiteter og professionshøjskoler. Den nye struktur satte sig straks spor med L 24, hvor reglerne om delegation og klageadgang blev ensrettet for alle mellem lange og lange videregående uddannelserne under ministeriets ressort, også dem, der lige var blevet overflyttet fra andre ministerier.<sup>113</sup> Ved 1. behandlingen

<sup>109</sup> Uddannelsesministeriets opgørelse pr. 13.7.2012. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 155.

<sup>110</sup> Politiken.dk 14.11.2011.

<sup>111</sup> Magisterbladet 13.1.2012, 1. sektion, s. 6.

<sup>112</sup> Folkeskolen.dk 3.10.2011.

<sup>113</sup> L 24 Forslag til lov om ændring af forskellige uddannelseslove m.v. og om ophævelse af lov om uddannelse til håndarbejds lærer, lov om uddannelse til ernærings- og husholdningsøkonom og lov om sammenlægning og nedlæggelse af seminarier. (Adgang til delegation af kompetence og fastsættelse af klageadgang m.v.) Enstemmigt vedtaget med 114 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF).

var der bred opbakning til det overvejende teknisk-administrative forslag. Således mente Esben Lunde Larsen (V), at ”den grundlæggende tanke i lovforslaget er klar. Armslængdeprincippet mellem ministerium og styrelse i klagesager fastlægges, og dermed fortsættes den ministerielle struktur fra det tidligere Videnskabsministerium.” Udvalgsbehandlingen bragte blot mindre præciseringer vedr. bl.a. klageveje.

Og så skal læreruddannelsen igen renoveres. Rapporten *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006* udarbejdet af følgegruppen for ny læreruddannelse blev publiceret 18.1.2012.<sup>114</sup> Rapporten anbefalede bl.a. ét samlet og større pædagogisk fag opdelt i tre kompetenceområder: elev, undervisning og skole, at alle studerende får tre linjefag, og at det obligatoriske dannelsesfag kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab, KLM, nedlægges. Det sidste punkt skabte den heftigste kritik, især fra Lærerstudere Landskreds, Læreruddannelsens Religionslærerforening og Religionslærerforeningen i folkeskolen.<sup>115</sup> Derfor var KLM i ministerens forslag 19. april 2012 til drøftelse i forligskredsen lagt ind i det nye samlede pædagogikfag ”Pædagogik og lærerfaglighed”, som også inkluderer de nuværende linjefag dansk som andetsprog og specialpædagogik; samtidig blev det traditionsrige linjefagsbegreb omdøbt til ”undervisningsfag”.<sup>116</sup> Reaktionen på regeringens udspil var generelt positive, idet KF, rektorerne og de lærerstuderende alle kunne se fordele ved bl.a. at ændre linjefagsstrukturen. Dog havde Mai Henriksen (KF) i lighed med Anders Bondo Christensen gerne set, at læreruddannelsen var blevet en fem-årig universitetsuddannelse ”for at øge respekten og gøre den mere attraktiv”.<sup>117</sup>

På baggrund heraf indgik forligspartierne 1. juni 2012 aftale om en ny læreruddannelse med adgangskrav på 7 fra stx, hvad der dog skal kunne dispenseres fra ved en optagelsessamtale.<sup>118</sup> Desuden skal der nu gives karakter for praktikken, der forkortes, og undervisningen skal modulopbygges og tilrettelægges i særlige uddannelsesprofiler eller fagpakker med henblik på dels at øge rekrutteringen til trængte fag som matematik, naturfag og fremmedsprog, dels at kunne samarbejde med universiteterne om fag med få studerende. Den færdiguddannede lærer skal typisk have tre undervisningsfag, herunder enten dansk eller matematik, som begge får selvstændige kompetencemål for indskoling og udsko-

---

Fremsættelse af lovforslag: 16.11.2011.

1. behandling af lovforslag: 22.11.2011.

2. behandling af lovforslag: 15.12.2011.

3. behandling af lovforslag: 20.12.2011.

Lov nr.1373 af 28.12.2011.

<sup>114</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 18.1.2012.

<sup>115</sup> Kristeligt Dagblad 22.3.2012, 1. sektion, s. 1.

<sup>116</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 19.4.2012.

<sup>117</sup> Folkeskolen.dk 19.4.2012.

<sup>118</sup> Folkeskolen.dk 1.6. og 4.6.2012 og Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 1.6.2012.



ling. Administrativt får professionshøjskolerne større frihed, men de skal så til gengæld garantere et landsdækkende fagudbud. ECTS-summen er uændret 240 point, men der sker en let forskydning, mest mærkbart for ”Pædagogik og lærerfaglighed”, der udvides fra 33 point til 50-80, inkl. de nyttilkomne elementer.

Den nuværende læreruddannelseslov ophæves med virkning fra 1. juni 2013, og uddannelsen reguleres herefter via en bekendtgørelse under lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LEP-loven), så den bliver lettere at tilpasse fremtidige ændringer i folkeskolen. Den kommende bekendtgørelse udmønter forligsaftalen, og den nye læreruddannelse forventes at træde i kraft fra sommeroptaget 2013.<sup>119</sup>

Også bestemmelserne for pædagoguddannelsen er blevet justeret i dette år, idet bekendtgørelsen er blevet udbygget med et nyt bilag 10 med titlen ”Mål for læringsudbytte”, hvor der konkretiseres en række kompetencemål, bl.a. inden for pædagogisk didaktik – et kerneområde, hvis pædagoger skal kunne indgå i skolesammenhæng, hvad der efterspørges af mange kommuner.<sup>120</sup> En pædagog skal ifølge det nye bilag bl.a. have didaktisk kompetence til at ”håndtere komplekse situationer og udfordringer i pædagogiske lærings-, identificere relevansen af pædagogiske teorier og metoder, revurdere og justere igangsatte pædagogiske aktiviteter og processer samt indgå i samarbejde med kolleger, forældre mfl. om pædagogiske temaer og problemstillinger”. At ikke alle var enige i dette perspektiv, kom klart til udtryk gennem høringssvarene, der udtrykte ønske om dels en forenkling af antallet af læringsmål, dels en præcisering af kompetenceniveauerne. Resultatet forblev dog stort set uændret, idet der dog blev tilføjet endnu et vidensmål om pædagogisk praksis. Og endnu en gang har en evaluering af pædagoguddannelsen påpeget svagheden i den delvist lønnede praktik, hvor ”driftshensyn er i konflikt med læringshensyn for den studerende”, idet den lønnede praktik er med til at reducere de statslige udgifter til pædagoguddannelsen.<sup>121</sup> Hertil kommer, at de studerende på pædagoguddannelsen gennemsnitligt kun har 11,5 undervisningslektioner i de fire semestre, hvad der er væsentligt mindre end på alle andre mellemlange videregående uddannelser.

---

<sup>119</sup> Høringsudkast af lovforslaget om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen blev udsendt 29.8.2012. Af indholdet kan nævnes, at en række praktikbestemmelser i læreruddannelsesloven overføres til LEP-loven, hvor der også indføres en ministerbemyndigelse til at kunne pålægge professionshøjskolerne at sikre den nødvendige forsyning af lærere med relevante undervisningskompetencer i forhold til folkeskolens behov. Herudover omfatter udkastet konsekvensændringer i professionshøjskoleloven og i lov om Danmarks Evalueringsinstitut.

<sup>120</sup> Høringsportalen 11.1.2012. Pædagoguddannelsen har endnu egen lov, nemlig lov nr. 315 af 19.4.2006 om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.

<sup>121</sup> Rapporten ”En styrket pædagoguddannelse – anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen”, der er udarbejdet af Rambøll, blev præsenteret på en konference 19.6.2012 på Professionshøjskolen VIA UC; følgegruppens formand var tidligere kommunaldirektør i Furesø Kommune Klaus Majgaard. Se også Politiken 9.6.2012, debat, s. 4.

Den stigende markedsorientering blandt uddannelsesinstitutionerne er i dette år bl.a. resulteret i L 23, der med baggrund i et tillæg til professionshøjskoleaftalen fra 2007 hjemlede sammenlægningen af Aarhus Universitet med Ingeniørhøjskolen i Århus, og dermed udbud af ingeniøruddannelser på Aarhus Universitet såvel på bachelor- som på diplomniveau.<sup>122</sup> Ved 1. behandlingen nævnte Morten Østergaard, at ”man med stor fordel kan sikre yderligere samarbejde mellem professionshøjskolerne og universiteterne, uden at det fører til, at uddannelser, der ikke i dag er akademiske, skal være det” – særdeles diplomatisk formuleret og måske med allusion til, at læreruddannelsen heller ikke denne gang blev fem-årig? Den 1. januar 2012 indgik Ingeniørhøjskolen så i Aarhus Universitet.

Også videncentrene, der har forskning som hovedopgave, er presset økonomisk – så presset, at syv ud af otte adspurgte videncentre har tilkendegivet, at deres forskningsaktiviteter er mindst halveret, siden ophøret af ministeriets medfinansiering i 2009.<sup>123</sup> Projektaktiviteten er flere steder nede på 20-50 procent af tidligere virksomhed, mens tre centre er lukket, nemlig Center for Anvendt Naturfagsdidaktik, Nationalt Videncenter for Matematikdidaktik og senest Videncenter i Ledelse og Læring.

Læreruddannelsesstederne er i 2011 blevet akkrediteret, og EVA offentliggjorde 14. december 2011 vurderingsrapporterne, hvor de fleste af de 17 udbudssteder blev indstillet til positiv akkreditering, men to udbud dog betinget.<sup>124</sup> Selve akkrediteringsprocessen fra universitetsuddannelser til akademi- og professionsbacheloruddannelser kritiseres aktuelt for at være bureaukratisk og ressourcekrævende og for ikke at følge ensartede kriterier og procedurer. Nye vurderingsformer, der begrænser dokumentationskravene, er derfor under overvejelse.

Læreruddannelserne i Skive og Nørre Nissum var som for to år siden på ny truet, men kunne igen ånde lettet op, idet professionshøjskolen Via UC's bestyrelse besluttede at lade de to uddannelser fortsætte, selvom det er dyrere end at flytte dem til et storcampus ved Holstebro.<sup>125</sup>

Alt i alt er det tankevækkende at følge markedsudviklingen på læreruddan-

---

<sup>122</sup> L 23 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne og universitetsloven. (Hjemmel til udbud af ingeniøruddannelser på Aarhus Universitet og sammenlægningen af Aarhus Universitet med Ingeniørhøjskolen i Århus). Vedtaget med 104 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) 8 stemmer imod forslaget (EL), 0 stemmer hverken for eller imod forslaget.

Fremsættelse af lovforslag: 16.11.2011.

1. behandling af lovforslag: 22.11.2011.

2. behandling af lovforslag: 15.12.2011.

3. behandling af lovforslag: 20.12.2011.

Lov nr.1372 af 28.12.2011.

<sup>123</sup> Folkeskolen.dk 3.11.2011.

<sup>124</sup> Akkrediteringsrådets nyhedsbrev marts 2012 og Folkeskolen.dk 9.12. og 14.12.2011.

<sup>125</sup> Folkeskolen.dk 9.12. og 12.12.2011.

nellesområdet. I det seneste halve århundrede har der været heftige diskussioner i Folketinget, når man har ønsket at rationalisere læreruddannelsen og f.eks. reducere antallet af seminarier. Folketingsmedlemmer har – både ud fra nationale samfundshensyn og i loyalitet over for deres valgkreds – kæmpet for såvel kvalitet i uddannelsen som god regional dækning af veluddannede lærere. Dette regionale hensyn har altid gjort administrativt ønskelige justeringer besværlige, men kampene har stået i Folketinget – i rimelig demokratisk åbenhed, hvor også de regionalpolitiske hensyn var tydelige for offentligheden. Hvad kommer der til at ske, nu hvor læreruddannelsesloven bliver til en bekendtgørelse, så ændringer kan gennemføres administrativt og uden eller med en ringe grad af politisk debat? Professionshøjskolernes øgede administrative frihedsgrader vil formentlig blive kørt stramt af Uddannelsesministeriet, som ifølge aftaleteksten vil sikre, at mål og forsyningsforpligtelse indgår i professionshøjskolernes udviklingskontrakter. Desuden vil forligspartierne årligt gøre status over bl.a. skolernes udbud, de studerendes valg af undervisningsfag og udviklingen i frafaldet, og der er planlagt en samlet evaluering efter uddannelsens første gennemløb. Alligevel melder tanken sig, om lykken er fleksible tilpasningsmuligheder i forhold til f.eks. ændringer i folkeskoleloven og større frihedsgrader til institutionerne – eller om vi måske er ved at sætte plads til samfundsdebat og tid til omtanke over styr?

### **Universiteterne – stigende ansøgertal i en krisetid**

Universiteterne har vokseværk – igen i år var ansøgertallet stigende, især på Aalborg Universitet med 19 procent og Syddansk Universitet og IT-Universitetet med hver 16 procent. De studerende kommer også hurtigere gennem deres studier.<sup>126</sup> Der er fra 2003 til 2010 sket en fordobling af ph.d.-optaget, så det årlige optag nu er på 2.400 ph.d.-studerende, og ph.d.ernes beskæftigelsesfrekvens er trods de senere års lavkonjunktur helt oppe på 94 procent. Sektoren har også fået lidt mere handlefrihed. I 2012 har universiteterne således for første gang siden indførelsen af optagelseskvoter kunnet fravige pladsfordelingen mellem kvote 1 på 90 procent og kvote 2 på 10 procent efter konkret faglig begrundelse. Vigtigt for universiteternes planlægning af både forskning og undervisning er også, at regeringen med finanslovsforslaget for 2013 har lagt op til en økonomisk flerårsaftale 2013-15, så den samlede bevilling på godt 8.366 mia. årligt er fastholdt på trods af globaliseringspuljens bortfald med udgangen af 2012. Endelig er der sket en deregulering af universiteternes udviklingskontrakter, idet regeringens fire overordnede mål – bedre kvalitet, bedre sammenhæng, hurtigere færdiggørelse og øget innovationskapacitet – herefter suppleres af det enkelte universitets tre-fem selvvalgte mål, f.eks. antal undervisningstimer, mindre frafald og bedre beskæftigelsesfrekvens for færdiguddannede.

---

<sup>126</sup> Se Uddannelsesministeriets opgørelse pr. 13.7.2012, den årlige statistikpublikation "SU-støtte og SU-gæld 2010" og ministeriets pressemeddelelser 13.1., 3.3., 25.8. og 26.8.2012.

Et tilbagevendende problem gennem de senere år har været reduktionen i universiteternes undervisningstimer.<sup>127</sup> Men selvom taxametret sidste år blev hævet med over 4.000 kr. pr. årsstuderende, blev KU's undervisning på dansk reduceret med 35, på filosofi med 28 og på bachelordelen af historie med 56 undervisningstimer.<sup>128</sup> De studerendes semestre blev ganske vist udvidet fra 12 til 14 uger, men ifølge *Politiken* er det på nogle studier sket ved at indregne to undervisningsfrie uger, jf. et referat fra et studienævnsmøde på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Denne beretning om "semestersminke" fik Studenterrådet til at erklære sig "harmdirrende" i en pressemeddelelse, men dekan Ulf Hedetoft afviste kategorisk, at Humaniora forsøger at føre nogen bag lyset. Rigsrevisorerne fremsatte dog lige før semesterstart efteråret 2012 en skarp kritik af det lave undervisningstimer på "i gennemsnit 8 timer om ugen på bacheloruddannelsen og 5 timer om ugen på kandidatuddannelsen" og fandt "at der er risiko for, at der ikke tilbydes en heltidsuddannelse".<sup>129</sup> Det fik Jens Oddershede, rektor ved SDU, hvor man som på visse andre universiteter har fastsat en minimumstimegaranti på 12 timer ugentlig på bacheloruddannelserne, til at udtale, at "SDU kan ikke holde til ikke at give den garanti". Morten Østergaard vil desuden fremover sørge for, at antal undervisningstimer og fastansatte undervisere på det enkelte studium "bliver synligt og målbart ... så de studerende kan vælge med åbne øjne".

Den internationale dimension har i den nye regerings tid fyldt pænt i universitetsverdenen, også båret frem af Danmarks EU-formandskab i første halvdel af 2012. Morten Østergaard var således i kraft af det danske EU-formandskab i første halvdel af 2012 forhandlingsleder ved en europæisk ministerkonference i Bukarest 26.-27. april, jf. Bukarest-kommunikéet, der har fokus på tre overordnede temaer: Kvalitetsuddannelser til flere unge, øget erhvervsparathed og styrket studentermobilitet.<sup>130</sup> Også EU's forsknings- og innovationsministre og to EU-kommissærer har været samlet til et uformelt møde i København 1.-3. februar 2012 for at bane vejen for et nyt stort forskningsprogram, Horizon 2020, med en samlet ramme på godt 600 mia. kr.; her blev der primært fokuseret på samfundsvidenskaberne og humaniora og på at gøre programmet attraktivt for små og mellemstore virksomheder. Som endnu et led i det internationale samarbejde blev der under det kinesiske statsbesøg i Danmark juni 2012 indgået en rammeaftale mellem Uddannelsesministeriet og det kinesiske undervisningsministerium om flere udvekslingsaftaler for studerende, forskere og undervisere samt udvikling af fælles uddannelsesforløb, som afsluttes med både en dansk og en ki-

---

<sup>127</sup> Se Uddannelseshistorie 2011 s. 160.

<sup>128</sup> *Politiken*.dk 26.1.2012 og *Universitetsavisen*.dk 22.2. og 7.3.2012.

<sup>129</sup> *Politiken* 30.8.2012 1. sektion s. 5.

<sup>130</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelser af 2.2., 21.2. og 25.4.2012. Hvert andet år siden 1999, hvor Bologna-samarbejdet blev etableret, har de ansvarlige ministre mødtes og gjort status. Hvert møde er fulgt af et såkaldt kommuniké, der har navn efter den by, hvor mødet blev afholdt.

nesisk grad.<sup>131</sup> Og så er udlandsstipendieordningen blevet evalueret. Evalueringen viser, at de studerende bl.a. værdsætter muligheden for at tage kandidatuddannelser, der ikke findes i Danmark, men beklager sig over svartider på op til 6 måneder.<sup>132</sup> Uddannelsesministeriet er derfor i gang med at opbygge en såkaldt "Fast track"-database over godkendte kandidatuddannelser, som giver en kortere sagsbehandlingstid, hvis den studerende vælger en allerede godkendt uddannelse.

Universiteternes indbyrdes konkurrence fik et spektakulært udtryk, da 14 it- og medieforskere, som Aarhus Universitet ville overflytte til Aarhus, samlet forlod DPU og pr. 1.1.2012 blev ansat på Aalborg Universitet medbringerne forskningsmidlerne for deres igangværende program "Medier og it i læringsperspektiv" – med det resultat, at DPU blev drænet for it-didaktisk forskning.<sup>133</sup> 20. april 2012 åbnede så "ForskningsLab: It og LæringsDesign (ILD), AAU København" i Sydhavnen som en afdeling af Institut for Læring og Filosofi og Institut for Kommunikation og Psykologi ved Aalborg Universitet og med professor Birgitte Holm Sørensen som leder. Afdelingen udbyder bl.a. mastermoduler i fag og it, projektledelse i skoleudvikling og kandidatuddannelse i it, læring og organisatorisk omstilling. Ved åbningen nævnte dekan ved Aalborg Universitet Lone Dirckinck-Holmfeld, at "det, som forskergruppen kan, er guld værd", nemlig en særlig humanistisk, skandinavisk tilgang til it og læring.

Og rokaderne fortsætter. Fra 2012 er DPU som nyt institut for Uddannelse og Pædagogik under Aarhus Universitet på Campus Emdrup organiseret i to nationale centre og op til 12 forskningsprogrammer, ledet af forskningsprogramledere, hvis arbejdsopgaver i ikke ringe omfang kan ses som en uddelegering af institutlederens funktioner og omfatter alt fra forskningsledelse til ansvar for programmets økonomi.<sup>134</sup> På Københavns Universitet er pr. 1. januar 2013 de fire fakulteter inden for naturvidenskab og sundhed fusioneret til to nye superfakulteter.<sup>135</sup> Al biologi er herefter samlet i det såkaldte NAT-LIFE-fakultet, mens det sundhedsvidenskabelige og det farmaceutiske fakultet er samlet i Det Medi-

---

<sup>131</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 16.6.2012.

<sup>132</sup> Publikationen "Evaluering af udlandsstipendieordningen 2011" er udarbejdet af Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte og udgivet 2012. Udlandsstipendieordningen, der er en udmøntning af globaliseringspuljen 2006, trådte i kraft 1. juli 2008 og reguleres af SU-loven. Stipendiet, der kan anvendes til hel eller delvis betaling af undervisningsafgift i udlandet ved meritgivende studieophold på mellemlange og lange videregående uddannelser, kan deles op i mindre portioner, men dækker samlet maksimalt 120 ECTS. Uddannelsesministeriets pressemeddelelser 25.1. og 7.3.2012.

<sup>133</sup> Folkeskolen.dk 7.3., 8.3. og 25.4.2012.

<sup>134</sup> Skrivelse af 23.12.2011 fra institutleder Hanne Løngreen til alle ansatte på DPU. De to centre er Center for Strategisk Uddannelsesforskning og Nationalt Center for Kompetenceudvikling; De to centerledere Niels Egelund og Bjarne Wahlgren fortsætter. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 163-64.

<sup>135</sup> Uniavisen.dk 19.9. og 15.12.2011 og Politiken.dk 20.9.2011. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 159-64.

cinske Fakultet, der også varetager dele af veterinær-området. Charlotte Rønhof, forsknings- og uddannelsespolitisk chef i DI, betegnede sammenlægningen som en konstruktiv forlængelse af den tidligere universitetsreform fra 2007, da Danmarks Farmaceutiske Universitet og Den Kongelige Veterinær- og Landbohøjskole begge blev fakulteter på KU, mens Studenterrådet reagerede med en pressemeddelelse, der advarede KU-ledelsen imod at ”lave en Aarhus”, jf. ovennævnte mediegruppens overgang til Aalborg Universitet.

Et nyere kvalitetssikringsmetode ”peer review”, dvs. forskerbedømmelse af kollegers publikationer, har i de senere år bredt sig på de videregående uddannelser; således udgav danske universiteter i 2010 mere end 20.000 peer reviewede forskningspublikationer. Oftest bidrager fagfællebedømmelsen til at højne kvaliteten, men der findes også eksempler på, at processen er gået galt. Det forhold er lektor Sune Auken ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab på Københavns Universitet og Bertil F. Dorch, leder af Forskerservice ved Københavns Universitets Biblioteks- og Informationsservice, KUBIS, ved at belyse i en undersøgelse med arbejdstitlen ”Fagfælde? Når peer review går galt”.<sup>136</sup> Det er således ofte et problem, at reviewerne er anonyme. Godt nok giver det en bedømmer mulighed for at udtrykke sin ærlige mening uden at måtte frygte for represalier, men anonymiteten kan også udnyttes af bedømmeren til at komme med en urimelig eller tendentiøs kritik, uden at vedkommende behøver at forsvare sit standpunkt. Også konkurrenceforhold mellem kolleger kan påvirke bedømmelsen, f.eks. hvis revieweren har en personlig interesse i, at en bestemt kollega eller et bestemt synspunkt fremmes eller undertrykkes. Det kan ligeledes være vanskeligt at trænge igennem med synspunkter og teorier, der bryder med etablerede antagelser, da reviewet ofte foretages af etablerede forskere. Der er således god grund til ikke kritikløst at tage begrebet til sig.

Universiteter er selvejende institutioner – og så alligevel. Med fremsættelsen af B 64 ønskede LA at styrke det bygningsmæssige selveje for universiteterne.<sup>137</sup> Baggrunden for beslutningsforslaget var, at universiteterne årligt bruger cirka 20 procent af deres budget på bygningerne, og at bygningsmæssigt selveje vil kunne forenkle og billiggøre bygningsadministrationen. Ved 1. behandlingen påpegede Morten Østergaard bl.a., at universiteterne allerede ifølge universitetslovens § 30 havde mulighed for at overtage egne bygninger, men også kunne leje dem af staten via statens ejendomsforvaltning, den såkaldte SEA-ordning, der kan være attraktiv for nogle, idet bygningsselveje indebærer tunge administrative opgaver og en øget økonomisk risiko for det enkelte universitet. Beslutningsforslaget gik herefter i udvalg.

---

<sup>136</sup> Universitetsavisen.dk 14.3.2012. Se også Uddannelseshistorie 2011 s. 164.

<sup>137</sup> B 64 Forslag til folketingsbeslutning om bygningsmæssigt selveje for universiteterne. Fremsat 30.3.2012 af Mette Bock (LA), Simon Emil Ammitzbøll (LA), Merete Riisager (LA), Anders Samuelsen (LA). Ved 1. behandling 11.5.2012 henvist til udvalg.

Personsagerne breder sig i universitetsverdenen, hvor Uddannelsesministeriet viderefører det skærpede tilsyn med Københavns Universitet efter Penkowa-skandalen.<sup>138</sup> Et internationalt ekspertpanel har gennemgået Milena Penkows forskning og konkluderet, at der i 15 videnskabelige artikler fra de seneste 12-13 år foreligger ”begrundet mistanke om bevidst uredelighed”. Fire af de 15 artikler indgik i hendes doktorafhandling og er derfor vurderet af UVVU (Udvalgene vedr. Videnskabelig Uredelighed), der har konstateret to tilfælde af ”alvorligt brud på god videnskabelig praksis”.<sup>139</sup> Også Aarhus Universitet kan skabe sager, denne gang om ytringsfrihed, idet dekan Mette Thunø gav den tyskfødte Linda Maria Koldau, professor i Musikvidenskab ved Aarhus Universitet siden 2009, en såkaldt påtænkt advarsel, fordi hun juni 2010 i en kronik i *Politiken* havde kritiseret det faglige miljø som præget af ”påtvunget overfladiskhed, hvor studerende er blevet til folkeskoleelever, og hvor faglig viden og dybde er erstattet af tomme ord om tværfaglighed”.<sup>140</sup> Ledelsens advarsel blev i pressen stærkt kritiseret, idet man fandt den ”uforenelig med europæiske oplysningsidealer”. 21. februar 2012 gik ombudsmanden ind i sagen, men Linda Maria Koldau valgte alligevel at sige sin stilling op. Hertil kommer så spionanklagen mod Timo Kivimäki, finsk forsker, fra 2010 professor på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet og ansat på universitetet siden 1999.<sup>141</sup>

Endvidere har Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser pr. 1. maj 2012 som ny formand valgt Børne- og Kulturdirektør i Næstved Kommune Per B. Christensen. Han afløser Niels Fog, som har været formand i rådets første fireårige periode.<sup>142</sup>

Det har alt i alt været et broget år for universiteterne, hvor mange kræfter har været brugt på finansieringsproblemer, og hvor det har knebet med at få de senere års taxameterforhøjelser omsat til undervisning.

---

<sup>138</sup> Uniavisen.dk 1.11.2011 og 17.4.2012.

<sup>139</sup> Rapporten ”Investigation into the research of Milena Penkova” udarbejdet af fem internationale eksperter, blev offentliggjort ved et pressemøde 7.8.2012. *Politiken* 8.8.2012, 1. sektion s. 5. Universitetsavisen.dk 29.8.2012.

<sup>140</sup> *Politiken*.dk 15.2.2012.

<sup>141</sup> Timo Kivimäki blev idømt fem måneders fængsel ved retten i Glostrup for overtrædelse ad den såkaldt milde spionparagraf bl.a. for at have haft til hensigt at overdrage ”lister med studerende”. Da Kivimäki ikke havde råd til at anke sagen, blev han efter at have været suspenderet siden januar 2011, hvor universitetet blev bekendt med sigtelsen, afskediget fra sin stilling som professor ved Institut for Statskundskab. Universitetsavisen.dk 15.6.2012.

<sup>142</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 11.5.2012. Se også Uddannelseshistorie 2008 s. 205.

## Øvrige forslag mv. 2011-12

Af pladshensyn er resumeer og procesdata ikke medtaget i dette års artikel. Interesserede læsere henvises til <http://www.ft.dk/Dokumenter.aspx>.

L 132 Forslag til lov om *ændring af lov om ændring af lov om betaling for visse uddannelsesaktiviteter i forbindelse med lov om en aktiv beskæftigelsesindsats m.m. (Ophævelse af revisionsklausul).*

L 79 Forslag til lov om *ophævelse af lov om Teknologirådet og om ændring af lov om Det Ethiske Råd. (Ændring som følge af nedlæggelse af Teknologirådet).*

L 99 Forslag til lov om *ændring af lov om indhentelse af børneattest i forbindelse med ansættelse af personale m.v. og folkeoplysningsloven. (Udvidelse af børneattestordningen).*

L 157 Forslag til lov om *ændring af forældreansvarsloven, retsplejeloven og lov om Det Centrale Personregister. (Ændringer som følge af evalueringen af forældreansvarsloven).*

B 62 Forslag til folketingsbeslutning om *større ledelsesbeføjelser til skolelederne.*



*Signe Holm-Larsen (f.1939). cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-2007; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*



# Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2011

Ved Christian Larsen

## Hjælpemidler

### Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2010. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 169-178

LARSEN, CHRISTIAN OG JESPER ECKHARDT LARSEN: Between Freightshippers and Nordicists – Educational historiography in Denmark during the long twentieth century. I: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 17 (2011), s. 245-269

## Børn og unge

### Børn og barndom

SVENNEVIG, BIRGIT: Børneliv i hundrede år. Lyngby 2011. 207 s.

### *Tidsskriftet Skolestart*

LARSEN, TOVE: Kære Skolestart. I: Skolestart. Årg. 41, nr. 4 (2011), s. 12-13 [tidl. redaktør af tidsskriftet Skolestart om bladets historie]

LUNDDAL, ESTER: Fra Skolestartsbladets historie. I: Skolestart. Årg. 41, nr. 4 (2011), s. 8-9

NØDDEKÆR, INGE: Tillykke med de 40 år! Fra den gamle redaktør. Børnehaveklasseforeningens fagblad – fra Skolernes Småbørns-pædagoger”

til ”Skolestart”. I: Skolestart. Årg. 41, nr. 4 (2011), s. 10-11

### Pædagogisk arbejde

RYTTER, MARIA: Godhavnsrapporten. En undersøgelse af klager over overgreb og medicinske forsøg på børnehjem 1945-1976. Odense 2011. 257 s. (University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences; 419)

### Pædagogisk arbejde lokalt

#### *Helsingør, Børnegården*

HERMANN, PERNILLE: Børnegården. Inden for murene – hverdagen for børn og voksne 1942-1979. Helsingør 2011. 34 s.

### Unge og ungdomsarbejde

REEH, NIELS: Konfirmation og rytterskoler i Danmark – i lyset af den enevældige stats overlevelseskamp i første halvdel af det 18. århundrede. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 13-28

### Spejderbevægelsen

#### *Det Danske Spejderkorps, Ordrup*

Ordrup Trop består. Red. Niels Gustav Bardenfleth m.fl. Holte 2011. 128 s. [100 års jubilæum]

*Det Danske Spejderkorps, Aarhus*

GAD, KIRSTEN: Det Danske Pigespejderkorps i Aarhus 1919-1972. Aarhus 2011. 69 s.

*FDF, Gladsaxe*

OLSEN, JØRGEN: Fra fire små hjemmebyggede tømmerflåder på Gudenåen til skønnert sejllads på Øresund: historien om initiativrige unge FDF'ere og en stærk forældregruppe "Antikkerne", der gjorde "Gladsaxe Flådestation" ved Lyngby Sø kendt. Årbog for Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 35 (2011), s. 42-55

*KFUM/KFUK, Langeskov*

TJØRNFELT, AASE: Grønne glæder – 50 år i Langeskov. Kbh. 2011. 158 s.

BÄCK, ALLAN OG ROBERT MADSEN: En saga grøn – andet bind. Kbh. 2011. 132 s. [udg. i forb. med KFUM-Spejdernes 100-års jubilæum]

## **Uddannelsessystemet**

### **I almindelighed**

BØLLING KONGSTED, ELSE: Fra tugt til relationskompetence. I: Kvan. Årg. 31, nr. 90 (2011), s. 91-100 [tugtens/disciplinerings historie]

JENSEN, DREES INGWER: Det slesvigholstenske spørgsmål 1830-1867 og national identitetsdannelse i preussiske og danske skolebøger 1871-1890. Utrykt speciale, Roskilde Universitet, 2011

TENGBERG, ANETTE: Pædagogers forestillinger om opdragelse. Utrykt speciale, Roskilde Universitet, 2011

### **Årsoversigter**

HOLM-LARSEN, SIGNE: Et år uden ændringer i folkeskoleloven – uddannelserne i folketingsåret 2010-2011. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 129-168

### **Pædagogisk filosofi, psykologi og teori**

BUCHARDT, METTE: Evangeliets samfundsnyttige pædagogisering – liberalteologiens transformation på det pædagogiske felt med Edvard Lehmanns virke som eksempel. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 96-128

GARFF, JOAKIM: »Altsaa: at staa ene – ved en Andens hjælp!« – Kierkegaards pædagogiske paradoks. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 50-73

STENVANG, MIKAEL: Statens Pædagogiske Forsøgscenter og forsøgsundervisningen i kulturpolitisk kontekst 1958-75. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2011

ØLAND, TRINE: Progressiv pædagogik – former, forandringer og virkninger. Fredericia 2011. 250 s. (Undervisning og læring)

### **Evaluering, Eksamen, Test**

YDESEN, CHRISTIAN: The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2011. 270 s.

YDESEN, CHRISTIAN: Riskofylde test – erfaringer fra dansk testhistorie. I: Sprogforum. Nr. 52 (2011), s. 41-45

YDESEN, CHRISTIAN: Evaluering og skolemodenhedstest på Emdrupborg forsøgsskole. I: Ceptra-Striben. Nr. 9 (2011), s. 30-38

## Skolebygninger og skoleinventar

- CONINCK-SMITH, NING DE: Barndom og arkitektur. Rum til danske børn gennem 300 år. Aarhus 2011. 269 s.
- FURDAL, KIM: Danske skoler i medvind og modvind. Aabenraa 2011. 23 s. (Sønderjyllands kulturmiljøer; 16)

## Undervisningsfag

### Religion/kristendomskundskab

- FOGH, JENS: Da biskop N.E. Balle blev forfatter til Balles Lærebog. En beskrivelse af tilblivelsesprocessen for Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion, 1791. I: Kirkehistoriske Samlinger. 2011, s. 123-52

### Historie

- SKOV, JESPER: 2005-reformen og lærebøger i historie i det almene danske gymnasium. Utrykt speciale, Syddansk Universitet Odense, 2011
- SPANGET CHRISTENSEN, TORBEN: Da historiefaget virkelig blev udfordret, og udfordrede sig selv! I: Per aspera ad astra . Festskrift til Harry Haue . Redigeret af Erik Damberg. Odense 2011. (Gymnasiepædagogik; 84). 180 s.; s. 23-32

## Lovgivning og forvaltning.

### Undervisningsministeriet

- RAVN, BIRTE: Skole-hjem-samarbejdets historie. I: Dansk pædagogisk tidsskrift. 2011, nr. 1, s. 27-35

## Folkeskolen og andre børneskoler

### Flere perioder

- BJERG, HELLE: Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000. Utrykt ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, 2011
- FAYE JACOBSEN, ANETTE: Skolen mellem tro og viden – dogmatik og fortællinger i grundskoleundervisningen 1850-1920. I: Uddannelseshistorie. 2011, s. 74-95
- RÓSEN RASMUSSEN, LISA: Livet i skolen – skolen i livet. Eleverindringer om de materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008. Utrykt ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, 2011

- TOUBRO, TINE: Fra spanskrør til skoletandpleje. Den danske skoles historie. Alt om historie. 2011, nr. 8, s. 46-49

### Perioden 1959-2011

- USSING OLSEN, PETER: Fra folkeskole til profitenhed? Tanker om en udvikling. Aalborg 2011. 77 s. [folkeskolen 1960'erne-2010]

### Friskolen

#### *Dansk Friskoleforening*

- CHRISTENSEN, CECIL: Dansk Friskoleforening i 125 år. Fåborg 2011. 40 s.

## **Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie**

### **København**

*N. Zahles Skole*

DÜRRFELD, PETER: Skolen i byens hjerte. Kbh. 2011. 200 s.

### **Frederiksborg Amt**

*Lille Lyngby Sogneskole*

Ll. Lyngby Sogneskole 1961-2011. Red. Henning Pedersen m.fl. Skævinge 2011. 48 s.

*Snekkersten Skole*

DAMGAARD, KELD: Mennesker og huse på Snekkersten Skole. Snekkersten 2011. 76 s. (Hefte om Snekkerstenområdet; 3)

### **Roskilde Amt**

*Roskilde, Tjørnegårdsskolen*

DEICHMANN, CHRISTIAN: Tre lærerliv – tre årtier. Tilbageblik. Læringsmønstrene bølger frem og tilbage. Interview med Thorkel Hyllested, Kirsten Kold Olesen, Margit Van-ting. I: Folkeskolen. Årg. 128, nr. 17 (2011), s. 18-20, 22

### **Storstrøms Amt**

*Vintersbølle Skole*

Fuld af liv i 100 år. Vintersbølle 2011. 43 s.

### **Fyns Amt**

*Odense, Kroggårdsskolen*

En demokratisk skole med udfordringer for alle. Kroggårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne. Red. Trine Øland. Kbh. 2011. 232 s.

(Unge Pædagogers serie; B 107)  
[Beskrivelse af skolens rolle som flagskib for den pædagogiske fornyelse i 1960'erne]

### **Slesvig/Sønderjylland**

*Haderslev Amt*

Nørr, Erik: Da 97 skoler blev til 55. Nedlæggelser og sammenlægninger af skoler i Haderslev Amt 1937-70. I: Sønderjysk månedsskrift. 2011, nr. 4, s. 133-44

*Roager Sogn*

WOETMANN NIELSEN, HANS: Fra løbedegne til skolereformer. Træk af skoleforholdene i Roager sogn indtil 1864. I: Sønderjysk månedsskrift. 2011, nr. 7, s. 243-51

*Aabenraa, Rugkobbelskolen*

FURDAL, KIM: Rugkobbelskolen. Et nybrud i dansk skolebyggeri. I: Sønderjysk månedsskrift. 2011, nr. 7, s. 252-55

### **Ribe Amt**

*Gørding Skole*

Gørding skole 1911-2011. Red. Trine Ramsing. Gørding 2011. 35 s.

### **Vejle Amt**

*Addit Skole*

BOES, JENS PETER RANDLØV: Addit skole. En landsbyskole 1860-1964. I: Årsskrift for Brædstrupegnens Hjemstavnsforening. 2011, s. 61-73

*Bøgballe Friskole*

Bøgballe Friskole 100 år. Jubilæumsskrift. Red. Bent Vestergaard m.fl. Bøgballe 2011. 35 s.

## **Viborg Amt**

### *Løgstrup Skole*

Løgstrup Skole. Jubilæumsskrift 1961-2011. Red. Hanne Slej Rix og Jens Martin Villumsen. Løgstrup 2011. 85 s.

### *Ulbjerg Skole*

50 år med Ulbjerg Skole. Red. Anni Bach Poulsen. Ulbjerg 2011. 59 s.

## **Nordjyllands Amt**

### *Klim, Fjordholme*

SØRENSEN, BETTY: Fjordholme Skole 1883-1958. Odense 2011. 112 s.

### *Skallerup Skole*

HENRIKSEN, NIELS: Skallerup Skole 50 års jubilæum. Hjørring 2011. 58 s.

### *Storvorde*

Toftthøjskolen 50 år, 1961-2011. Jubilæumsskrift. Red. Christian H. Paulsen m.fl. Storvorde 2011. 54 s.

### *Vrå Skole*

HENRIKSEN, NIELS: Vrå Skole 100 års jubilæum. Hjørring 2011. 61 s.

### *Aalborg*

En håndfuld skoler i Vestbyen. Red. Knud Johansen og Hanna Mortensen. Aalborg 2011. 192 s.

### *Aalborg, Danmarksgades Skole*

NIELSEN, ARNTH: Danmarksgades skole + 1. lærerår. Vodskov 2011. 295 s.

## **Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge**

### **Sprog- og talehandicappede**

FIBIGER, STEEN: Mine 60 år sammen med taleforsorgen. I: Dansk audiologopædi. Årg. 47, nr. 1 (2011), s. 11-22

## **Efterskolen**

### *Ågård Efterskole*

Jubilæumsskrift 50 år. Ågård Efterskole 1961-2011. Ågård 2011. 35 s.

## **Gymnasiale uddannelser**

### **København og Frederiksberg**

#### *København, Efterslægten*

Efterslægten – et alternativ siden 1786. Samfund og skole gennem 225 år. Red. Ole Vadmand. Kbh. 2011. 203 s.

### **Vestsjællands Amt**

#### *Slagelse Gymnasium*

RIIS LARSEN, BØRGE: Nogle almenskoleikoner. I: Årsskrift for Slagelse Gymnasium. 2011, s. 14-18

### **Aarhus Amt**

#### *Grenaa Gymnasium*

Grenaa Gymnasium 50 år 1961-2011. Grenå 2011. 119 s.

## Erhvervsuddannelser

### Teknisk uddannelse

BOJE, PER, HENRIK HARNOW, JOHNNY WØLLEKÆR OG PETER FRANSEN: Industriens Pionerer - teknikumingeniørernes uddannelseskamp og betydning. Kbh. 2011. 364 s.

### Handelsuddannelse

PEDERSEN, KURT: Mercantilia (1950-1956). Tidsskrift eller skoleblad? I: Erhvervshistorisk årbog. Bd. 60 (2011), s. 149-51, 242-43

*Aarhus Universitet, Handelshøjskolen, ASB Karrierecenter*

ASB Karrierecenter 5 års jubilæum. 2006-2011. Aarhus 2011. 19 s.

## Pædagogiske uddannelser

### Lærerseminarier

*Ranum Seminarium*

STØTTRUP JENSEN, HANS: Ranum Seminarium 1848-2011. En beretning fra en udkant midt i verden. U.st. 2011. 100 s.

## Social- og sundhedsuddannelser

### Sygeplejeuddannelser

LASSEN, TRINE: Sygeplejerskeuddannelsen ved Rigshospitalet. Skolens historie. 100 års forventning til førsteårselever/studerende på sygeplejerskeskolen. I: Sygepleje & historie. Årg. 15, nr. 42 (2011), s. 4-18

## Landbrugs- og forstuddannelser

### Havebrugsuddannelse

BERTELSEN, GRETE OG KAREN SEJR: 50 år med landskabsarkitektur. I: Grønt miljø. 2011, nr. 3, s. 64-66

## Kunstneriske uddannelser

### Kunstudannelse

*Albertslund Billedskole*

FÄLLING, JAKOB OG ASGER VILLEMØES NIELSEN: 20 år med hjælpepreger. 1991-2011. Albertslund 2011. 104 s.

## Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk mv.

*Carstens, Dagmar (f. 1931)*

CARSTENS, DAGMAR: Et liv med Montessori. Dagmar Carstens fortæller om barndom og arbejdsliv. Træk af Montessoribevægelsen i Danmark. Kbh. 2011. 48 s. (Småskriftserie; 23)

*Korsbæk, Gunnar (f. 1943)*

KORSBÆK, GUNNAR: En midlertidig løsning af de langvarige. Erindringer fra et liv som brugskommiss, lærer og kommunalpolitiker. Kbh. 2011. 238 s.

*Lauesgaard, Aage (1868-1958)*

MIKKELSEN, LIS: Bogens Højskole. "En god bogsamling i ethvert sønderjysk hjem". Tønder, Aabenraa 2011. 161 s. [stiftede Sønderjysk Gruppe- og Udlånsbibliotek, også kaldet Bogens Højskole]

*Sørensen, S.P.L.*

RIIS LARSEN, BØRGE: Sørensen og pH-værdien. Et portræt af kemikeren S.P.L. Sørensen. I: Bibliotek for Læger. Årg. 203 (2011), s. 28-41

## **Erindringer om skole og uddannelse**

*Christensen, Finn (f. 1939)*

CHRISTENSEN, FINN: Typograflærling i burgøjerkvarteret. Læreår omkring 1960. I: Odensebogen. 2011, s. 113-27

*Klausen, Niels Åge*

KLAUSEN, NIELS ÅGE: Elev på Skive Søndre Skole 1935-1943. I: Skive-egnens jul. 2011, s. 37-43

*Olsen, Thomas (f. 1929)*

Thomas Olsens opvækst og skolegang, nedskrevet af Ole Blåkilde. I: Lokalhistorie midt i Nordsjælland. Årg. 8. Nr. 2 (2011), s. 3-19 [født i Alsønderup, har gået i Bendstrup Skole, tjent på Lykkesholmgård i Nejede og været i tømrerlærer hos sin far i Alsønderup]

*Roneklint Johansen, Birgit*

RONEKLINT JOHANSEN, BIRGIT OG PREBEN RONEKLINT SØRENSEN: Barndomsliv i 1930-40'erne i Sigerlevvester. U.s. 2011. 102 s.

## **Grønland**

HEMMINGSSEN, ELISABETH: Forsoning eller fjern fortid? De 22 grønlandske børn og den grønlandske modernisering. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2011

# Anmeldelser

## BARNDOM

**Ning de Coninck-Smith: Barndom og arkitektur. Rum til danske børn gennem 300 år. Aarhus: Klim 2011. 269 s. 349 kr.**

*Af Joakim Landahl, lektor, Institutionen for pedagogik og didaktik, Stockholms universitet*

Det moderna samhället och den moderna barndomen levs i stor utsträckning inomhus. De institutioner som har skapats för att förvara, bota, vårda och utbilda barn har inte bara varit idémässiga konstruktioner, utan även rent fysiska skapelser, som med material som trä, betong och glas format och uttryckt en viss barndoms-syn. Detta områdes historia är förhållandevis dåligt utforskat, vilket kan förvåna med tanke på hur viktig arkitekturen varit historiskt sett. Vid uppbyggnaden av de moderna institutioner som vi numera har kommit att ta för självklara var själva arkitekturen av central betydelse, och tillmättes en vikt som står i skriande kontrast till vilken uppmärksamhet den historiska forskningen givit den. Nings de Coninck-Smiths *Barndom og arkitektur: rum til danske børn igennem 300 år* är därför ett mycket välkommet bidrag.

Barn och arkitektur är en kärnfull titel som väl sammanfattar ambitionerna med boken: arkitekturhistoria som ett sätt att skriva barndoms-historia. I boken slås det fast att det

förmodligen inte finns någon befolkningsgrupp som det skapats så många specifika rum till som barn. Och det är verkligen en mångfald av rum för barn som kartläggs. Det lekande barnet, det lärande barnet, det sjuka barnet och andra barndomar skymtar förbi i en kontrastrisk beskrivning av barns rum. de Coninck-Smith diskuterar i praktiken alla viktiga platser som designats för barn. Hit hör exempelvis skolor, förskolor, santorier, barnhem och lekplatser. Att beskriva boken som rikt illustrerad är ett understatement, nästan varje uppslag rymmer en eller flera bilder, många tagna av Jens Bygholm. Angreppssättet kan kanske beskrivas som en antites till hur Foucault beskrev arkitektur. Hos Foucault fick en enda byggnad, Panopticon, bilda utgångspunkt för en diskussion om det moderna samhällets disciplineringsprocesser. I denna bok upphöjs inte någon enskild byggnad till symbol för byggnader för barn. Istället tycks de alla befinna sig på ungefär samma nivå och ha ungefär samma sak att berätta för läsaren.

Under denna vindlande resa pendlar bokens fokus på ett naturligt vis: ibland hamnar det arkitekturhistoriska greppet i periferin, ibland hamnar det barndomshistoriska i periferin. Som bäst är boken när de båda aspekterna samspejar, när arkitekturen verkligen blir en källa till barndomens historia. Men boken kan också läsas som



en relativt uttömmande introduktion till olika barndomar. Att arkitekturen på detta sätt leder oss in i barndomens historia hänger väl samman med att barndomen är en livsfas som, kanske mer än andra livsfaser, ramar in av dess byggnader. Till skillnad från vuxna har barn en begränsad möjlighet att välja bort den arkitektur som på gott och ont präglar tillvaron, oavsett om det rör sig om ett barnhem, ett satorium, en skola, eller något annat av de rum vilka här undersöks.

De olika institutionerna har sina särskilda problematiker. För skolans del var exempelvis frågan om toaletternas placering en het fråga kring mitten av 1900-talet. Skolan, med sin säregna rytm av lektioner och rast, hade av tradition placerat toaletterna i en byggnad utanför skolan, så att de inte nyttjades endast under lektionerna. I mitten av 1900-talet föreslogs så en placering av toaletterna inom själva skolbyggnaden, vilket var ett kontroversiellt förslag i vissa läger. En annan intressant detalj handlar om sandlådans historia. Sandlådan skulle, enligt dess danska introduktör Hans Dragenhjelm, hålla pojkar borta från gatans olika frestelser, genom att erbjuda timtal av kreativ och aktiv lek. Han blev dock inte sannspådd, eftersom det visade sig att det bara var de mindre barnen som attraherades av sandlådan.

De olika platser som diskuteras skiljer sig åt på många sätt, men det finns också ideal som återkommer. Dels är det frågan om hygien, om värdet av frisk luft och ljus. Dels är det frågan om det institutionella som ett problem. Lite tillspetsat kan man säga att arkitekturen för barn har präglas

av två ideal som egentligen är relativt utopiska: naturen och hemmet. Naturen representerar det som en byggnad oundvilkigen stänger ute – ljus, rymd och luft – och som man just därför försökt att föra in. Hemmet representerar den småskalighet som man brukar förknippa med hemmen, ett eget rum, möjlighet att vara en individ o s v, och som institutioner har haft så svårt att leva upp till. På sätt och vis tycker jag att man kan läsa de Coninck-Smiths bok som en studie av just detta - hur byggnader för barn i präglats av höga ambitioner. Trots att man ofta byggt billigt och opretentiöst har det också funnits en sorts utopism som präglat arkitekturen. Man har velat bygga hus som är som utomhus och institutioner som är som hem.

**Maria Rytter: Godhavnsrapporten. En undersøgelse af klager over overgreb og medicinske forsøg på børnehjem 1945-1976. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2011. 257 s. 200 kr.**

*Af Birgit Kirkebæk, professor emeritus*

Godhavnsundersøgelsen er udsprunget af Landsforeningen Godhavnsdrengenes klager over opvæksten på en række børnehjem repræsenteret af foreningen – klager, der drejer sig om perioden 1945-1976, og som omfatter 18 børnehjem foruden det hjem, der har lagt navn til undersøgelsen. Landsforeningen blev dannet i 2005 af mænd, der som børn var blevet anbragt på Dreng- og Lærlingehjemmet Godhavn i Tisvilde. Godhavn blev oprettet i 1893 som opdragelsesanstalt,

men blev i 1923 anerkendt ”som skole- og lærlingehjem med plads til 80 drenge, 60 skolesøgende og 20 lærlinge” (s. 67-68). Foreningens formål var ”at hjælpe ethvert medlem med at indhente aktindsigt [...] samt i det hele taget at bringe mændenes klager over forholdene i barndommen frem i lyset” (s. 27). Sommeren 2009 lykkedes det foreningen at få den nu foreliggende undersøgelse iværksat via støtte fra presse og tv og den deraf følgende bevilling fra det daværende Velfærdsministerium. En medvirkende årsag til undersøgelsen var Rikke Skovs prisbelønnede dokumentarprogram ”Drengehjemmet”, der blev sendt på DR den 1. februar 2005.

Formålet med undersøgelsen har været at undersøge, om børn på de pågældende institutioner har ”været udsat for fysiske/seksuelle overgreb, alvorlige mangler ved den lægelige, praktiske eller følelsesmæssige omsorg, samt om tilsynsmyndighederne har udført deres pålagte opgave”(s. 13). Endvidere er det psykiatriske lægetilsyns virke undersøgt med henblik på at afdække, om der er udført ulovlige medicinske forsøg på drengene. Undersøgelsen omfatter i alt 99 personer. Fra Dreng- og Lærlingehjemmet Godhavn, som er den bedst undersøgte del, deltog 44. Det var 32 tidligere elever, 8 tidligere medarbejdere og 4 tidligere tilsynsførende. Som begrundelse for, at ikke flere stillede op til undersøgelse af forholdene på Godhavn end 32 tidligere elever, skriver formanden for Landsforeningen Godhavnsdrenge bl.a.: ”[...] Mange har simpelthen ikke kræfter til at medvirke, og mange har opgivet på forhånd. Allige-

vel håber de fleste, at sandheden kommer frem [...] (s. 21). Et særlig vigtigt omdrejningspunkt er diskussionen om korporlig afstraffelse i den undersøgte periode. ”Gradvist blev forstandernes ret til korporlig afstraffelse fjernet, først med forbuddet mod afstraffelse med spanskrør i 1954, hvor det samtidig blev indskærpet, at selv lussinger blev anset for en forældet pædagogik. Herefter var den korporlige afstraffelses dage talte, og den 1. januar 1968 kom et forbud mod forstandernes og medarbejdernes ret til at give lussinger, hvorefter anvendelsen af al legemlig revselse var afskaffet” (s. 23).

Undersøgelsen fremlægger en gennemgang af relevante love fra børneloven i 1905, loven om forebyggende børneforsorg 1919, værgerådsløven 1922, loven om tilsyn med børn 1924 og lov om offentlig Forsorg 1933. ”I tiden mellem børneforsorgslovens indførelse i 1933 og frem til indførelsen af en række ændringer i 1958 mistede forældrene altid forældremyndigheden over deres børn, når de kom på børnehjem, hvorefter forstanderen eller forstanderinden blev bemyndiget til at overtage forældremyndighed over børnene”. Frivillig afgivelse var en mulighed i perioden 1958-64. Herefter blev det et familiepolitisk sigte at arbejde på at holde familien samlet. Fra 1966 kunne forstandere ikke længere begrænse børnenes samkvem med familien, og i 1967 blev brevcensuren afskaffet. Hustugt indenfor visse grænser var tilladt, men fra 1937 måtte kun forstandere eller medarbejdere med dennes bemyndigelse straffe. Straffen kunne være indskrænkning i friheder og fordele, isolering eller legem-

lig revselse. I 1954 blev brug af spansk-rør forbudt, og i 1968 kom der forbud mod brug af lussinger. Fra 1937 blev forstandernes ret til at lade børnene arbejde for fremmede indskrænket. Fra 1937 var alle børn omfattet af retten til syv års undervisning. Det blev på dette tidspunkt anbefalet, at børnehjemmene brugte de almindelige folkeskoler, hvor det kunne lade sig gøre, og kun i mindre omfang oprettede interne skoler

Overgreb mod børn kan opdeles i fysisk vold, psykisk vold, omsorgssvigt, seksuelt misbrug og seksuelle overgreb. Desuden må forhold som mangelfuld skolegang, hårdt fysisk arbejde og isolation fra det omgivende samfund medinddrages, når de fremførte klager skal vurderes. Klagemålet angår beretninger om *fysisk vold* og de følger, det havde for drengene i form af brækkede lemmer, blødninger og nedsat hørelse. Den fysiske vold udførtes ikke alene af de ansatte voksne. Der foregik også vold drengene imellem, de såkaldte Godhavnsbank, som de voksne ikke skred ind overfor. En elev druknede under flugtforsøg, to begik selvmord, en fingerede selvmord. "De straffereformer, som er blevet refereret i afsnittet om fysisk vold, var alle ulovlige, da de fandt sted", står der i rapporten, hvor det også fremhæves, at efter 1968 kunne brug af fysisk afstraffelse føre til afskedigelse. "De tidligere medarbejders beretning bekræfter, at der blev afstraffet ulovligt fysisk på Godhavn, ligesom forstanderen heller ikke skjulte dette i sin samtale med en statslig tilsynsførende på inspektion" (s. 81). Men også *psykisk vold* og manglende *omsorg* var ifølge de interviewe-

de en del af hverdagen. Følelseskulde og det ikke at blive set som et menneske er gennemgående klager. Især synes sengevædere at have haft det hårdt. De blev hånet og udstillet, mobbet og generet af både ansatte og medelever. Sengevædere var placeret nederst i hierarkiet blandt de anbragte drenge.

*Seksuelle overgreb* foregik drengene imellem forstået på den måde, at yngre drenge blev udnyttet af ældre elever. Ingen blev systematisk udnyttet af lærere eller andet voksent personale på Godhavn, men der var nogle få seksuelle krænkelse fra de voksnes side, som også kan dokumenteres i arkivet fra Direktoratet for Børne- og Ungdomsforsorgen. Det førte til afskedigelse af de pågældende. Endvidere har nogle elever følt sig krænket af psykiaterens kropslige undersøgelse af dem. Psykiateren undersøgte rutinemæssigt drengenes pubertetsudvikling. Drengene oplevede det krænkende, at han ville undersøge deres kønsdele. Han foretog også en endetarmsundersøgelse, som drengene nævner som meget ubehagelig og grænseoverskridende. "I journalerne på de enkelte drenge har psykiateren omhyggeligt noteret sine undersøgelser af drengenes kønsdele, men aldrig, at han har foretaget endetarmsundersøgelser, og derfor heller ikke, hvad formålet med disse har været", står der i rapporten (s. 93).

Halvdelen af drengene klager desuden over mangelfuld skolegang, et flertal af drengene klager over kosten; desuden var der klager over utidssvarende beklædning, for stor arbejdsbyrde og manglende kontakt til det omgivende samfund.

Frem til 1970 ser det ud til, at tilsy-

net har været særdeles mangelfuldt. Ingen af de interviewede medarbejdere kan huske tilsynsbesøg. Ingen drenge blev før 1970 spurgt om, hvordan de havde det på Godhavn. Forstanderen var fredet – også i perioden 1970-76, hvor medarbejdere til forskel fra ham risikerede at blive fyret, hvis de forløb sig.

Undersøgelsen fremlægger fem eksempler på, hvordan samspeilet mellem interviews og arkivalier er søgt systematisk efterprøvet. Det drejer sig om fire elevforløb fra henholdsvis 1960'erne og -70'erne og et medarbejderforløb fra 1960'erne. De fire "drenge" husker samsvarende, at de fik udleveret medicin af psykiateren. Medicineringen bekræftes af journaloplysningerne. "Spørgsmålet, om der har været udført medicinske forsøg med psykofarmaka på drengene fra Godhavn i undersøgelsesperioden, er blevet rejst af Landsforeningen Godhavnsdrenge, der også gerne vil vide, om der i givet fald er tale om lovlige eller ulovlige forsøg" (s. 125). Det drejer sig om brug af antipsykotika som Truxal, Melleril, Fluanxol og Trilafon. Ifølge Nürnbergkoden 1947 skulle information og samtykke til behandling være til stede ved medicinske forsøg, og forsøgspersoner skulle kunne trække sig ud af forsøget på ethvert tidspunkt. Var der på Godhavn tale om en etableret behandling, en eksperimentel behandling eller et medicinsk forskningsforsøg fra psykiaterens side? Godhavns undersøgelsen indbefatter ikke spørgsmål til de interviewede om information og samtykke, men gennemgangen af journalarkivet efter psykiater Ib Ostenfeld viste, at der

ikke var oplysninger om, at han havde indhentet samtykke hos forældre eller værge i forhold til den medicinske behandling af drengene. I få tilfælde informerede han om behandling og bivirkninger. Hans informationer var alene rettet til forstanderen.

Undersøgelsen konkluderer, at der snarere har været tale om etableret eller eksperimentel behandling end egentlige forsøg, men der er stor usikkerhed om, hvorvidt og hvordan disse stoffer blev brugt i perioden. "Mest iøjnefaldende er Ib Ostenfelds medicinering med antipsykotika som Truxal, Melleril, Fluanxol og Trilafon. Var det almindeligt at medicinere børn/unge med sådanne stoffer, der alle havde kendte bivirkninger? Eller havde Ib Ostenfelds praksis på dette område karakter af eksperimentel behandling? Det er desuden relevant at se på medicineringen med vanedannende stoffer som amfetamin og benzodiazepinere som Valium og Librium. Det er i denne forbindelse også et spørgsmål om brugen af disse stoffer var almindelig (etableret) behandling af børn i perioden" (s. 163). Ifølge undersøgelsen kan Ostenfeld "have været den første psykiater i Danmark, der anvendte stærkt virkende antipsykotika på børn, hvor bivirkninger og afhængighed allerede kendes på voksne i samtiden (s. 177). Tolv drenge fik Truxal mod sengevæderi. Fluanxol gav han til fem drenge. Kun en dreng beskrives som psykisk syg i de 269 foreliggende journaler. Der forestår flere undersøgelser, hvis det skal fastslås om den eksperimentelle behandling var lovlig eller ulovlig ud fra samtidens målestok og juridiske kodeks. Langtidsvirknin-

ger af medicinen er vanskeligt at afgøre efter så mange år, står der i rapporten (s. 178).

Klagerne over forhold på de andre børnehjem ligner dem fra Godhavn. Igen ser det ud til, at overgreb fra andre elever fylder meget i klagemålene – noget, der ikke blev grebet ind overfor af de ansatte voksne.

Den foreliggende undersøgelse er omfattende, men ikke uddybet på væsentlige punkter. Det er af gode grunde svært at komme i dybden, når man kun har otte måneder til rådighed. Noget af det, det vil være væsentligt opfølgende at beskæftige sig med, er mandighedsidealet, som det blev praktiseret på Godhavn. Hvad skulle der til for at blive betragtet som en rigtig dreng, jf. den norske kriminolog Nina Jons forskning om drengene på skolehjemmet Foldin i Norge, hvor personalet også for en stor del overlod det til drengene selv at holde justits sig imellem (*En skikkelig gutt. Arbeidet med å forme en passende maskulinitet på Foldin Verneskole 1953-1970*, Oslo 2007). Hun beskriver, hvad det betød for svagere drenge. Man kan i den forbindelse spørge til forholdet mellem de medvirkende i undersøgelsen og dem, der valgte ikke at stå frem. Er det de stærke, der fremfører klagerne, eller i hvilket omfang fremføres der klager af drenge, der har haft en svagere position i hierarkiet, og som derfor er blevet mobbet og misbrugt af andre drenge og ringeagtet af personalet? Et andet forhold, som kunne uddybes, er det, at overgrebene på Godhavn ifølge undersøgelsen skete i en bestemt forstanders ansættelsesperiode. Vil det sige, at

han var eneansvarlig for stilen på stedet, eller var behandlingen af drenge almindelig i tiden? Det sidstnævnte kunne det tyde på ud fra klagerne vedrørende de i øvrigt undersøgte børnehjem. Er disse repræsentative for behandlingen på børnehjem i tiden? Det ved vi ikke.

Der er i rapporten usikkerhed omkring brugen af antipsykotika. Den form for medicinering var i hvert fald almindeligt brugt af læger inden for åndssvageforsorgen omkring 1976, hvor jeg blev ansat som skoleinspektør på en specialskole for børn med multihandicap. Truxal var et almindeligt brugt præparat. Det vil være vigtigt at gå videre og forske i brug af antipsykotika på specialinstitutioner generelt i den angivne periode – og så for øvrigt overveje nutidens brug af ritalin til børn med ADHD. Er der i nutiden tale om etableret behandling, eksperiment eller forsøg, når det drejer sig om medicinering af mennesker med adfærdsproblemer, og hvad ved vi om bivirkninger?

I det hele taget giver Godhavnsrapporten anledning til nutidig eftertanke både om behandling af mennesker anbragt i behandlingsenheder, bofællesskaber eller plejehjem, og om den professionalitet (eller mangel på samme), de mødes med. Men sådanne betragtninger hjælper ikke de medlemmer af Landsforeningen Godhavnsdrene, der har rejst debatten. Det gør alene en anerkendelse af deres historiers sandhedsværdi. Jeg synes, rapporten på en overbevisende måde sandsynliggør de fortællinger, de bringer.

**Christian Ydesen: The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011. 270 s. 44.80.**

*Af Poul Duedahl, lektor, Institut for Kultur og Globale Studier, Aalborg Universitet*

Indimellem sker det, at der udkommer historiske værker, som på grund af deres åbenlyse nutidsrelevans og potentielt debatskabende indhold burde have fået langt større offentlig bevågenhed, end det blev tilfældet. Denne bog er sådan et værk. Bogen, der er skrevet af historikeren Christian Ydesen og er en publiceret udgave af hans ph.d.-afhandling, handler om, hvordan danske skolefolk indførte og udførte standardiserede, kvantitative tests – herunder intelligencetests – på danske og grønlandske skolebørn over en halvtredsårig periode (ca. 1920-70). Tests, hvis funktion var at være kontrolforanstaltning, sorteringsværktøj og styringsredskab. Nu findes der ganske vist også historiske værker, som – i kraft af en mere kontroversiel titel, forfatterens bestræbelser på at sælge budskabet og gøre det med et andet publikum for øje end to-tre engelsklæsende universitære opponenter – har haft mere held med at trænge igennem. Det var f.eks. tilfældet, da Lene Koch i 1996 udgav sit værk med titlen *Racehygiejne i Danmark 1920-56*. Sammenligningen er ikke tilfældig, for man skal ikke bladre længe i Ydesens bog, før det går

op for læseren, at persongalleriet i nogen grad er sammenfaldende.

I begge tilfælde blev initiativerne og deres praktiske konsekvenser lanceret i kølvandet på første verdenskrig. I begge tilfælde finder man notabiliteter som Francis Galton og Alfred Binet blandt inspirationskilderne. I begge tilfælde var det autoriteter af socialdarwinistisk observans inden for politik, videnskab og pædagogik, der reagerede på misforholdet mellem de millioner af fysisk og mentalt ”normale” unge mænd, der var omkommet på Europas slagmarker, og antallet af ”abnorme”, der blev holdt i live af sociale institutioner – i en grad, så initiativtagerne følte, at den naturlige udvælgelse var sat ud af kraft. I begge tilfælde så fortalene det som deres fornemste opgave at vende udviklingen gennem en slags unaturlig udvælgelse – hvad enten det var ved at udrydde intelligensdefekte gennem sterilisation eller ved at oprette hjælpeklasser, der kunne få det bedste ud af de tilbageværende intelligensreserver.

Det er f.eks. ikke spor overraskende, at man finder politikere som K.K. Steincke og Vilhelm Rasmussen blandt faderfigurerne i begge bøger, ligesom det i udpræget grad også var pædagoger med rod i arbejdet med udviklingshæmmede, der havde en interesse i, hvor den åndelige garderhøjde lå, sådan at de bedre kunne vurdere, om den stod på abnormanstalt, hjælpeklasse eller normalskole.

Som Ydesen viser, koloniserede interessen for tests det danske uddannelsessystem og fandt i løbet af 1920'erne vej til danske klasseværelser. Ganske vist fandtes der eksaminationer i for-

vejen, men de var af den mere kvalitative slags, der beroede på den enkelte lærers vurderinger, og en del af forklaringen på den store villighed til at tage de nye tests i anvendelse skal da også findes i, at de netop var et opgør med fortidens unfair og subjektive styringsredskaber og lærertyranni. Testene var jo som udgangspunkt upersonlige og resultaterne omgivet af en aura af troværdighed, upartiskhed og præcision og en tro på, at de kunne påpege problemer i uddannelsessystemet og på den måde være med til at modernisere det. At modernisere indebar simpelt hen brugen af tests.

Men uanset hvor meget godt, der kan siges om opgøret med den enkelte lærers hals- og håndsret over for den enkelte elev, og uanset de positive effekter det måtte have haft for nogle at blive placeret i hjælpeklasser, så er der ingen grund til at lade de kvantitative tests være genstand for kritikløs hurrahistorie. Det er Ydesens bog da heller ikke – uden at man af den grund kan sige, at den falder i den modsatte grøft, der jo er indignationshistoriografiens. På nuanceret vis, og på baggrund af et solidt baggrundmateriale, opridses Ydesen, hvordan der faktisk også var en række problemer med de fælleskommunale og undertiden statslige tests.

Ydesen nævner enkelte børns nervøsitet ved at tage tests på grund af deres potentielt vidtrækkende konsekvenser. Han kommer omkring testen indbyggede og forudindtagede opfattelser af, hvad der var den rette måde at indlære på og den rette viden i en verden, hvor logik, tid, penge og abstrakt tænkning var den afgørende målestok.

Han berører deres tendens til at udelukke alternative opfattelser og lave sociale klassers referencerammer, og hvordan de dermed blev en slags ”weapons of mass instruction”. Han omtaler nogle af de testspørgsmål af moralsk og æstetisk art, som – fra nutiden betragtet – afspejlede mandsdominerede middelklasseværdier. Og endelig kommer han omkring det evigt tilbagevendende og ofte uoverstigelige problem, som det er for de involverede at opponere mod testresultater og diagnoser.

Skal man endelig kritisere Ydesens grundige arbejde, så må det være, at forfatteren – i det retfærdigvis sagt meget omfattende kompleks af arkivalier – kun har valgt tre konkrete eksempler, der virker som om, at de mest er valgt, fordi de på en eller anden måde har været på forkant med udviklingen. Man får derfor aldrig rigtig nogen fornemmelse af, hvor repræsentative de enkelte målemetoder var og hvor udbredt brugen af kvantitative tests blev i perioden. Når det er sagt, så illustrerer de valgte eksempler forskellige former for tests, der blev udført – så som intelligetestning af børn i Frederiksberg Kommune i perioden 1930-43 og et mere omfattende testningsprogram, som blev udført på den eksperimentelle skole Emdrupborg 1948-59.

Bogen viser også, hvordan testene spredte sig geografisk og fandt nye anvendelsesmuligheder, sådan som det fremgår af det eksempel, der handler om testning af grønlandske børn i perioden 1961-76. Her blev testningen gennemført for at vurdere børnenes danskundskaber og måle deres akademiske potentialer med henblik på at

frasortere de bedste, så de kunne blive sendt til Danmark. Her gjaldt det nemlig om at mobilisere intelligensreserverne, så grønlandere på egen hånd – altså som en slags selvkolonisering – kunne overbringe de rette danske værdier til det grønlandske samfund. For som et dansk amt blev det forventet, at Grønland opnåede ”lighed” med resten af Danmark, og i praksis betød det, at det var grønlanderne, der – i bedste mening forstås – måtte indrette sig på danske præmisser ud fra en gængs opfattelse af, at dansk kultur var den grønlandske overlegen.

Med andre ord: Emnet er ikke alene kontroversielt, det er også mindst lige så relevant i dag, som i den periode bogen afdækker. Derfor kunne forfatteren uden videre have fulgt udviklingen frem til i dag, hvis han havde villet. For selvom kritikken ganske vist satte ind i 1970erne og tilsyneladende bremsede brugen af tests, så fremstår de følgende årtier parentetiske, når man tager i betragtning, at anvendelsen af kvantitative tests af børn næppe har været mere omfattende end i dag.

Ligesom tidligere anvendes de for at vurdere evnerne hos de enkelte elever – som f.eks. efterkommere af indvandrere – og samfundets behov for at de får hjælp. Og de anvendes i forhold til at vurdere, om den enkelte skole ligger over eller under den statistiske normal, og for store negative afvigelser sanktioneres straks og ubønhørligt med dårligt omdømme og lavere søgning, skærpet overvågning og ressourceomfordeling. På den måde er kvantitative tests præcis det effektive sorteringsværktøj, som de altid har været.

Det kan være godt, og det kan være

skidt – men tankevækkende og relevant for nutidens debat er den historiske baggrund, som Ydesen leverer med sin bog, under alle omstændigheder.

## PÆDAGOGIK

**Trine Øland (red.): En demokratisk skole med udfordringer for alle. Kroggårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne. Kbh.: Unge Pædagoger 2011. 232 s. 168 kr. +**

*Af Lisa Rosén Rasmussen, post.doc., Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

Denne bog handler om Kroggårdsskolen, en ikke helt almindelig folkeskole i Næsby på Fyn. I bogens indledning omtales Kroggårdsskolen som et flagskib for folkeskolens fornyelser i 1960'erne. Derved er denne bog om Kroggårdsskolen nytænkende eksperimenter ikke blot et lokalhistorisk studie i sin egen ret. Undersøgelsen af Kroggårdsskolens hverdagspraksis og det pædagogiske udviklingsarbejde, der fandt sted på skolen i netop dette årti, er ment som – og fungerer også som – en indgang til at forstå tidens pædagogiske udviklingspraksis.

I del 1 redegør bogens redaktør, historiker Trine Øland teoretisk og metodisk for bogens overordnede tilgange. Derefter følger en elevs erindringer om Kroggårdsskolen. De handler om oplevelserne forbundet til at flytte fra en anden skole kendetegnet ved et stærk disciplineret univers og til Kroggårdsskolens eksperimenterende og



demokratiserede hverdag. Med tekster fra nogle af skolens tidligere lærere behandler del 2 de idéer og meninger, der bar det pædagogiske udviklingsarbejde på Kroggårdsskolen frem. Desuden bevæger kapitel 5 sig ind på en diskussion af, hvilken betydning de nye idéer og praksisser havde for eleverne. Dette gøres med afsæt i uddannelsesforskeren Knud Illeris studie fra slutningen af 1980'erne, hvor Kroggårdsskolen igennem interviews med tidligere elever blev sammenlignet med både almindelige folkeskoler og andre forsøgsorienterede skoler. I del 3 tegnes et portræt af Kroggårdsskolens skoleleder Henrik Sidenius som et stærkt dedikeret og kompromisløst menneske. Portrættet suppleres med en artikel om Sidenius' kritisk pædagogiske tænkning fra 1987. Artiklen er skrevet af Jens Bjerg, der i 1970'erne selv var dybt involveret i det pædagogiske udviklingsarbejde i Brovst. Desuden gengives en række originalartikler af Sidenius selv. I del 4 går bogen tættere på skolens praksis og hverdagsliv. Her er der beskrivelser af børnenes deltagelse i livet på skolen, praktiseringen af demokratiske principper og af fag og undervisning. Endelig placerer del 5 Kroggårdsskolen i en bredere social, kulturel og politisk kontekst. Dette handler både om de konkrete lokale forhold og i mere abstrakt forstand. Til sidst – i del 6 – findes en fortælling om Kroggårdsskolen videre forløb og dens status i dag. Endvidere gives et bud på Kroggårdsskolens betydning, som inspiration for andre lærere og udviklingsprojekter i 1960'erne.

Bogen er en tilsyneladende bevidst samling af forskellige teksttyper: lærer-

og eleverindringer, avisartikler, korte forskningsartikler og historiske redegørelser. Bogens særlige form og ikke mindst den sammensathed i teksttyper udtrykker en eksperimenterende tilgang til dette vigtige kapitel af skolens historie og til skolens samtidshistorie generelt. Det bliver en måde ikke bare at analysere, men også illustrere de bevægelser, kræfter og stemninger, der er blevet tilskrevet betydning, og som var med til at gøre Kroggårdsskolen til et særligt sted. Bogens patchworktæppe af forskelligartede tekster er på en gang dens styrke og samtidig dens udfordring. Dette skyldes hovedsagligt, at de enkelte teksters status under læsningen forekommer svært gennemskuelig. Der er mere forskningsbaserede referencer, men også erindringer blevet til i tid og sted, som ikke helt kan placeres, og som helt sikkert er ordnet retrospektivt uden dette er givet nærmere overvejelse? Dette er ikke mindst tilfældet, når sammenfaldet mellem de personlige erfaringer med stedet, det professionelle blik og forfatterrollen smelter sammen.

Desuden er det karakteristisk for flere af teksterne, at de er meget beskrivende og opremsende og uden egentlig bearbejdelse. Således kommer bogen på mange måder til at fremstå som en samling af kilder til fri fortolkning. Hvor dette kan virke ufuldendt, så kan det også ses som bogens særlige potentiale. Stykket sammen giver bogens forskelligartede tekster nemlig en fornemmelse for ikke bare de idéer, men også det hverdagsliv, der udspillede sig inden for rammerne af det pædagogiske udviklingsarbejde. Der er ingen tvivl om, at især lærerbeskri-

velserne har resonans i de bredere tendenser for de skift i fokus, som fandt sted inden for folkeskolen i 1960'erne og i årtiet, der fulgte. Dette gælder ikke mindst idéerne om demokrati og faget samfundsorientering, der satte deres præg både på undervisningen og den mere generelle organisering af skolen. Desuden emmer teksterne af den dynamik og entusiasme, som tilsyneladende bar projektet igennem. Den entydigt begejstrede og positive fortælling kan dog til tider synes provokerende endimensionel, og der levnes stort set ingen plads til kritiske røster eller egentlig kritisk refleksion. Hverken fra samtiden eller nutiden. Ikke desto mindre leverer teksterne en række stemningsbilleder, der fortæller noget om den ånd, som det pædagogiske udviklingsarbejde fandt sted i – ikke bare på Kroggårdsskolen, men efterhånden også på mange andre skoler.

## INTERKULTUREL UDDANNELSE

**Heike Niedrig & Christian Ydesen (eds.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang 2011. 317 s. – 46.50**

*Af Bolette Moldenhawer, lektor, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet*

Forskning i interkulturel pædagogik hænger aktuelt sammen med en øget opmærksomhed på de menneskelige, kulturelle, sociale og økonomiske

processer, som er forbundet med migration i almindelighed og arbejdsmigration efter anden verdenskrig i særdeleshed. For de europæiske samfund har den stigende arbejdsmigration betydet, at de er blevet mere multikulturelle, -etniske og -religiøse og skal finde nye måder at håndtere kulturel og social mangfoldighed på. Det samme har gjort sig gældende i de pædagogiske institutioner, hvor der har været en stigende interesse for at forske i håndtering af kulturforskelle. En forskningstradition der ofte benævnes i flæng som enten interkulturel pædagogik, multikulturel pædagogik eller antiracistisk pædagogik.

I bogen *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* har to forskere: Heike Niedrig (Institut for Interkulturel Uddannelse, Hamburg Universitet, Tyskland) og Christian Ydesen (Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, Danmark) fået en række kolleger til at reflektere over forskningsområdet interkulturel pædagogik i et Postkolonialt perspektiv. Bogen er blevet til på baggrund af et symposium med titlen "Writing Histories of Intercultural Education", afholdt på den Europæiske Konference i Uddannelsesforskning (ECER) i september 2009. Formålet med symposiet var at skabe en dialog mellem to faglige netværk: "Histories of Education" og "Intercultural Education and Social Justice" om udforskning af de historiske dimensioner vedrørende den interkulturelle pædagogiks teorier, begreber og praksis. Som anmelder og med en faglig baggrund primært inden for det interkulturelle forskningsfelt er bogens mange facetterede histo-

riserende (og postkoloniale) analyser af interkulturel pædagogik særdeles velgørende og vellykkede. I det følgende omtales udvalgte bidrag i hovedtræk efterfulgt af en samlet vurdering af bogens bidrag til det interkulturelle forskningsfelt i et historisk perspektiv.

I første bidrag introducer redaktørerne Heine Niedrig og Christian Ydesen til bogens motivation, genstandsfelt og postkoloniale tilgang, hvorefter Oscar Thomas-Olalde og Astride Velho i "Othering and its Effects – Exploring the Concept" udfolder og diskuterer bogens teoretiske perspektiv på studiet af andetgørelser ('Othering') samt disses virkninger, socialt, psykisk og identitetsmæssigt. Alle øvrige bidrag er empirisk oparbejdede analyser af det særlige og unikke ved de udvalgte casestudier i bestræbelsen på at påvise minoriserings-, kulturaliserings- og racialiseringstendenser i nationale uddannelser generelt.

De tre følgende bidrag analyserer den tyske case. Patricia Baquero Torres lænker i "Re-Writing the History of Intercultural Education in Germany from a Postcolonial Theory Perspective" de skiftende interkulturelle pædagogiske diskurser siden 1960'erne ('udlændingepædagogik', 'kulturel mangel hypotese', 'kulturel forskels hypotese' og 'anerkendelsespædagogik') til de historiske konstruktioner af 'det tyske folk' i de tyske kolonier i Sydvestafrika (Namibia). Der argumenteres for, hvordan man i Tyskland i begyndelsen af 1900-tallet oprettede særlige skoler for kvinder der skulle forberede dem på et liv i kolonierne for at undgå det stigende antal 'urene' ægteskab indgået mellem 'hvide' mænd og 'sor-

te' kvinder. Det interessante i analysen er det sammenfald, der påvises mellem uddannelseshistorie og såvel raciale konstruktioner af 'hvidhed' som nationale konstruktioner af 'det tyske folk'. Astrid Messerschmidt tager tråden op i "Interkultural Education in a post-National Socialist society – Processes of Remembrance in Dealing with Racism and anti-Semitism" og analyserer den modstand, der i Tyskland fortsat er mod at anvende racismekategorien, så længe den blandes sammen med Holocaust. Argumentet er, at der er andre former for racisme vævet ind i den tyske koloniale historie, som med fordel bør medtænkes i et nødvendigt kritisk opgør med ideen om 'det tyske folk' og dets racistiske og anti-semitiske grundlag.

Øvrige bidrag, som anmelderen har læst med stor interesse, er "Lessons of Colonization: Uni- and Multi-Directional Learning in Pueblo Indian Country" af Adrea Lawrence; "No man is a man who does not discover something, be it a new star or an old manuscript" – The Debate over New Education in Late Colonial India", af Catriona Ellis; "Educating Greenlanders and Germans – Minority Education in the Danish Commonwealth, 1945 – 1970", af Christian Ydesen og endelig "Multicultural Education and Apartheid – Educational Discourses in South Africa", af Heike Niedrig. Begrundelsen er, at de er analytisk velargumenterede samtidig med, at de skaber et solidt grundlag for at forstå mere generelle forhold omkring magtfulde forskelskonstruktioner i lokale og nationale kontekster. Især er Catriona Ellis' analyse af kampen om

grundskolens curriculum i Britisk Indien i 1930'erne mellem det britiske embedsværk og indiske veluddannede pædagoger interessant, fordi den viser, hvordan bl.a. Dewey inspirerede reformpædagogiske ideer inden for rammerne af "New Education Fellowship" rejser mellem kontekster og inddrages i den symbolske kamp om pædagogiske konstruktioner af 'det normale barn'.

Christian Ydesens bidrag vækker genklang hos anmelderen, idet min tidligere forskning om grønlandske uddannelsesforhold perspektiveres af en sammenlignende analyse af uddannelsesforhold blandt det tyske mindretal i Sønderjylland. Koblingen mellem de to casestudier er vedkommende, idet den demonstrerer en tvetydighed i efterkrigstidens danske uddannelsespolitik. I den grønlandske case var uddannelsespolitikken gennemtrængt af en racialisering mellem 'os' og 'de andre', der stod direkte i vejen for idealet om assimilation, hvorimod den tyske mindretals case kunne påvise en minoritetsidentitet der modsatte sig kravet om assimilation i opposition til den nationale danske identitet. Det sidste bidrag, der skal nævnes, er den sydafrikanske case, der diskuterer uddannelsesreformer som identitetspolitikker i tiden før og apartheid, samt hvordan disse indvirker på diskursen om 'multikulturel uddannelse'. Paradokset er, at den hvide afrikaanstalende boar-befolkning efter apartheidregimets fald gør aktivt brug af minoritetssproglige rettigheder i deres kamp for at bevare en opdeling i 'sorte' og 'hvide' skoler.

De øvrige bidrag er "Ethnic Con-

flicts' or Racism? – A German Case Study about "'Problematic' ways of acquiring NS-History in Multicultural Classrooms" re-interpreted from a "Racism-Critical" Perspective, af Rosa Fava; "Yoshitsune Legends in Ezo-Hokkaido: Myth and the Teaching and Learning of Colonialism in Japan's North, af Chrisopher J. Frey; "'The Others' in the Turkish Education System and in Turkish Textbooks", af Mustafa Capar; "Education, Recognition and the Sami People in Norway" af Jonas Jakobsen og "Post-Colonial Education in West Africa: The Relevance of Local Cultural Teachings for Understanding School, Community, and Society Interface" af George J. Sefa Dei.

Inden for den interkulturelle pædagogikforskning er der en generel fare for at essentialisere kultur, kulturforskelle og kulturmøder. De fleste af bogens forfattere forholder sig også kritisk til denne tendens i deres bestræbelser på at rekonstruere historiske essentialiseringer af 'fremmede', 'oprindelige' og 'minoritets' kulturer ud fra kontekstualiserede studier af sociale, koloniale og raciale omstændigheder. Bogens tværfaglige tilgange henvender sig til et bredt publikum af historisk, filosofisk, sociologisk og antropologisk interesserede pædagogikforskere og -undervisere og kan læses i uddrag afhængig af enten case specifikke interesser eller en generel optagethed af postkoloniale perspektiver på interkulturel pædagogik – forstået i bred forstand som målrettet vs. implicit pædagogisk arbejde i og uden for officielle skole- og uddannelsesinstitutioner.

## FOLKESKOLEN

**Gunilla Klose: Folkundervisningens finansiering före 1842. Uppsala: Uppsala Förlag 2011. 251 s. Pris ikke oplyst.**

*Af Pernille Sonne, arkivar, Statens Arkiver, og projektforsker ved projekt "Dansk Skolehistorie. Vilkår, visioner og hverdag i 500 år", Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

I 1992 havde den svenske folkeskolelov *folkskolestadgan* 150 års jubilæum. Samme år fuldførte Gunilla Klose et forskningsprojekt om finansiering af svensk folkeundervisning, der havde været undervejs i 30 år. Det er dette værk, der nu er udkommet med en solid, historiografisk introduktion af Johannes Westberg, redaktør for serien *Utbildningshistoriska meddelanden*.

Som titlen antyder, er der her tale om såvel uddannelseshistorie som økonomisk historie. Klosens værk er bygget op af seks kapitler: en indledning, hvor hun indkredser sin hovedproblemstilling og redegør for materialevalg, periode og metode, fire kapitler med hvert sit tidsmæssige punktnedslag og en afslutning, der samler trådene. De fire midterste kapitler koncentrerer sig om årene 1768, 1812, 1825 1839 og seks forskellige stifter, der er udvalgt for til sammen at være repræsentative for Sverige som helhed. Fra de fire år er bevaret rapporter fra de såkaldte "uppfostringskommissioner", der blev nedsat for at foretage landsdækkende undersøgelser af det svenske skolevæsen på landet. Disse rapporter udgør Klosens hovedkilder, men dertil har

hun suppleret med undersøgelser i bispespe- og sognearkiver.

Klose hovedproblemstilling er: Var det kirken, staten eller folket, der investerede i skolevæsenet, med undersøgsmålene: Hvem investerede i lærerlønninger og skolebygninger? Hvor meget kunne en lærer få i løn, og hvad kostede det at bygge et skolehus? Med disse spørgsmål i rygsækken, går Klose omhyggeligt igennem de seks stifter i alle fire år. Det er der kommet en meget informationsmættet bog ud af. Der er tale om næsten minutitøst sammenlignende detail-studier; en "deskriptiv framställing på mikronivå" i de fire kapitler, der udgør bogens krop. Til overflod er værket desuden spækket med ikke mindre end 54 tabeller (+ tre i bilagene) og 17 kort men kun 6 billeder. Det er tung læsning, men absolut solidt. Kvaliteten af arbejdet kan der ikke sættes en finger på. Underholdningsværdien er til gengæld stærkt begrænset. Der er tale om en bog af den type, som man bliver lettet over at finde, hvis man har brug for information om dens emne, fordi man selv derved bliver sparet for et stort og møjsommeligt arbejde, men som de færreste formentlig læser af egentlig interesse.

Man savner stærkt perspektivering og diskussion af de mange fakta, gerne med inddragelse af andre kildetyper. Klose antyder f.eks. regionale forskelle mellem de forskellige stifter, men bringer ikke forskellene til diskussion. Et eksempel, der kan interessere den danske læser: I Lunds stift udviste præsterne større interesse for skolevæsenet end præsterne i de øvrige 5 stifter. Klose foreslår, at det skyldes nærheden til Danmark og dets skoleengagere-

de præster, men går ikke nærmere ind på, hvordan denne nærhed gjorde sig gældende i Skåne. Også forskelle over tid registreres, men står stort set for sig selv: Antallet af fastansatte lærere voksede på bekostning af omgangskolelærere og andre løstansatte fra 1812 til 1839. Parallelt hermed voksede antallet af børn, der fik undervisning af en fast lærer og børn, der blev undervist uden for hjemmet, men samtidig steg klassekvotienten betragteligt. Antallet af faste skoler med eget skolehus voksede også, især i forbindelse med uppfostringskommissionerne, hvor interessen for skolebyggeri havde tendens til opblomstring. De generelle stigningstendenser udviste dog store regionale forskelle. Men hverken de generelle stigninger eller de regionale forskelle diskuteres nærmere.

Afslutningsvis skal jeg løfte sløret for svaret på hovedspørgsmålet: Det var først og fremmest sognebørnene, der finansierede skolen. Statens økonomiske indsats var lig nul. Præsternes ligeså, men til gengæld ydede de en "kulturel" indsats ved at fordre læsekyndighed af sognebørnene. Enkelte godsejere og brugspatroner (= ejere af miner) bidrog til opbygning af de faste skoler. Lige så entydigt kan man ikke svare på spørgsmålet om lærerlønninger. Lærernes løn bestod af såvel naturalier som skolepenge, og deres realløn afhang derfor af naturalierne kvalitet og af købekraften. Lav købekraft gav dog imidlertid ikke nødvendigvis lave lærerløn, for når pengene blev billige, var der flere, der havde råd til at betale for skolegangen.

Bogen om svensk undervisningsfinansiering før 1842 er særdeles tør,

men giver masser af stof til videre arbejde. Sammen med Westbergs historiske indledning om økonomisk undervisningshistorie vil Klosens arbejde udgøre et solidt fundament for nye undersøgelser.

## FRISKOLEN

**Cecil Christensen: Dansk Friskoleforening i 125 år. Fåborg: Dansk Friskoleforening 2011. 40 s. 75 kr.**

*Af Ove Korsgaard, professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

I denne lille indholdsmættede publikation på 41 sider har Cecil Christensen givet en sammenhængende fremstilling af friskoleforeningens historie gennem de sidste 125 år. Et slående træk ved denne historie er, at friskolernes organisering følger samme mønster som de danske efterskoler og de danske højskoler. Den første grundtvig-koldske friskole blev oprettet i 1852, mens Dansk Friskoleforening blev etableret i 1881. Den første højskole blev oprettet i 1844, mens Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark blev etableret i 1891. Den første efterskole blev oprettet i 1879 som en drengeafdeling på Galtrup højskole, mens forløberen for efterskoleforeningen blev etableret i 1908. Der har således eksisteret friskoler, højskoler og efterskoler i flere årtier, inden der blev dannet foreninger.

I de første mange årtier efter foreningsdannelserne var det bestyrel-

serne og i særlig grad formanden, der varetog skolernes og medlemmernes interesser. Men i 1970'erne blev der etableret sekretariater. Friskoleforeningen oprettede et sekretariat i 1976, højskoleforeningen i 1979 og efterskoleforeningen i 1971. Dog havde højskolerne og efterskolerne et oplysningssekretariat, inden der blev etableret foreningssekretariater. De tre skoleformers dannelseshistorie har således gennemløbet tre faser: I første periode ingen foreninger, i anden periode etableres der foreninger, i tredje periode etableres der sekretariater, som i dag synes at udgøre et eksistensvilkår for de frie skoler i dagens Danmark.

Friskoleforeningen havde fra begyndelsen en langt mere decentral struktur end de to øvrige foreninger. I foreningens første leveår nåede man op på ni afdelinger: Den fynske Afdeling, Den sjællandske Afdeling, Den østjyske Afdeling, Afdelingen på Mors, Den sydjyske Afdeling, Afdelingen på Hanherred, Den vestjyske Afdeling, Den mønske Afdeling og Afdelingen på Himmerland. Selvom der i 1910 skete en reduktion af antallet af afdelinger til tre, den jyske, fynske og den sjællandske, har de forskellige afdelinger ofte gjort livet svært for bestyrelsen i Danmarks Friskoleforening, idet der ind imellem har været stor uenighed mellem de forskellige afdelinger.

I de første mange år havde friskoleforeningen flere markante talsmænd i Rigsdagen. Ved foreningens 25 års jubilæum i 1911 var Klaus Berntsen, Chresten Kolds gamle elev, statsminister, Jakob Appel, forstander på Askov Højskole, var undervisningsminister,

og Jens Jensen-Sønderup, medstifter af Sønderup Friskole og aktiv i friskolebevægelsen, var indenrigsminister. Friskolesagens fortalere på tinge satte deres præg på den nye grundlov, som Klaus Berntsen i 1912 tog fat på at få gennemført. For Klaus Berntsen var det et kardinalpunkt, at indholdet i friskoleloven fra 1855 blev indføjet i grundloven. Landstingsmedlem Jørgen Pedersen, en god ven af Klaus Berntsen og ligeledes en af Kolds elever, blev formand for det udvalg, der skulle fremkomme med forslag til skoleparagraffen. Det var således Jørgen Pedersen, der formulerede grundlovens paragraf om 'at stå mål med'. I folketingsdebatten 22. april 1915 udtrykte Klaus Berntsen stor glæde over paragraffens formulering, fordi det nu blev slået fast: "Vi har ikke Skoletvang, vi har Undervisningspligt, Pligt for enhver Fader eller Værge til at sørge for sine Børns forsvarlige Undervisning, men ved hvem det sker, og hvor det sker, samt paa hvad Maade, det sker, er det de omtalte Forældres eller Værges Sag at tage Beslutning om." I modsætning til hvad der gør sig gældende i de fleste andre lande i Europa, blev de grundlæggende forhold vedrørende skolen skrevet ind i den danske grundlov. Med paragraf 83 blev det grundlovssikret, at der er undervisningspligt, men ikke skolepligt i Danmark. I sine erindringer kalder Klaus Berntsen skoleparagraffens vedtagelse for en højtidssag i skolehistorien. Grundtvigianerne opfattede – med rette – friskoleloven som deres store bidrag til den demokratiske nationalstats dannelsesproces.

Jørgen Pedersen, der i en lang år-

række var med i bestyrelsen for Dansk Friskoleforening, tog sig også af mere jordnære ting, nemlig etablering af en pensionsordning for friskolefolk. Arbejdet var påbegyndt allerede i 1888 med en friskolefond, der kunne yde tilskud til lærerenke og sygeunderstøttelse til lærerne. Fonden fik et beskeden statstilskud i 1902, men takket været Jørgen Pedersen blev der i 1905 oprettet en understøttelseskasse med et forbedret statstilskud med ham selv som forretningsfører for kassen frem til 1918.

En problemstilling, der udgør en rød tråd gennem Dansk Friskoleforenings historie, er spørgsmålet om tilsyn. Fra begyndelsen i 1881 og frem til i dag har foreningen kæmpet for et så liberalt tilsyn som muligt. Da Socialdemokratiet fik regeringsmagten i 1924 og for alvor satte sig på magten sammen med De Radikale i 1929, frygtede mange friskolefolk, at en socialdemokratisk undervisningsminister ville underlægge friskolen et skrap tilsyn. Derfor var det en kæmpe overraskelse, at det var den socialdemokratiske undervisningsminister Frederik Borgbjerg, der radikalt brød med den hidtidige form for statskontrol af tilsynsfunktionen. Efter loven af 20. maj 1933 var det forældrene og ikke det offentlige (udtrykt ved skolekommissionen), der blev udgangspunktet for tilsynet med friskolens undervisning. Skolekredsen kunne nu selv bestemme, på hvilken måde en sådan skole skulle styres og hvordan tilsynet skulle føres. Det er bemærkelsesværdigt, at det danske socialdemokrati stillede sig så positivt til friskolen. I de øvrige nordiske lande var det utænkeligt.

Frederik Borgbjergs politik er i de senere årtier kommet i modvind. Gennem de sidste par årtier er tilsynet med de frie skoler blevet skærpet. I åbningstalen 2007 varslede Anders Fogh Rasmussen således et skærpet tilsyn med de frie skoler vedrørende undervisningen i samfundets grundlæggende værdier: "I tilsynet med de frie skoler vil vi sikre, at undervisningen i danske samfundsforhold og demokratiske værdier er i orden". Formuleringen er bemærkelsesværdig. Det er nemlig første gang, en regering i Danmark præciserer, at der skal undervises i "demokratiske værdier".

Cecil Christensens lille publikation følger sig fint ind i den række af skrifter, der beskriver friskoleforeningens, højskoleforeningens og efterskoleforeningens historie. Hvad der savnes er en bog, hvor de tre skoleformers historie skrives som en sammenhængende historie. Fra anden halvdel af 1800-tallet og frem til 1970 har de tre skoleformer været dybt indvævet i hinanden og i landbokulturens dannelses- og uddannelsesbehov. Mange friskoler etablerede også efterskoleafdelinger, som vi kender det fra Osted Fri- og Efterskole. Og mange højskoler var langt op i det 20. århundrede i virkeligheden også efterskoler, hvis man tager udgangspunkt i elevernes alder. For eksempel var omkring halvdelen af eleverne på Rødding Højskole 1850-53 mellem 14 og 18 år, den anden halvdel over atten år.

I 1960'erne var alle tre skoleformer i krise, hvilket først og fremmest hang sammen med, at den landbokultur, som havde udgjort grundlaget for disse skoler, smuldrede i takt med, at de



unge med stigende hast forlod landbruget. Fra at Dansk Friskoleforening i 1920 havde over 150 tilsluttede skoler, faldt antallet til godt 100 i 1970. Siden er antallet steget støt. I 2010 var der over 250 skoler. Samme udvikling kendetegner efterskolerne. Højskolen er den eneste af de tre skoleformer, der siden 1995 har oplevet et voldsomt fald fra omkring 105 højskoler til knap 70. Den afgørende forskel synes at være, at friskolen og efterskolen i højere grad end højskolen har valgt at tilpasse sig den livsform, der opstod med den samfundsform, som i dag kaldes videnssamfundet.

## EFTERSKOLEN

**Johs. Nørregaard Frandsen, Knud Bjarne Gjesing og Harry Hau: Mere end en skole. De danske efterskolels historie. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2012. 513 s. 498 kr.**

*Af Peter Ussing, tidligere skoledirektør i Løgstør Kommune*

Mens der arbejdes energisk på at skrive de danske folkeskolels historie, udkommer der andre bøger, der kompletterer billedet af den fergymnasiale undervisning, således i 2010 realskolels historie og nu de frie efterskolels. Så mangler vi vel kun bogen om de kommunale ungdomsskolels, der i en vis henseende deler barndom med efterskolelsne, men som alligevel er meget anderledes. Deres historie hel-

ler ikke er uinteressant. Men nu er der altså efterskolelsne tur.<sup>1</sup>

Det er blevet en stor bog, både af volumen og af indhold. Indbunden og med et symbolladet forsidebillede, smukt trykt og med et godt og relevant billedmateriale, der er samlet i grupper og trykt på glittet papir. Bogen er forsynet med et meget fyldigt resumé af de enkelte kapitler. Det er nyttigt, men man skal ikke nøjes med kun at læse det. Lidt statistik med et par tabeller over antal skolels og antal elever havde ikke været til nogen skade. Den er skrevet på et smukt dansk uden de akademiske formuleringer, der vanskeliggør læsningen for os almindelige dødelige. Og så er det en grundig bog. Det første kapitel kan betragtes som en slags indledning, hvor efterskolelsbegrebet defineres, hvilket er nødvendigt, fordi man gennem tiderne både har talt om højere bondeskolels, fortsættelsesskolels, ungdomsskolels og efterskolels. Til sidst indkredses ordet til i dag at dække de private – frie – kostskolels for de 14-18-årige. Dermed begrundes også bogens titel. Efterskolelsen er mere end en skole. Den er også et værested eller bosted.

De følgende kapitler beskriver efterskolelsens mange aner (der også har givet anledning til de mange betegnelser for skolelsformen), og blandt dem finder vi Grundtvig og Kold, men de er ikke de eneste, og jeg har svært ved at forstå, hvorfor forfatterne har fundet det nødvendigt at forsyne læserne endnu engang med Grundtvigs ud-

---

<sup>1</sup> Der henvises også til Erik Helmer Pedersens anmeldelse på [www.historie-online.dk](http://www.historie-online.dk).

viklingshistorie for at forklare, hvorfor landboudomsten skulle lære noget mere end det, folkeskolen kunne give den. Det samme gælder i nogen grad også Kold, hvor der bl.a. polemiseres mod Hanne Engbergs skolehistoriske afhandling, *Historien om Kristen Kold*.

Retfærdigvis skal det siges, at bogen også inddrager det behov for yderligere skolegang, som landbrugsudviklingen i 1800-tallet krævede. Landbo-reformerne i slutningen af 1700-tallet og den øgede lokale selvadministration med skolekommissioner og fattigkommissioner, sogneforstanderskaber/sogneråd fordrede både mere viden og større engagement, og her kom almueskolen til kort. Men behovet blev vel både langsomt og sporadisk erkendt, og derfor blev der ikke udløst en stor og bred bevægelse i retning af højere bondeskoler og fortsættelsesskoler. I hvert fald ikke før i slutningen af århundredet, da vi får en ny landbrugsomlægning, og forfatningskampen udløste en større politisk bevidstgørelse i landbefolkningen. Og med friskolerne og højskolerne som nogle af drivkræfterne.

Bogen giver bl.a. gennem skildringen af nogle af pionererne, – foruden Kold også Anders Poulsen Dal fra Mors og Johannes Vedel fra Vestsjælland – det indtryk, at den tidlige efterskole var mere holdningsorienteret end egentlig fagligt orienteret. Man tør måske endda sige, at der var noget sværmerisk over denne tidlige idealisme i mere eller mindre grundtvigsk ånd. Men det skal vel også ses i lyset af, at den stadig mere dominerende gårdmandsstand i sin emancipationsgriben Grundtvigs tanker og ønsker

at påvirke den opvoksende ungdom med sine egne værdier. Som nutidslæser kan man godt få den fornemmelse, at det faglige behov først blev endelig erkendt længe efter, at mekaniseringen i landbruget og afvandringen derfra var i gang. Så sent som i 1950'erne var der også blandt skolefolk og politikere en opfattelse af, at tilgangen til gymnasierne og de dengang to universiteter skulle holdes i ave. En indstilling, der dog ikke prægede folkeskolen efter 1958, og efterskolen blev i mange kredse opfattet som et naturligt alternativ til de nye frivillige 8. og 9. klasser, der i 1960'erne gik deres sejrsgang i by og på land.

De tidlige efterskoler var nok inspireret af Grundtvig og Kold, men efterhånden som Indre Mission blev en folkebevægelse, fulgte en lang række efterskoler, der knyttede sig hertil, og det er hovedemnet i kapitlet med overskriften, Den forkyndende skole. Der gøres god rede – efter anmelderens mening somme tider for god rede – for synspunkterne inden for Indre Mission, men der fremhæves også ganske interessante forskelligheder, bl.a. at de grundtvigske efterskoler voksede op i en slags spredt fægtning, mens de indremissionske var meget centralt styrede af bevægelsen og i flere tilfælde en del af en ”koncern”, der også omfattede højskole og fagskoler og i Nr. Nissum og i Haslev også et seminarium. Dertil kom, at disse skoler i modsætning til de grundtvigske i højere grad betonedede det faglige indhold i efterskoleopholdet. Hvad er også interessant i kapitlet er oplysningerne om de relativt mange efterskoler, der er eller har været knyttet til de min-

dre trossamfund uden for folkekirken. Det er ganske tankevækkende, at de har haft ressourcer hertil. Mens det forkyndende element således udadtil synes at dominere, bør man vel ikke overse, at skolerne også ydede en faglig indsats, og at den nok med tiden blev mere fremtrædende, bl.a. også inspireret af den tyske pædagog Kirschensteiners tanker om arbejdsskolen.

Et kapitel er helliget de nationale skoler, "Kongeåskolerne". Det var de efterskoler, der lå nord for Kongeågrænsen fra 1864, og som fik stor tilgang fra den danske befolkning i Nordslesvig. Efter en meget grundig gennemgang af det nationale spørgsmål og forudsætningerne for skolerne samles omtalen omkring nogle af de betydeligste skolefolk, især parret Georgia la Cour og Knud Pedersen, Skibelund, og sønnen Kristian la Cour Pedersen. Disse skoler fik ikke bare stor betydning for den nationale kamp syd for den daværende grænse, men deres virke kom også til at præge struktur og indhold hos andre af landets efterskoler. Kapitlet fører udviklingen helt op til vore dage.

Efter den anden verdenskrig synes efterskolerne trods deres pædagogiske mangfoldighed at have fået et nogenlunde ensartet fremtoningspræg, bl.a. takket være lovgivningen, med en vigtig lov i 1942. Men deres antal var endnu ikke stort, og de var ikke et fremtrædende træk i skolebilledet. Ikke desto mindre øgede deres antal fra 61 skoler i 1947-48 til 79 i 1954-55. Det er i disse år, landbrugsomlægningen begynder, og der sker en udbygning af skolevæsenet i landkommunerne. Det er også i disse år og de følgende,

at såvel folkeskolen som efterskolerne mødte den helt store udfordring i form af en totalt anderledes opfattelse af ungdomsårene. Tidligere gik det overvældende antal unge ud i arbejdslivet umiddelbart efter konfirmationen – og blev voksne. Teenageårene blev nu betragtet som en særlig livsperiode mellem barndom og voksenalderen. Der opstod en ungdomskultur, som man måtte forholde sig til inden for alle skoleformer, og det gøres der på udmærket vis rede for i bogen.

Det påvirkede naturligt nok det daglige samvær på skolerne, og det skabte vel også en distance til den højskole, der var forbilledet, og som efterskolerne var vokset op sammen med. Efterhånden som undervisningstiden blev udvidet i folkeskolen, og især da undervisningspligten blev forlænget, skiftede forholdet til folkeskolen karakter. Efterskolen var ikke længere en skoleform efter folkeskolen, men parallel med den. Det kom bl.a. til meget langvarige brydninger inden for efterskolen om, hvorvidt eleverne skulle have mulighed for at aflægge folkeskolens statskontrollerede prøver efter 9. og 10. skoleår. Hele dette problemkompleks gøres der indgående rede for, og for den, der kun på frastand har fulgt efterskolernes udvikling, er det overraskende, at diskussionerne kunne være så intense og vare så længe. Indførelse af prøver ville ikke bare påvirke den daglige undervisning, men også skolernes uafhængighed og dermed identitet.

Til en vis grad afspejlede diskussionen nok den klassiske modsætning mellem forkyndelse og faglighed. De mest tilbageholdende med hensyn til

prøver var de grundtvig-koldske skoler, mens de indremissionske skoler i højere viste forståelse for nødvendigheden af prøverne. Men der er ingen tvivl om, at skolerne var klemte mellem holdning og system.

Den nye folkeskolelov i 1975 skærpede paralleliteten mellem efterskolen og folkeskolen, idet realafdelingen, som havde afholdt mange elever fra at søge efterskolen, nu forsvandt. Det ses bl.a. af et stigende antal efterskoler i årene siden. De to skoleformer har da også pædagogisk nærmet sig hinanden.

De sidste kapitler om de seneste årtier beskæftiger sig bl.a. med hverdagen, hvor efterskolen møder andre udfordringer end folkeskolen: weekend, sex og kærlighed, den store verden, de anderledes, det kristne osv. Et afsnit behandler grundigt loven om Tvindsamvirkets efterskoler i 1990'erne. I det afsluttende kapitel optages det meste af pladsen af en omtale af bestræbelserne på at bevare 10. klasse, som tre på hinanden følgende undervisningsministre har søgt nedlagt. Da omkring halvdelen af efterskolernes elever er på dette klassetrin, og efterskolerne har flere 10. klasseelever end folkeskolerne, ville en nedlæggelse af disse klasser være katastrofal.

Det har været en periode, hvor antallet af skoler og af elever er steget betydeligt, fra 92 i 1967 til i 2005 omkring 250 skoler, og det har været en periode, hvor mangfoldigheden er tydelig, også fordi omverdenen er stormet ind på skolerne, og det har været en tid, hvor efterskolen som skoleform har skullet undgå den enøjede faglighedsdyrkelse, der har ramt folkesko-

lepolitikken, og fastholde en identitet, bl.a. for nogle den kristne forankring. Det afsluttende kapitel hedder "Efterskolen på vej" – og det er vel netop det, den er – stadig.

Der er på side 165 en – trods mange forbehold – harsk bemærkning, der nok siger en hel del om efterskolernes nutidige situation: "(Det) må forekomme påfaldende og måske endog en smule bekymrende, at den "aandelige Vækkelse", som de gamle skolefolk anså for det alt afgørende, nu øjensynligt er svundet ind til en smule kreativ sysselsættelse, som ingen tilsyneladende rigtig ved, hvad man skal stille op med." Forfatterne har dog i nogen grad givet deres bud ved at lade bogens kapitel 2 handle om den amerikanske antropolog Steven M. Borish, der har udtrykt stor begejstring for den danske efterskole og især fremhævet "the sammenhold" som noget bærende fremover. Og det er jo da også bogens slutord, at "kostskoleformen som ramme om læring med et åbent menneskeligt ansigt", nok skal bære fremover. Hertil kan måske føjes, at efterskolen også i kraft af sine holdningsmæssige traditioner har et fortrin frem for folkeskolerne, der i disse år mere og mere mister profil og bliver centralt dirigerede og kommunalt styrede undervisningssteder.

Det er bogens styrke, at den så fornemt sætter efterskolen ind i dens ideologiske og kulturelle forudsætninger, men det er måske en svaghed, at man som læser ind imellem er bange for, at skolen drukner i sine egne forudsætninger. Under alle omstændigheder at det velgørende at læse en bog, hvor det er ideerne og pædagogikken, og ikke

love, bekendtgørelser, cirkulærer og sagsafgørelser, der er det væsentlige. Den uddannelseshistoriske litteratur er blevet beriget med en meget vægtig bog.

## GYMNASIET

**Ole Vadmand (red.): Efterslægten - et alternativ siden 1786. Samfund og skole gennem 225 år. Kbh.: Efterslægtens hf-center 2011. 203 s.**

*Af Harry Haue, professor emeritus, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet*

Det er glædeligt, at der bliver skrevet jubilæumsbøger af denne art. 225 år er et interessant tværsnit gennem skole og samfundsudvikling med et blik fra en alternativ skoleform, som søgte og søger at opfylde nogle ikke-tilgodesete muligheder på det sekundære niveau. Det begyndte i den sene oplysningstid i den tids litterære saloner, hvor behovet for børns og unges opdragelse og uddannelse blev drøftet. Efterslægtsselskabet nåede frem til en målsætning for en ny skoleform, der henvendte sig til "Drengebørn af Middelstanden". Målet med skolegangen var at børnene kunne blive "dannede til fornuftige og oplyste Mennesker", der kunne varetage jobs i erhvervslivet. Dermed blev skolen ligesom borgerdydsskolerne et alternativ til den lærde skole, hvor de klassiske fag dominerede, og hvor målet længe havde været det teologiske studium. Inspirationen kom fra Tyskland, hvor filantropinismen i

løbet af 1700-tallet bidrog til udvikling af en ny skoleform, nemlig realskolen. En af initiativtagerne til skolens oprettelse var da også tysker, nemlig professor Johan Clemens Tode. Skolen skulle finansieres af forældrene og medlemmerne af Efterslægtsselskabet, der dels udformede et latinsk motto: Non Nobis, dels et logo, hvor en gammel rod podes med en ny kvist. Ud over betalende elever blev der oprettet nogle fripladser til børn af mindre bemidlede forældre, og et af disse børn var Adam Oehlenschläger.

I løbet af 1800-tallet blev realskolen udvidet, og i 1881 fik den en klassisk-sproglig gymnasielinje og kom dermed til at ligne de øvrige privatskoler i København. Selskabets ledelse havde mange udfordringer, bl.a. økonomien. Skolepengene kunne ikke forhøjes, uden at det gik ud over konkurrencen med de øvrige privatskoler, og der blev derfor ikke råd til en ordentlig aflønning af lærerne. Derfor prægedes lærerkorpset af mange udskiftninger og mangelfuld uddannelse. Det kneb også med lokalerne, selvom selskabet tidligt erhvervede en præsentabel ejendom i Østergade, hvor skolens 16 klasser havde til huse i bagbygningen, da hovedhuset ud mod gaden for at styrke økonomien skulle lejes ud. I 1913 erhvervede skolen en noget forsømt bygning på Jakob Dannfærdsvej, som tidligere var rammen om Slo-mans Skole.

Først i 1919, da Københavns Kommune overtog skolen, blev der tilvejebragt mere stabile vilkår for skoleledriften. Navnet blev nu Efterslægtsselskabets Gymnasium, der ikke som tidligere omfattede underskolen,

men mellemskole, realklasse og gymnasium. De bygningsmæssige problemer blev løst i 1939, da Københavns Kommune byggede en ny skole i Uterslev, der netop i disse år blev udbygget. I forbindelse med et rektorskifte blev skolen i 1958 åbnet for piger. Med skolereformen i 1958 blev mellemskolen nedlagt, og i stedet blev der indført en treårig realafdeling, hvor det almindeligste var overgang til gymnasiet efter 2. real. Netop uddannelse blev en del af væksttænkningen, og i 1960'erne var der megen opmærksomhed på 'intelligensreserven'. En af løsningerne blev oprettelsen af højere forberedelseksamen (hf) i 1967, der var adgangsgivende til de mellemlange uddannelser, især uddannelser til folkeskolelærer, socialrådgiver og sygeplejerske. De sidste realister blev optaget i 1971 på Efterslægten. Til gengæld blev der oprettet hf i årene 1971-79. Dermed var skolen ikke længere for børn, men for unge og voksne, og denne ændring dannede grundlaget for en demokratisering af uddannelserne. Både på hf og fra 1971 i gymnasiet fik eleverne medbestemmelse ved valg af emner, stof og arbejdsform. Samtidig organiserede eleverne sig i landssammenslutninger, der kunne påvirke ledelse, politikere og samfundsdebatten. Da gymnasiefrekvensen i København voksede, blev der fra 1979 ikke længere plads til hf på Efterslægten, men flere gymnasieklasser. Denne udvikling ændrede sig i slutningen af 1980'erne, og i 1990 tog Københavns Kommune initiativ til nedlæggelse af gymnasier, herunder Efterslægten, der blev omdannet til et hf-center med både toårigt hf og enkeltfags-hf. Dermed var Efter-

slægten igen blevet en skole, der lagde vægt på det anvendelsesprægede, sådan som bl.a. Tode havde haft som mål i 1786. Hf-centret fik et nyt logo, først i 1991 og senest i 2007. I forbindelse med ibrugtagningen af det nyeste logo udtalte rektor Anne Frausing: "Navnet Efterslægten er helt centralt. Det bærer vores historie og vores værdigrundlag helt fra oplysningstiden til en moderne fortolkning om uddannelse til alle med udgangspunkt i et fællesskab og et fælles ansvar for fremtiden."

Bogen er velskrevet og bærer præg af indsigtfulde forfattere. Det er ikke kun en beskrivelse af skoleudvikling, men også i høj grad et forsøg på at knytte den samfundsmæssige kontekst til denne udvikling. Forfatterne har ikke forpligtet sig på at skrive en strengt kronologisk fremstilling, hvilket vel skal ses i lyset af, at der er tale om et supplement til de fremstillinger, der tidligere er skrevet, senest i forbindelse med 200 års jubilæet i 1986 (anmeldt i *Uddannelseshistorie* 1986). Det er de strukturelle og ydre forhold, der får opmærksomheden, mens selve undervisningen, pædagogikken og lærer- og elevroller kun sporadisk og indirekte kommer til sin ret. Den typografiske opsætning er ikke helt vellykket, men det er til gengæld illustrationerne. Tidstavlen er med til at bevare overblikket, og litteraturlisten dokumenterer en omfattende kildebrug. Dog hedder jeg ikke Henrik, og min medforfatter hedder Carl-Johan Bryld. Efterslægten har fået en vedkommende bog til brug for efterslægten, og uddannelseshistorien har fået podet endnu et skud på stammen.

## LÆRERE OG LÆRERUDDANNELSE

**Ann-Kristin Högman, Lars Pettersson och Sune Åkerman (red.): Samhällsbyggare i närmiljön. Kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860-1960. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria 2010. 287 s. PRIS**

*Af Peter Ussing Olsen, fhv. skoledirektør i Løgstør Kommune*

Den svenske forening for undervisningshistorie, søsterorganisation til det danske Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, har udgivet en årbog om samhällsbyggare i närmiljön. Det er ni store kapitler om kvindelige og mandlige folkeskolelæreres indsats i det lokale samfundsliv gennem 100 år fra 1960 til 1960. Det er en yderst læseværdig bog, skrevet af fremtrædende forskere. Den er smukt tryk, ikke overvældende rigt illustreret og med et ydmygt omslag. De 100 år repræsenterer et tidsrum, hvor det svenske samfund og den svenske skole i lighed med de øvrige lande i Norden undergik store forandringer. For lærerstanden gjaldt det, at lærerne nu havde en uddannelse, der kunne give en vis status i nærmiljøet og dermed også muligheder for både at kunne gøre sig gældende og skulle yde en indsats. Sluttidspunktet 1960 er ikke helt tilfældigt. Da er den lokale situation en anden.

De første fire artikler er helliget kvinderne, først en beretning om de tre søstre fra Häckenäs i Östergötland, Augusta, Pauline og Erica Häckner, født mellem 1841 og 1865. De gjorde sig ikke bare gældende i skolen, men

også i samfundet udenfor. Den ældste, Augusta, demonstrerede ikke bare progressiv læseundervisning, men blev også aktiv med hensyn til frivilligskoler for arbejderklassens piger, i højskolesagen og i Stockholms Arbejderforening. Den yngste, Erica, blev lærer i Motala, hvor hun engagerede sig i afholdssagen og i fredssagen og i kampen for kvindernes stemmeret. Hun blev det første kvindelige medlem af Motalas kommunalbestyrelse.

Herefter følger tre artikler om andre bemærkelsesværdige kvinder, den første om Anna Sörensen (1875-1943), uddannet folkeskolelærer og senere den første kvindelige seminariektør. Den stærkt religiøse Anna Sörensen var skolebogsforfatter, skolehistoriker og en fremtrædende skikkelse i svensk skoleliv som barnets fortaler med et kundskabsideal om rationalitet og videnskab. Ulla Lindström (1909-99) begyndte som folkeskolelærer og sluttede sin karriere som minister i årene 1954-66 i Tage Erlanders regering. Vejen dertil gik gennem Sveriges Folkskollærerindeforbund, hvor hun i en årrække var redaktør af forbundets medlemsblad. Dertil aktiv i den socialdemokratiske kvindebevægelse, medlem af bystyret i Stockholm og af den svenske rigsdag. Artiklen om Jenny Lindgren, født i 1888 – ”en blåånlöpt småskollärerninna” – handler om en anden usædvanlig kvinde, der som ung offentligt tog afstand fra præsterens magtstilling og sidenhen var aktiv – meget aktiv – inden for afholdsbevægelsen og den lokale forskolelærerindeforening og medlem af kommunalbestyrelsen.

Man kan læse disse første kapit-

ler om seks meget markante lærerinder som bogens første del, der fokuserer på kvindelige lærere med indsatser både lokalt og måske mest nationalt. Derved kommer det følgende kapitel til at være en indledning til behandling af nogle mandlige lærere, der især gjorde sig bemærket i det nære miljø.

”Den andra prövningen” med undertitlen Kommunen, lokalsamhället og det goda folkskollärarskapet er en bred artikel om baggrunden for en lokal indsats, skrevet af universitetslektor Mats Sjöberg, Lindköping Universitet. Mens den ”första prövningen” er lærereksamen, er den ”andra prövningen” den, læreren må bestå ude i det lokale samfund, dels for at opnå ansættelse, dels for at forblive i jobbet. Det er en historisk gennemgang af vilkår for ansættelse og formelle og uformelle krav til lærergerningen, nemlig det at kunne gennemleve et lærerliv i spændingsfelter, der rummede forskellige interesser og påkaldte sig forskellige former for loyalitet. Det være sig mellem centrale krav og lokale forventninger, eller mellem kirkelige krav og verdslige hensyn. Kapitlet er således centralt for forståelsen af det, der er bogens tema, at være med til at opbygge samfundet i nærmiljøet. Den følgende artikel handler om læreres diskussioner om børns opdragelse i perioden 1890-1920. Stedet er Stora Tuna Sogn i Dalarna. Udgangspunktet er nok ”vanartiga” børn og betænkninger fra Tvångsuppfostringskommittén, der arbejdede i årene 1896-99, men hovedvægten lægges på de lokale diskussioner, som foregik mellem lærerne indbyrdes og på møder i den lokale lærerforening. Artiklen giver et

billede af de pædagogiske overvejelser, lærerne gjorde sig i begyndelsen af 1900-tallet.

Bogens tre sidste artikler skildrer tre markante og meget forskellige lærerskikkelsen, først Per Borgh (1860-1941), der kaldes en liberal visionær i det ”mörkaste Småland”. Og ”mörkaste” betyder her konservativ og reformfjendtlig i enhver henseende. Den radikal-liberale Per Borgh kastede sig med en imponerende arbejdskraft ud i både en forbedring af skolen og i fredsarbejdet, stemmeretssagen og afholdssagen. Hertil kom en indsats for den lokale lærerforening og et betydeligt pædagogisk forfatterskab, bl.a. den omfattende ”Matrikel över Sveriges folkskollärare og kantorer”. Han opnåede flere lokale tillidshverv, men blev aldrig valgt ind i den svenske rigsdag. På en måde er hans modsætning Per Johannes, lærer (1896-1982) i Leksand og Uppsala og nærmest en konservativ skikkelse i et miljø under forandring. Ud over et omfattende foreningsarbejde bl.a. i Riksförbundet Svenska Familjevårnet, som han var en af initiativtagerne til – foreningens formål var at opmuntre til at øge børnetallet, selektivt, den var smittet af tidens racehygiejne – var han grebet af tidens hjemstavnsbevægelse og gjorde en stor indsats for lokalkulturen, bl.a. brugen af Leksands-dragterne. Artiklen hedder meget rigtigt ”Som arvet från fädren vi vårda...”.

Med bogens sidste artikel om Erik Johansson, født 1924, fra Robertsfors, nord for Umeå, er vi kommet op i vor egen tid. Vi følger ham fra barneårene, hvor han måtte spille fodbold i smug på grund af hjemmets religiøsitet, som



den unge mand, der tog realeksamen på korrespondancekursus, og som ung lærer ved en toklasset skole langt pokker i vold. Tilbage i fødebyen Robertsfors blev han folkeskolelærer og senere leder af erhvervsskolen. Gennem hele livet var han engageret i egnens foreningsliv og i kommunalt arbejde.

Artiklens overskrift er ”Folkskol-läraren mellan partriarkalism och kommunal demokrati”, og den antyder dermed en udviklingslinje i lærernes folkelige indsats i en oprudsperiode fra et traditionsstyret patriarkalsk samfund, ofte med læreren som iværksætter, frem til den moderne velfærdsstats kommunale aktiviteter, hvor læreren kan være aktør på linje med alle andre mennesker. Set på denne måde blev lærernes indsats et led i en demokratisk udvikling i retning af opbygningen af den enkelte borgers deltagelse i og overtagelse af ansvar for det samfund, man er en del af. Her vil lærerens engagement qua lærerstillingen være en afgrænset proces i tid og rum, og det må ikke forveksles med lærerens folkelige engagement som almindelig borger.

Samlet giver disse skildringer et billede af denne udvikling, mest med opmærksomheden rettet mod læreren som den, der tog initiativer og satte aktiviteter i gang. Samlet viser de også bredden af deres indsats i det nære miljø, men valget er som oftest faldet på personer, der rækker ud over det nære og gør sig gældende på det nationale plan. Selv om personerne nok må anses for repræsentative, så savnes statistiske undersøgelser. En analyse af Per Borghs lærermatrikel kunne have været interessant, så man kunne se, hvor

massiv lærerindsatsen i virkeligheden var på den tid. Ud over Mats Sjöbergs bidrag kunne der også være anlagt en samlet sociologisk synsvinkel: Hvad var de samfundsmæssige forudsætninger? Var der forskel på land og by? Var der egnsforskelle? Hvordan var forholdet til de kommunale myndigheder, præsten og nogle steder jernværksejeren (Jenny Lindgren og Per Borgh var vel ikke enkeltstående eksempler, eller var de)? Hvilken betydning havde lærernes herkomst (lærinderne kom fra de mere velstillede lag, lærerne fra de dårligere stillede)? Hvorfor er denne folkelige deltagelse stort set ophørt? Nu er det mest overladt til læseren selv at drage de fornødne konklusioner. Det kan også lade sig gøre, for beskrivelserne er gennemgående meget dybtborende og giver god besked om de samfundsforhold, de enkelte lærere agerede i.

Norge har med Åsmund Lønning Strømmes: *Folkskulalærarar i Fattig-Noreg* fra 2006 en tilsvarende bog, hvor lærernes indsats i samfundet uden for klasseværelset er beskrevet som et af kapitlerne. Bortset fra Jesper Due og Jørgen Steen Madsen: *Man kan kun gå på to ben* (1990) har vi vel her i landet kun Carl Poulsen & W. Th. Benthin (red): *Lærerne og Samfundet I-IV* (1913-14). Men det store firebindsværk *Dansk Skole-Stat fra 1934* kunne godt danne grundlag for en del interessante analyser.

Når vi taler om læreren i lokalsamfundet, tænker vi gerne respektfuldt i retning af lokale indsats for sygekasse, ædruelighed, aftenskoler, husflidsforeninger og sogneråd, menighedsråd, værgeråd o.a. Men måske er

der også megen mytedannelse blandt ind. Der var også forskel på land og by, for købstadlærerne havde andre vilkår og var optaget af andet end det, som landsbylærerne blev brugt til. Og endelig tænker vi mest på mændenes indsats. Vi har tilsyneladende ikke megen plads til kvinderne i vores lokalhistorie. For vores vedkommende ser det ud til, at lærerne gled ud af det folkelige arbejde som synlige deltagere, da vi fik centralskolerne. På det tidspunkt havde lærerne som stand vel også løst opgaven som samhålsbyggere i udviklingen fra landbosamfund til urbanisering og fra patriarkat til demokrati. Det er derfor godt, at vi med en bog som denne får bragt en historisk opgave for lærerstanden frem i lyset.

**Hans Støttrup Jensen: Ranum Seminarium 1848-2011. En beretning fra en udkant midt i verden. U.st.: Hans Støttrup Jensen 2011. 100 s. Pris ikke oplyst**

*Af Signe Holm-Larsen, konsulent, Daffolo*

Baggrunden for at skrive seminariets historie netop nu er dets nedlæggelse i 2011, hvor det sidste hold dimittender – socialpædagoger – har afsluttet deres uddannelse. Bogen giver en livfuld beskrivelse af både institutionshistorien og de elever, lærere og forstandere, som levede og lærte inden for seminariets rammer. Bogen indsætter også læreruddannelsen i et samfundsmæssigt perspektiv, ikke mindst set med nutidens øjne. Den er disponeret i fire tidsrum.

Lærerseminariets etableringsfase 1848-1900, hvor Ranum Seminarium blev oprettet som et af landets dengang blot fem statsseminarier. Belligenheden var dengang som senere omstridt, og allerede i 1858 blev der for første gang rejst tvivl om, hvorvidt der burde ligge et læreruddannelsessted i Ranum. Seminariet havde op- og nedture, men var omkring 1890 landets næststørste statsseminarium med næsten 90 elever.

Lærerseminariets stabiliseringsfase 1900-50 med et stigende elevtal og store byggeprojekter. Bogen giver fra denne periode bl.a. et levende indtryk af den såkaldte Kaalund-Jørgensen-affære i 1948 (se *Uddannelseshistorie* 2009 s. 55-87). Når antallet af studerende alligevel var nogenlunde stabilt, skyldtes det især, at den arbejdsløshed, der fra sidst i 1920'erne havde præget også lærerområdet, efter 2. verdenskrig var ændret til lærermangel.

Lærerseminariets sidste fase 1950-87 var præget af, at det de-facto monopol, som seminariet havde haft i den nordjyske region, var blevet brudt med oprettelsen af Skive Seminarium i 1952, Hjørring Seminarium i 1956 og Aalborg Seminarium i 1960. Ændringerne slog dog ikke umiddelbart igennem, så Ranum var endnu omkring 1960 landets 8. største seminarium med ca. 550 lærerstudierende. Men 1966-loven, hvor elever blev til studerende, betød i praksis et farvel til "manden fra ploven". 1970'erne var for Ranum som for landets øvrige seminarier stadig opgangstider, men med fattigfirserne var det slut, og i Ranum var ansøgetallet i 1983 så lavt, at seminariet på trods af mange lokale prote-

ster blev nedlagt ved en tekstanmærkning på finansloven for 1984. De sidste lærere blev dimitteret fra Ranum sommeren 1987.

Socialpædagogisk seminarium 1984-2011, idet de første pædagogstuderende blev optaget i 1984, mens de ældre årgange af lærerstuderende successivt færdiggjorde deres uddannelse. Det socialpædagogiske seminarium fik en levetid på 27 år, idet sidste hold socialpædagoger blev dimitteret i 2011. Perioden var præget af fusioner og sammenlægninger. Først blev Ranum i 2002 en del af CVU Nordjylland, men flyttede til CVU-Midt-Vest allerede i 2004, og i 2008 kom så næste fusionsbølge, hvor Ranum indgik i professionshøjskolen VIA. Bogens forfatteren Hans Støttrup Jensen blev den sidste selvstændige forstander/rector ved Ranum Pædagogseminarium 2001-06, hvor Ranum blev fusioneret med pædagoguddannelserne i Viborg og Ikast med fælles studierektor i Viborg. Den vigende søgning til "den glemte institution" resulterede i lukning i 2011.

Et af bogens spændende indslag er profilen af eleverne på læreruddannelsen, hvor der fokuseres på såvel ligheder som ændringer op gennem hele perioden. Det sker ved en levende og veldokumenteret beskrivelse af elevgruppens sammensætning og vilkår. I det første halve århundrede bestod den alene af mandlige studerende, for ved statsseminarier var der lukket for kvindelige ansøgere helt indtil 1903, hvorefter de kunne optages med særlig tilladelse. Først i 1917 blev Ranum fællesseminarium. Og at kvinderne blev de fleste, varede en halv snes år længere i Ranum end på seminarier-

ne generelt, hvor skiftet fandt sted omkring 1960.

Optagelseskriteriet var i begyndelsen af perioden syv års skolegang samt et års praktik hos en fungerende skolelærer, men efterhånden blev elevernes faglige baggrund stærkere, selvom andelen af optagne med forudgående studentereksamen aldrig blev så høj i Ranum som ved visse byseminarier. I 1953 blev oprettet den første 2½-årige studenterklasse. Med hensyn til produktion af dimittender var de første 10 år af seminariets levetid indtil ca. 1860 imponerende, for på nationalt plan var det ca. hver femte nyuddannede skolelærer, der var uddannet på Ranum. Det ændrede sig dog med tiden, hvor andelen af dimittender blev reduceret helt ned til 2,3 procent (1975-79).

I seminariets første år kom ansøgerne fra både Midt- og Nordjylland, men op igennem perioden blev de studerende rekrutteret stadig mere lokalt, bl.a. med baggrund i oprettelsen af seminarierne i Silkeborg (1884) og Nr. Nisum (1892). I begyndelsen var langt den største andel af eleverne gårdmandssønner tæt fulgt af sønner af skolelærere, som var fritaget for at betale undervisningsgebyr og blot skulle betale for kost og logi, hvad der "tilsyneladende bidrog til en betydelig social reproduktion af lærerstanden" (s. 32). Efterhånden blev dog også funktionær- og håndværkergruppen repræsenteret, selvom man i Ranum aldrig kom op på samme andel af elever fra de laveste socialklasser som seminarierne i byerne. Så sent som i 1978 var socialklasse III (selvstændige i byerhverv, gårdejere og funktionærer

på mellemniveau) stærkt overrepræsenteret blandt de lærerstuderende i Ranum, både set i relation til de øvrige seminarier og befolkningen som helhed. De studerendes livsstil var længe præget af borgerlige værdier, idet der var et flertal af meget unge studerende, som gennemførte studierne, før de stiftede familie. Til gengæld var de som den danske ungdom generelt i 1970'erne i kølvandet på studenteroprøret i maj 1968 i betydelig grad politisk venstreorienterede.

Også bogens portræt af seminarielærerne giver et interessant indblik i udviklingen på provinsseminarierne. I Ranum voksede antallet af faste lærere fra den beskedne begyndelse i 1848 med forstander og to lærere til hele fem lærere i 1858, men udvidelsen var da også begrundet i uddannelsens forlængelse fra to til tre år. Indtil 1886 var andenlærerne ligesom forstanderen cand.theol.'er, mens de øvrige lærere var seminarieuddannede; først fra 1921 var der på ny akademikere i lærergruppen. I 1949 omfattede lærergruppen 11 ansatte og heraf kun tre med pædagogisk baggrund, men især 1966-lovens skærpede indholdskrav fik konsekvenser for lærergruppens antal og sammensætning. Deres antal var således i 1977 blevet mere end firedoblet og deres uddannelsesmæssige baggrund opkvalificeret, idet ca. halvdelen nu havde akademisk baggrund, bl.a. i form af cand.pæd. uddannelser.

Bogen rummer tillige en række portrætter af lærerseminariets forstandere. Portrætterne vidner om forstanderembedets store betydning for institutionens trivsel, lige fra seminariets første rektor, den engagerede og

afholdte grundtvigianer L.C. Müller, til efterfølgere som A.P. Lunddahl, der stod for en strammere linje både med hensyn til læreruddannelsens indhold og struktur. Da forstanderembedet i det første halve århundrede var et dobbeltembede, hvor forstanderen også var sognepræst, måtte han være teolog af uddannelse. Som forstander på et statsseminarium var man i 1800-tallet underlagt tæt statslig styring, og med større eller mindre ret blev mange af forstanderne i Ranum da også lokalt betragtet mere som ministeriets forlængede arm end som egen institutions fortaler ovre i ministeriet. Seminariets beliggenhed i en afsides himmerlandsk by har igennem hele dets levetid været omdiskuteret. Således arbejdede flere af forstanderne, bl.a. J.C. Sørensen og hans efterfølger J.L. Faarhoff (forstander 1892-96) med baggrund i de stærkt svingende elevtal for en flytning af Ranum Seminarium til en større by, fx Ålborg, Viborg eller Århus, mens andre, heriblandt forstander A.F. Krarup Vilstrup (forstander 1869-78), kæmpede bravt for seminariets forbliven i Ranum. Af markante forstandere i første halvdel af 1900-tallet fremhæver bogen især P. Taaning (forstander 1899-24), C.P.N. Høirup (forstander 1924-37), der som den første af Ranums forstandere ikke havde teologisk baggrund, men kom fra en skoleinspektørstilling i Skive Kommune, og A. Fuglsang-Damgaard, hvis forstandertid rakte langt ind i dets sidste periode (forstander og rektor 1947-71). Taaning og Høirup stod begge for store bygningsmæssige udvidelser og konsoliderede seminariet, mens Fuglsang-Damgaard med smi-

dighed i 1960'erne klarede en lang række udfordringer ved omstillingen til de nye og ikke ukomplicerede tider for læreruddannelsen.

Bogen giver imidlertid ikke blot en indforstået beskrivelse af livet på Rarum Seminarium i stort og småt, men forfatteren indsætter også lokale hændelser og institutionens udvikling ikke alene i regionens demografiske udvikling, men også i en national samtidshistorisk sammenhæng. Forklaringer på krisetider og vækstperioder hentes således bl.a. i udefrakommende påvirkninger som kvindernes indpas på arbejdsmarkedet, ændringer i børnetallet, lærermangel eller lærerarbejdsløshed og bevægelser i samfundsudviklingen med vækst- eller depressionsperioder, centralisering eller decentralisering og endelig 2000-tallets store fusioner inden for de mellem lange videregående uddannelser.

Der er med bogen tale om et sobert og klart stykke institutionshistorie, præget af overblik og grundighed i emnebehandlingen. Forfatteren kan trække på et førstehåndskendskab til sted og miljø. Herudover kommer så, at bogen vidner om et betydeligt arkivarbejde bag fremskaffelsen af den solide dokumentation for de fremsatte synspunkter. Og ikke mindst: Beretningen er levende fortalt, og læseren mærker ikke forskel på forfatterens engagement, uanset om der berettes om lærer- eller pædagoguddannelsen.

I bogens afsluttende afsnit påpeger forfatteren en række paralleller mellem seminariernes historie og vor tids fusioner i professionshøjskoleregi. Det gælder eksempelvis professionshøjskolernes styring af behov, søgning og

institutionsnedlæggelser, som i ikke ringe omfang modsvares af tidligere tiders ministerielle styring af statsseminarierne - den enkelte institutions bevægelsesfrihed er til at overse. Det var for 150 år siden ikke let at overleve som uddannelsesinstitution i provinsen, men det er om muligt endnu sværere som læreruddannelsesafdeling i Udkantsdanmark i 2010'erne. Som forfatteren afslutningsvis (s. 96) nøgternt udtrykker det: "Med centraliseringen af samfundets uddannelsesstilbud er der grund til at frygte, at uddannelsesniveaut i disse områder vil falde".

En spændende bog for enhver læser med berøring til læreruddannelsen - man behøver ikke at have læst i Rarum, for at bogen har interesse og giver indsigt!

**Geir Knudsen og Trude Evenshaug (red.): Universitet og læreruddannelsen. Historiske perspektiver. Oslo: UniPub 2008. 257 s. 349 NKR.**

*Af Peter Ussing Olsen, fhv. skoledirektør i Løgstør Kommune*

I 1811 fik Norge sit første universitet, af mange betragtet som det første skridt til den nationale frigørelse. En af opgaverne var at uddanne lærere til de højere skoler. Hovedvægten blev lagt på filologiske studier, men med plads for realfag og filosofi. Pædagogik og praktik var ikke en del af studiet. Først i 1907 blev der oprettet et Pædagogisk Seminar med skolemanden Otto Andersen som leder. Det havde ikke nogen formel tilknytning til universitetet, men blev i 1988 lagt direkte

ind under universitetet som Senter for læreruddanning og skoletjeneste (SLS). I 1993 blev den praktisk-pædagogiske uddannelse udvidet fra oprindeligt et halvt år til et helt, og der blev satset på videnskabsdisciplinen fagdidaktik. I 1996 blev der oprettet et uddannelsesvidenskabeligt fakultet, og SLS blev til et selvstændigt Institut for læreruddanning og skoleutvikling, ILS. I anledning af 100-året blev der i 2007 afholdt et todages historikerseminar, og materialet herfra danner grundlag for bogen om universitetet og læreruddannelsen i Norge, det, der i Danmark svarer til pædagogikum. Det er blevet en smuk velillustreret bog på bokmål med bidrag fra 10 fremtrædende skolefolk og uddannelsesforskere.

Naturligt nok følger bogen to linjer, de ydre rammer for institutionen, og de skiftende synspunkter på undervisningen i pædagogik og praktisk skolegerning. Når det strukturelle her påkalder sig megen opmærksomhed, skyldes det de ganske særlige problemer, der har været omkring universitetets selvopfattelse og den praktiske pædagogik. Et problem, der vendes tilbage til i flere af bogens artikler.

Det norske universitet var tidligt præget af von Humboldts tanker om universiteternes frihed. De skulle ikke levere nyttige eller politisk korrekte resultater. Et universitet er en videnskabelig institution, som kun er forpligtet over for den frie forsknings sandheder. Eller som filosofiprofessoren M. J. Monrad (1816-97) sagde det: "Videnskaben er fribaaren, den kan ikke gjøre Slavetjeneste ... Videnskaben kan overhovedet Intet udrette, uden den faaer Lov at gaae sin egen Gang og for-

følge sine egne Formaal." For Monrad gjaldt det om at sikre universitetets frihed over for staten og andre der, ville intervenere i dets arbejde. Dette er det ene element i hans tankegang. Det andet er som anført den fribårne videnskab, den frie forskning, der selv vælger sine emner. Derfor måtte han tage afstand fra krav til universitetet om en praksisbaseret læreruddannelse, og han kunne heller ikke anse denne form for pædagogik for at være videnskab. "En kunstig videnskab", kaldte han den. Monrads tanker er i en langt mere nuanceret form end her skildret emnet for bogens første artikel, skrevet af Trude Evenshaug.

Den følgende artikel er skrevet af Geir Knudsen, der nok tager temaet op igen, men gør det i sammenhæng med en indgående biografering af Pædagogisk Seminars første leder, fra 1908 til 1921, Otto Andersen (1851-1922), hvor han tegner et billede af en betydelig skolemand, repræsentant for det moderne gennembrud, påvirket af Herbert Spencer og ven med Bjørnstjerne Bjørnsson, og med pædagogiske synspunkter, der havde gyldighed langt op i det 20. århundrede.

Erling Lars Dale giver med artiklen "Et reformpædagogisk skoleregime" en oversigt over væsentlige træk i århundredets pædagogiske tænkning, idet han lægger vægten på norsk reformpædagogik, baseret på naturvidenskab og eksperimentel psykologi. Han tager udgangspunkt i Petter Aasens fire kategorier, som han ikke uden videre godtager. Petter Aasen taler om et socialdemokratisk kundskabsregime, optaget af det sociale fællesskab og lige muligheder med henblik på at

afskaffe geografisk og social ulighed. Dernæst om et samfundskritisk kundskabsregime, der afløses af det kultur-konservative med dets bekymring for et synkende niveau i skolen. Det fjerde kundskabsregime kalder Aasen for det markedsliberalistiske, hvor begreber som marked, kunder, brugere, initiativer, læringsudbytte, produktion og præstationsresultater er vigtige nøgleord. Det er udgangspunkter, den praktiske pædagogik til skiftende tider har måttet tage hensyn til, altså også uddannelsen på Pedagogisk Seminar.

Denne kategorisering er heller ikke ukendt i dansk skolehistorie, formentlig heller ikke, at Dale kan have ret i sin påstand, at den medfører, at reformpædagogikken forsvinder ud af billedet. Ved herefter at beskæftige sig med reformpædagogikken får Dale også lejlighed til at inddrage Otto Andersens nærmeste efterfølgere, Carl Knap 1922-37 og Herman Ruge 1937-53, begge tilhængere af reformpædagogikken. Dale mener ikke, at der i de nævnte kundskabsregimer er plads til reformpædagogikkens dannelsesprogram, således som det blev udtrykt af Joh. Hertzberg: Elevens " eget jeg " må være med i arbejdet, hvis skolearbejdet skal have dannelsesbetydning for væksten af evner og personlighed. Det er vel en påstand med modifikationer, for humanistiske tanker om arbejds-skole og selvvirksomhed kan jo som metode indgå i alle de fire nævnte politisk betingede " regimer ". Dale diskuterer da også i sit slutningsafsnit arbejdsskoleprincippet og " kunnskap-løftet ", det norske udtryk for det, vi her i landet omtaler med ord som kvalitet og faglighed.

Knap og Ruge og andre af Pedagogisk seminars personligheder dukker op i en senere artikel af Torstein Harbo: " Teori-praksis-problematikken ved Pedagogisk Seminar 1907-1953 ", hvor sider af institutionens virke behandles. I en artikel " Mellem fag og pedagogikk. Universitetet og læreruddanningen på 1970- og 80-tallet " kommer Kim Helsvig ind på både Pedagogisk Seminars strukturelle problemer og indholdet af dets undervisning i en periode med store pædagogiske mod-sætninger.

Tre store artikler beskæftiger sig med fagdidaktiske spørgsmål, nemlig Aud Marie Simensen: " Paradigmeskiftet i engelskfaget. Men hvor kommer ideerne fra? ", Geirr Wiggen: " Fagdidaktiske reflekser i hundre års nordistikfaglige hovedfagsavhandlinger (1906-2007) " og Tove Ilsaas: " Var ikke dramadidaktikken liv laga? Kunstfagdidaktikkens sørgelige skjebne i læreruddanningen ved Universitetet i Oslo ". Det er hver for sig fyldige og interessante behandlinger af fagdidaktiske problemstillinger, som kan have bud til lærere i alle skoleformer, selvom det her vil føre for vidt at komme ind på enkeltheder i dem.

De to sidste artikler må i nogen grad betragtes som en afrunding. Det gælder i mindre grad Eyvind Elstad: " Universitetets læreruddanning i spendingsfeltet mellem academia og skolen ". Den beskæftiger sig med den videre udvikling af Pedagogisk Seminar til PFI og ILS, men har indledningsvis nogle meget interessante betragtninger over sær-træk ved universitetets mål- og værdiorientering og skolens værdiorientering. Elstad taler om to kulturer: Som

organisation har universitetet værdier og interesser, der adskiller sig fra holdninger og værdier i skolens praksisfelt, og det må naturligt påvirke arbejdet i en institution som ILS, der skal forbinde den videnskabelige forskning med dens formidling i det daglige skolearbejde. En anden måde at se de oprindelige problemstillinger på.

Den sidste og afsluttende artikel, der rummer perspektiveringen, er skrevet af Petter Aasen og bygger på hans foredrag ved 100 års jubilæet. Overskriften er "Læreruddanningen ved universiteter og høyskoler. Utdanningspolitiske perspektiver." Ud fra en erkendelse af, at den gymnasiale uddannelse også er blevet en masseuddannelse, ser han de to læreruddannelser, den almene høyskole-/seminarierbaserede og den universitære under samme synsvinkel, fordi dualismen gradvis svækkes. "Det betyr, at det såkalte binære systemet innenfor høyere utdanning med et klart skille mellom institusjoner som driver forskning (universitetene) og institusjoner som ikke gjør det og heller fokuserer på kortere yrkesrettede tilbud (høyskolene) er under avvikling." I et tilbakeblik konstaterer han, at Pedagogisk Seminar, SLS og ILS aldrig har været i front, når det gjaldt reformer. Allerede Otto Andersen trak i land i sin tiltrædelsestale januar 1908 og manede til skepsis mod en ny og eksperimentel psykologi, for såvel skolen som mennesket er "av vesen" historisk betinget. Noget lignende var en af hans efterfølgere Herman Ruge inde på: Livsværdierne må ikke blive borte som følge af nye kundskabskrav. "Al skoletenkning må bygge på en historisk-kulturel bevissthet."

Uddannelse skal give både kundskaber og værdiforankring, og bag uddannelsesreformen kunnskapsløftet ligger der tre hensyn. Reformen skulle møde den nye etniske, religiøse og kulturelle mangfoldighed i det norske samfund, og det gælder også den enkeltes behov og ønsker, evner og interesser. De betydelige ændringer i arbejdslivet kræver kundskaber og giver efterspørgsel efter uddannelse i et livs langt forløb. Og endelig indebærer globaliseringen, at nationen i højere grad må konkurrere på det internationale marked. Petter Aasen siger herefter: "Gjennom Kunnskapsløftet ønsket regjeringen og et samlet Storting å utvikle en skole som orienterer sig sterkere mot nyttehensynet og arbeidslivets kompetanse- og effektivitetskrav." Det stiller krav til uddannelsen på alle niveauer. Herefter diskuterer han temaer som forskningsbaseret læreruddannelse og læreruddannelse som professionsuddannelse og slutter sin artikel med et udsagn om, at hovedudfordringen er, at såvel læreruddannelsesinstitutionerne som lærerne "står i fare for å bli fremmedgjorte fra den felles opplysnings- og dannelsesstradisjon som begge de to læreruddanningstradisjonene, både seminaret og akademiet, i sin tid sprang ut av." Det kan vi jo så opfatte som et spørgsmål eller som en truende udsigt.

Når man som udlænding skal anmelder en bog som denne, kan man være tilbøjelig til en vis ensidighed, så man trækker nogle forhold frem, som man mener, vil interesse i dette tilfælde danske læsere. Det siges ikke som en undskyldning, det er blot en konstatering. Det er en bog, som næppe



vil få mange danske købere, men den har alligevel et indhold af værdi for dansk skolefolk, måske især på gymnasie- og universitetsniveau. Og de bør kende den.

## UNIVERSITETSHISTORIE

**Marja Jalava: The University in the Making of the Welfare State. The 1970s Degree Reform in Finland. Frankfurt am Main. Peter Langs 2012. 210 s. 42,00 Euro**

*Af Else Hansen, seniorforsker og arkivar, Statens Arkiver*

Den finske historiker Marja Jalava fra Helsinki Universitet har undersøgt diskussionerne i forbindelse med det forslag til reform af studiestrukturen ved de finske universiteter, som blev fremlagt midt i 1960'erne og heftigt diskuteret de følgende år, inden det i en noget andet skikkelse blev vedtaget i 1978.

Med udgangspunkt i de finske strukturdiskussioner når Jalava både at berøre overgangen fra elite- til masseuniversitet, 1968-studenternes holdninger til universiteternes modernisering og reaktionerne på dette. Jalava understreger, at den finske udvikling på mange måder stemmer overens med OECD's anbefalinger i perioden. Disse anbefalinger byggede på, at højere uddannelse havde en vigtig rolle i løsningen af generelle samfundsmæssige problemer. Hun analyserer de mange konflikter om, hvordan universiteterne skulle påvirkes, ud fra den grundlæggende antagelse, at forskelli-

ge synspunkter var afhængige af forskelligt socialt og politisk ståsted.

Dette udgangspunkt giver mulighed for at forstå universiteternes ekspansion som andet end en uundgåelig følge af, at de store årgange indskrev sig ved universiteterne.

Ligesom i andre lande, bl.a. Danmark, blev den traditionelle studiestruktur kritiseret fra mange sider, da studentertallet voksede og kravene til universitetet ændrede sig i 1960'erne. Det første strukturforslag fra midten af 1960'erne bekrives som en teknokratisk reform, som indebar fælles forløb i de første tre år og derefter valg mellem en forsknings- og en professionsorienteret linje.

Mål og midler blev radikalt tilspidset i hænderne på den ny generation af venstreorienterede reformkræfter, som i Finland satte ikke blot studenternes, men også regeringens dagsorden efter 1968. Det næste strukturforslag fra 1972 kom fra Undervisningsministeriet. Det var et meget ambitiøst reformprogram, som omfattede alle discipliner og fakulteter. Der skulle ske et skift fra forelæsninger til problemorienterede studier, som inkluderede multi- og tværdisciplinære emner som bl.a. miljøbeskyttelse, planlægningsvidenskab og psykologivistik. Studieformen skulle være projektorienteret, hvor studenter og lærere dannede grupper fokuseret på bestemte emner. Fakulteter skulle erstattes af store, tværfaglige enheder og projektorienterede klynger. Karakterskalaen skulle forenkles til kun at rumme tre trin: bestået, skal forbedres og ikke-bestået.

Dette forslag skilte vandene. De venstreorienterede studenter og lærere

var begejstrede, mens de mere traditionsorienterede professorer sammen med mange fra erhvervslivet var bestyrkede over forslaget.

Styrken i Jalavas analyse er nu, at hun dygtigt gør rede for motiver, aliancer og handlingsstrategier i begge lejre. Vi følger den lange og smertefulde diskussion af strukturreformen midt i magtkampene mellem venstre og højre og mellem forskellige akademiske, administrative, politiske og sociale grupper. Fokus er på de konkurrerende ideer om, hvad universitetet er, og hvad det burde være, som videre var forbundet med større etiske, politiske og ideologiske synspunkter. I dag spørges der i den finske diskussion, om de radikale studenter var nyttige idioter, hvis naive politiske sympatier blev udnyttet af Sovjet. Jalava spørger tilsvarende til, hvad der skete på den anden side: Var den akademiske elites tilsyneladende ligeså naive tillid til det økonomiske liv og dets manglende spørgsmål til den tætte alliance mellem universitet og industri i virkeligheden en Faust-handel?

Enkelte fakulteter omlagde studiestrukturen efter den endnu ikke vedtagne reforms retningslinier. Selv om både lærere og studenter entusiastisk havde etableret de nye strukturer, blev erfaringerne herfra dog nedslående. På kort tid mistede reformen opbakning fra dem, som havde afprøvet de nye strukturer. En ny borgerlig undervisningsminister gik ind for, at universiteterne skulle have frie hænder til at implementere reformen på en måde, der var acceptabel for både studenter og lærere.

I december 1978 blev loven om

strukturreform endelig vedtaget. Resultatet var en hybrid mellem 1960'ernes og 1970'ernes forslag. Der fandtes ikke længere uddannelser på bachelorniveau, heller ikke folkeskolelæreruddannelsen. Masteruddannelserne blev normeret til fire år. De enkelte universiteter fik frihed til at træffe de endelige beslutninger og til fortsat at udbyde de mindre fag, der måske ikke havde indlysende arbejdsmarkedsrelevans.

Også i Danmark var universiteternes studiestruktur til diskussion i de år. Mens man i Finland forsøgte at gennemføre strukturændringer ved alle universiteter over nogle få år, lykkedes det i Danmark for de etablerede universiteter at få "eksperimenterne" henlagt til de nye universitetscentre i Roskilde og Aalborg. Til gengæld blev eksperimenterne gennemført, særligt på RUC. I Finland blev de fleste kræfter brugt på entusiastisk planlægning i Undervisningsministeriet og måske mindre entusiastisk opfølgning på universiteterne, men det fik ikke konkrete resultater.

I Finland havde man også en stor diskussion om universiteternes interne styrelse i begyndelsen af 1970'erne. Igen havde man tilsvarende diskussioner i Danmark, hvor resultatet som bekendt blev vedtagelsen af styrelsesloven, der gav studenterne 1/3 af pladserne i konsistorium og fakultetsråd samt selvstændig kompetence til studienævnene, hvor studenterne havde halvdelen af pladserne.

I Finland fremsatte regeringen forslag om et styrelsessystem efter princippet om one-man-one-vote. Forslaget kom fra en konservativ student midt i 1960'erne, men blev hurtigt en

vigtig del af de venstreorienterede studenter dagsorden. Ligesom forslaget om ny studiestruktur mødte dette forslag stor modstand i de mere traditionsorienterede universitetskredse. Mange professorer var rasende over forslaget, idet de forudså, at studenterne ville stemme på grundlag af politiske præferencer. De mente, at professorernes upartiske ekspertise ville blive erstattet af kortsigtet partipolitik. Det passede måske Undervisningsministeriet meget godt i dets bestræbelser på at underminere professorernes autoritet. I debatten blev det imidlertid overset, at forslaget indebar relativt stærk magt til universiteternes øverste styrelse. Jalava forklarer, at forslaget var et kompromis, der appellerede til de radikale studenter og samtidig gav en nærmest symbolsk rolle til det råd, som ville blive valgt med almindelig stemmeret. I samtiden var det dog sekundært i forhold til det, som virkelig var på spil, nemlig professorernes prestige!

Forslaget om one-man-one-vote havde den finske regerings opbakning. Tilsvarende overvejelser indgik i de danske diskussioner, hvor de blev fremført af oppositionen, som omfattede Socialdemokratiet, SF og VS. En ny finsk regering gav ikke forslaget helt så entusiastisk opbakning, og fra midten af 1970'erne blev der indført individuelt tilpassede ordninger på de enkelte universiteter, oftest med grundlag i en tredeling mellem professorer, øvrige lærere og studenter.

Jalava citerer en professor for i 1979 at sige, at vedtagelsen af reformen af studiestrukturen var udtryk for, at både regering og universiteter var faldet i bureaukraternes fælde. Dagen for

reformens vedtagelse ville gå ind i den finske universitetshistorie som Den Sorte Fredag. Mulighederne for fri forskning og undervisning ville blive mindre, mens de administrative opgaver ville blive større og større. Det blev virkelighed, da New Public Management-bølgen også ramte universiteterne i de følgende årtier, hvor 1970'ernes temaer blev sat ind i nye rammer.

Uddannelse er tæt knyttet til den nordiske velfærdsstat, og det samme er fortolkninger af universitetshistorien. Jalava analyserer universiteter som instrumenter for forskellige politisk og ideologisk motiverede handlinger, der inkorporerer højere uddannelse i velfærdsstaten. Samtidig undersøger hun, hvordan forskellige interessegrupper producerede, opretholdt eller protesterede imod bestemte former for tænkning, struktur og praksis. Hun belyser heterogeniteten blandt aktører og organisationer og forskelligheden i deres udførelse af magt, strategier, forventede mål og konflikter mellem disse. Fra dette konfliktperspektiv er både universiteterne og den nordiske velfærdsstat *loci* for kampe, hvor udfaldet ikke er givet på forhånd.

Marja Jalavas analyse af en bestemt diskussion, nemlig diskussionen om en reform af den finske studiestruktur, især i 1970'erne, men med perspektiver både bagud, fremad og ud i verden, er interessant ved – på engelsk – at give os indblik i de finske forhold. Særligt er bogen interessant, fordi Jalava fanger generelle tendenser i årtiets universitetspolitik, når hun diskuterer, hvordan forskellige standpunkter påvirker den konkrete udformning af universitetspolitikken.

**Per Boje, Henrik Harnow, Johnny Wøllekær og Peter Fransen: Industriens Pionerer - teknikumingeniørernes uddannelseskamp og betydning. Kbh.: IDA 2011. 364 s. 317,50 kr.**

*Af Frank Allan Rasmussen, museumsleder, Industrimuseet Frederiks Værk*

Op gennem 1990'erne voksede interessen for teknik- og teknologihistorie i Danmark. Interessen spejlede en international tendens. Konkret udmøntede det sig i et forskningsprojekt initieret af Statens humanistiske Forskningsråd og under navnet TISK-projektet (Teknologi, Innovation og Samfund i et Kulturelt perspektiv) der havde til huse på Roskilde Universitet. Af miljøet omkring TISK-projektet udsprang blandt andet en række ingeniørhistoriske arbejder, hvis fokus dog var på den klassiske polytekniske ingeniør. To af disse værker fortjener at blive nævnt. Det er Michael Wagners *Det polytekniske gennembrud* fra 1999, der hovedsageligt beskæftiger sig med den tidlige polytekniske uddannelse og Henrik Harnows banebrydende og bundsolide arbejder, *Den danske ingeniørs historie 1850-1920*, der udkom året før. Jeg har også lyst til at pege på en lidt overset, men vigtig artikel i *Erhvervshistorisk årbog* fra 1990, hvor Per Boye og Jørgen Fink i et længere bidrag: "Mesterlære og teknisk uddannelse i Danmark 1850-1950", behandler de tekniske skoler.

Hermed har jeg introduceret to af bogens forfattere, nemlig Henrik Harnow, der er en af vores ypperste læse-

re af Danmarks industrielle miljøer, og Per Boye, der snart gennem en menneskealder har arbejdet med økonomisk historie med særligt henblik på industriens vilkår. De to øvrige forfattere er Peter Frandsen, seniorforsker ved Landsarkivet for Fyn, og Johnny Wøllekær, der er arkivar ved stadsarkivet i Odense. Man kunne her passende tale om den "Fynske firebånd", idet alle forfatterne tidligere har krydset faglige klinger i flere forskellige teknik- og teknologihistoriske projekter, hvilket også ses af den omfattende litteraturoversigt i bogen. Det er altså ikke novicer, vi har at gøre med, og derfor kan læseren med rette stille krav til en fremstilling, der både er fagligt solid, og som mestrer det vanskelige overblik over både litteraturen og heuristikken.

Hvad er det så man får stillet i ud-sigt. Af forordet, der er skrevet af professor og leder af Center for Industri- og Erhvervshistorie ved Syddansk Universitet, Per Boye, fremgår det, at der er tale om et bestillingsarbejde, hvor forfatterne i forvejen havde sikret sig, at arbejdet kunne udføres under respekt for forskningsfriheden, og at det var de rene faghistoriske vurderinger, der skulle fremlægges i det endelige arbejde.

Arbejdet om teknikumingeniørerne er stramt disponeret ud fra en kronologisk ramme med faste perioder og tematiseringer tildelt de respektive forfattere. Inden for hver periode oplyser forfatterne for det første rammer og indhold for teknikumuddannelsen og for det andet ingeniørernes beskæftigelsesforhold og endelig deres organisering og professionalisering.

Johnny Wøllekær lægger hårdt fra land i det første kapitel med en behandling af teknikumuddannelsens første 40 år. Landets første teknikum blev etableret i Odense i 1905 som en afdeling under Odense Tekniske Skole. Den grundlæggende konflikt mellem de håndværksbaserede teknikumkandidater med fødderne solidt placeret på værkstedsgulvet og de akademiske polyteknikere belyses nuanceret, og først i slutningen af 1930'erne indgår man en aftale med polyteknikernes forening om, at ingeniørtitlen skulle være forbeholdt de to grupper. Aftalen forhindrede dog ikke, at de stadigt mere professionsbevidste teknikumfolk efter krigen fortsatte striden om grænsedragningerne mellem de to grupper.

I de tre efterfølgende kapitler behandler Henrik Harnow og Peter Frandsen perioden efter anden verdenskrig. En periode præget af tiltagende samfundsplanlægning, hvor de tekniske uddannelser og fag især kom til at stå centralt i de nationale bestræbelser på at styrke produktiviteten og hermed understøtte en fortsat økonomisk vækst. Den såkaldte Teknikerkommission, som nedsattes i 1956, gav i sine betænkninger uddannelsen af teknikumingeniørerne en væsentlig rolle. Det bidrog til at styrke denne gruppes selvbevidsthed og dens position i samfundet generelt. Det var imidlertid ikke noget, der bidrog til at mindske afstandene mellem de to professioner, og oprettelsen af den imellem de to uddannelser liggende akademiingeniøruddannelse bidrog til løjerne. Nye teknika kom til, således at der ud over at være teknika i Køben-

havn, Odense, Aarhus, Horsens, Helsingør og Aalborg, hver med en specialisering spejlende de respektive byers industrielle spidskompetencer, også kom teknika i Haslev, Esbjerg og Sønderborg samt lidt senere i tekstilbyen Herning.

Opbruddet med de eksisterende autoriteter, der indledtes ved Københavns Universitet i 1960'ernes slutning, slog først igennem inden for ingeniørfagene i 1970'erne, og hermed mistede man troen på, at teknologien kunne løse alle menneskehedens problemer. Opbruddet styrkedes af energikrisen og den økonomiske recession. Teknologioptimisterne tabte grund, og pessimisterne overtog kamppladsen. Med teknikumuddannelsernes tilpasning til den eksisterende struktur inden for de videregående uddannelser i 1993 blev det svært at fortsætte en skelnen mellem de forskellige grupperinger. Taberne, hvis man udelukkende ser det med professionens egne øjne, var teknikumingeniørerne, for de mistede deres hårdt tilkæmpede identitet. Først ved etableringen af et fælles fagblad, *Ingeniøren*, dernæst ved etableringen af en fælles faglig organisation i 1995 og endelig med færdiggørelsen af et fælles domicil i Ingeniørhuset på Kalvebod Brygge i København.

I det afsluttende kapitel forsøger Per Boye at vurdere teknikumingeniørernes betydning for Danmarks modernisering. Forfatterens vurdering er positiv, hvilket givet vil glæde bogens genstand og mæcener. Teknikumingeniørerne spillede især en rolle inden for de mere vækstbetonede brancher og var aktive inden for moderniseringen af den offentlige sektor

samt i vidensoverførsel fra udland til hjemland. Hermed får teknikumingeniørerne også deres fortjente plads i historien i rollen som en af de bærende piller i etableringen og udbygningen af den danske velfærdsstat.

Man kan altid diskutere bogens prioriteringer og forfatternes måde at angribe stoffet på, men i dette tilfælde vil det være hovedløs gerning. Der argumenteres for valg og fravalg, redegøres for kildematerialets lakuner, ligesom der redegøres for den eksisterende forskningstradition. Det er ordentligt. Skal man som anmelder brokke sig, og dette er der ofte en forventning om, så kunne det være over bogens titel: *Industriens Pionerer*, for var de det? En industriel pioner er vel ret beset en person eller stand, der går foran og gør det teknologiske vildnis farbart for dem der følger efter – den rolle er der nok andre, der vil påberåbe sig.

I forordet loves læserne et forskningsbaseret væk om den danske teknikumingeniørs uddannelseskamp og betydning, og den vare leverer forfatterne til overflod, og jeg får lyst til at citere IDAs motto: "Viden der styrker". Det samme kunne man sige om denne bog. Der er med andre ord tale om et værk om en af Danmarks interessante tekniske uddannelser, som kan anbefales til alle, der interesserer sig for teknologi, innovation og samfund – gid den, også hos de læsere, der har en ingeniørmæssig baggrund, vil medvirke til at skabe en forståelse for bevaringen af det, som de alle var med til at skabe – det industrielle miljø i Danmark.

## BIOGRAFIER

**Lotte Thrane, Kristian Hvidt, Jesper Brandt Andersen (red.): Martin Hammerich - kunst og dannelse i Guldalderen. København: Vandkunsten 2011. 324 s. 399,95 kr.**

*Af Jørgen Mikkelsen, seniorforsker og arkivar, Statens Arkiver*

I dag er Martin Hammerich (1811-81) stort set ukendt. Men for 150 år siden var han en fremtrædende kulturpersonlighed med nære forbindelser til en lang række politikere og kunstnere. Hammerich satte også selv en del fingeraftryk på det danske samfunds udvikling. Det skete først og fremmest inden for pædagogikken, hvor han formulerede mange tanker om elevaktivering og indlæringsmetoder, som peger frem mod 1900-tallets didaktik. Disse tanker byggede i høj grad på hans praktiske erfaringer som leder af Borgerdydskolen på Christianshavn fra 1842 til 1867.

Inden han kastede sig over skolegeringen, havde den teolog-uddannede Hammerich brugt adskillige år på at forske i nordisk og indisk mytologi, og i en kort periode havde han været docent ved Københavns Universitet i indisk sprog og litteratur. Senere blev han en central skikkelse i den skandinavistiske bevægelse. Han var da også en stærk fortaler for at indføre svensk og norsk som skolefag. Til gengæld ønskede han at rense det danske sprog for fremmedord, navnlig tyske ord. I det hele taget interesserede han sig meget for sprog og formidling i skrift og tale. Som Lotte Thrane har udtrykt

det, ”agiterede [han] livet igennem for en sprogbug, der var tydelig, klar, uforstilt – men også udtryksfuld”. Han satte derfor megen pris på billedbrug, og han ”kunne både male med sproget og få det til at leve”. Hammerich demonstrerede dette gennem talrige bøger, artikler, foredrag og taler, og Kristian Hvidt har ligefrem betegnet ham som ”de nationalliberales foretrukne festtaler”. Hans mest varige bidrag til dansk litteratur var imidlertid Grundloven af 1849! Hammerich fik nemlig en afgørende indflydelse på den sproglige udformning af den nye forfatning. Han fik da også en ganske prominent plads på det berømte maleri af den grundlovgivende forsamling – lige til højre for selveste Orla Lehmann.

Martin Hammerich interesserede sig også meget for kunst. Han skrev bl.a. en meget rost bog om Bertel Thorvaldsen, og hans gode økonomi gjorde det muligt for ham at udvikle sig til en rigtig kunstmæcen. Han fik især lejlighed til at dyrke dette, efter at han i 1867 havde slået sig ned på den sydsjællandske herregård Iselingen, som han havde arvet efter sin svigerfar.

Alle de nævnte emner er grundigt belyst i antologien *Martin Hammerich – kunst og dannelse i guldalderen*. Bogen er redigeret af Jesper Brandt Andersen, der selv har tegnet sig for tre af de ni kapitler – herunder den lange indledning, som danner en ramme for de følgende kapitler, som enten belyser bestemte sider af Hammerichs liv eller kaster lys over forskellige kunsthistoriske emner med relation til Hammerich, Iselingen og guldalderen. Set fra en uddannelseshistorisk synsvinkel er

de tre vigtigste kapitler indledningen samt Lotte Thranes kapitel om Hammerich og den æstetiske opdragelse og frem for alt Harry Haues karakteristik af Hammerich som skolemand. I dette kapitel giver Haue – blandt meget andet – et indtryk af, hvordan Hammerichs pædagogiske tanker adskilte sig fra Madvigs og Monrads. Det fremgår f.eks., at Hammerich stillede sig temmelig kritisk over for Madvigs skoleform fra 1850, som betød en udvidelse af fagkredsen. I 1856 evaluerede Hammerich reformens virkninger med disse ord: ”De fælleds, mangesidige Fordringer ere i og for sig berettigede; men de kunne ved Overdrivelse føre til en altfor ligelig Udtynding af Kundskaberne over en stor Overflade, til en slags videnskabelig Forgyldning, som maaske er ægte, men meget tynd”. Efter Hammerichs opfattelse var det nemlig vigtigere, at eleverne forstod og lærte at bruge og kombinere nogle få, men vigtige oplysninger, end at de stiftede bekendtskab med en stor mængde af informationer. Han betone også vigtigheden af, at eleverne fik mulighed for at fordybe sig og for selv at skaffe sig viden via biblioteker. Hammerich formulerede det på denne måde: ”som overalt, hvor det især gjælder om at vække den umiddelbare Sands, maa Arbeidet fremmes efter Lyst og Lejlighed og saaledes, at Disciplene selv hjælpe med til at finde og ordne dette Stof, der ligger saa nær for Haanden”.

Haues kapitel indeholder også en del betragtninger om Hammerichs syn på eksaminer, herunder hans kritik af Ørstedes karakterskala og hans afvisning af de tanker, der var frem-

me i midten af 1860'erne om at flytte studentereksamen fra de lærde skoler tilbage til universitetet. Hammerichs argumentation for sidstnævnte indeholdt to led. For det første pegede han på, at det havde en gavnlig indflydelse på undervisningen og især repetitionen, hvis eksamen foregik samme sted som undervisningen. For det andet bemærkede han, at ikke alle studenter gik videre på universitetet. Efter Hammerichs opfattelse havde de lærde skoler da også primært til formål at bibringe eleverne almindelse. Han formulerede det bl.a. således: For en "Landeindomsbesidder kan det være lige saa vigtigt at have et Grundlag af humanistisk og realistisk Almindelse som en Præst eller Læge".

Bogen er forsynet med mange fylde noter. Desuden er der grund til at fremhæve den fornemme layout og den meget fine gengivelse af de talrige billeder. Der er således ikke blot tale om en grundig og interessant fremstilling om en markant kulturpersonlighed og skolemand fra romantikkens tidsalder, men også om en rigtig *coffee table book*.

**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*

En af dansk pædagogik's "grand old men", seminarielæktor Holger Henriksen, har udgivet en samling af artikler,

der er skrevet som indlæg i den pædagogiske og skolepolitiske danske debat gennem de sidste 35 år. Holger Henriksen er en ivrig og engageret mand, og han er optaget af et bredt spektrum af skolens og pædagogikkens problemer, artiklerne spænder fra et forsvar for geografifaget, s. 47-53, over hvad undervisning er, f.eks. s. 72, til et forsvar for bevarelse af modersmålsundervisningen, s. 108-09.

Gennem de mange indlæg går der imidlertid et par røde tråde, der efter min opfattelse repræsenterer problemkomplekser, der er centrale for både skolen og pædagogikken. Det ene er analyser af udviklingen inden for de begreber, vi i de sidste 50 år har anvendt om skole og undervisning, og her påpeger Holger Henriksen, at de mange nye begreber samtidig har forårsaget et skred i indholdet af, hvad pædagogik er. Et vigtigt eksempel er diskussionen om, hvorvidt begrebet kompetence kan erstatte begrebet dannelse, hvad Holger Henriksen mener, det ikke kan, s. 93-103, for dannelse er brugt gennem årtusinder som en menneskelig mulighed, og det omfatter både evnen til at skelne, dømmekraft, skamfølelse og retsbevidsthed, - alt dette kan kompetencebegrebet ikke rumme. Management-sproget er indført, hvad fører til en afhumanisering, og begreberne, der skal beskrive undervisning, "spændes inde mellem målformulering og evaluering", f.eks. s. 67.

Det andet problemkompleks som behandles er skolen og demokratiet. Holger Henriksen er overbevist om skolens betydning for elevens dannelse til demokratiets borger. Og skal skolen



kunne det, skal der gives plads til samtalen i klassens fællesskab forud for de beslutninger, der skal tages, f.eks. s. 15. Og skal dette kunne foregå, må læreren have sin metodefrihed og således kunne tage initiativ til og gennemføre samtalerne. Holger Henriksens forståelse lægger sig tæt op ad Hal Kochs og Habermas' deliberative demokrati, der omtales. Og i denne sammenhæng vurderes Magtudredningens begreber om liberalt demokrati eller republikansk demokrat som utilstrækkelige, s. 96-98.

Dette er en anmeldelse i en uddannelseshistorisk årbog, og det er derfor relevant at se på, hvorledes Holger Henriksen bruger historien. For det første kender Holger Henriksen

både skolehistorien og den almene historie – vi bevæger os både på Christiansborg og i det gamle Athen. Og det umiddelbare indtryk er, at historien bruges til at skærpe argumentationen i større grad end der produceres ny viden, hvad er regulært nok. Men kritikken af udviklingen inden for pædagogikkens og skolepolitikens begreber er imidlertid samtidig både relevant og oplysende. Det ville være både ønskeligt og oplysende, hvis Holger Henriksen gennemførte en mere overordnet, systematisk og sammenhængende analyse af de sidste 50 års udvikling af begreber og slagord, der omfattede både den pædagogiske debat og love, cirkulærer og vejledninger, ja det ville være ny viden.

# Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2012

Af Keld Grinder-Hansen, formand

Selskabet har haft et stabilt, omend lettere vigende medlemstal i 2012. I alt er der godt 200 medlemmer i selskabet. Langt de fleste er privatmedlemmer.

På trods af disse udfordringer kan det konstateres, at økonomien i selskabet er nogenlunde, 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 skannes ind og lægges ud på internettet. Styrelsen har derfor i 2012 færdiggjort arbejdet med at digitalisere alle årbøgerne og gjort dem frit tilgængelige på selskabets hjemmeside: [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk). I alt er det nu muligt at fuldtæksøge i over 400 artikler, interviews og portrætter, i alle årsoversigterne og årsbibliografierne og i mere end 700 anmeldelser af uddannelseshistorisk litteratur fra perioden 1967-2009.

Selskabet har igennem 2012 udsendt en række digitale nyhedsbreve med uddannelseshistoriske nyheder, som interesserede har mulighed for at få tilsendt via e-post.

Selskabets hovedprodukt er årbogen, hvor 45. årgang udkom i december 2011 med temaet

”Tro, pædagogik og skole”. Årbogen blev lanceret 9. februar 2012 ved et velbesøgt arrangement på DPU, hvor flere af bindets bidragsydere holdt et oplæg. I forbindelse med arrangementet afholdt selskabet sin årlige generalforsamling. Keld Grinder-Hansen, Jesper Eckhardt Larsen, Lisa Rosén Rasmussen og Anne Katrine Gjerløff blev genvalgt. Revisor Kirsten Frederiksen, Rønde, og revisorsuppleant/medlemsvalgt revisor Niels Reeh blev genvalgt.

Selskabet udgav i november 2012 antologien *Knowledge, Politics and the History of Education*, redigeret af Jesper Eckhardt Larsen, på Lit Verlag i Tyskland, som indeholder en række artikler af internationalt anerkendte uddannelseshistorikere. Størstedelen af bidragene blev oprindeligt præsenteret som foredrag på selskabets symposium ”Raison d’être of the history of education” i 2008.

# Selskabets publikationer

## *Årbog for dansk skolehistorie / Uddannelseshistorie*

1967-2002: 50 kr.

2003: 150 kr.

2004-2011: 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 Ottesens erindringer. Ved Ingrid Markussen. 1977. 147 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

En praktisk mellemskole. Bidrag til en skolereforms historie. Af A.R. Schacht. 1971. 156 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Et lille stykke kulturhistorie. Peder Kroghs erindringer 1827-54. Ved Tyge Krogh. 1991. 128 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Institut Selskab Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen. Redigeret af Inger Schultz Hansen og Erik. 2001. 110 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Kirkesanger og landsbyorganist. Om den seminarieuddannede lærer som kirke-musikalsk medarbejder gennem 200 år. Om dansk salmesang. Om sanginspektionen 1859-1970. Af Henning Bro Rasmussen. 1998. 399 s. 200 kr. (medlemspris: 100 kr.)

Kundskab er magt. Fortsættelsesskoler i landbosamfundet. Bruunsminde i Toksværd – og andre skoler for den konfirmerede ungdom. Af A. Strange Nielsen. 1998. 124 s. 100 kr. (50 kr.)

Med omhu og overblik. Hans Jensen og folkeskolen. Af Kirsten Kjersgaard Eskildsen. 1997. 145 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

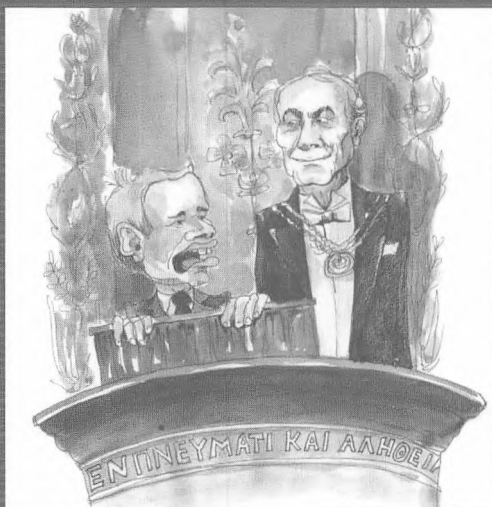
Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet. Af Børge Riis Larsen. 1991. 344 sider. 120 kr. (medlemspris: 60 kr.)

Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Redigeret af Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. 2004. 219 s. 250 kr. (medlemmer: 200 kr.)

Soldater på skolebænk. Forsvarets Civilundervisning 1952-1973 Red. Christian Vognsen. 2001. 141 s. 100 kr. (medlemspris: 50 kr.)

Vejen til universitetet. Litteraturen om universitetsforberedende undervisning fra reformationen til nutiden. En bibliografi. Af Jette Kjærulf Tuxen og Ole Tuxen. 1978. 320 s. 100 kr. (medlemmer: 50 kr.)

# 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

## **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, Statens Arkiver, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

## **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, Brombærvej 10, 8410 Rønede eller skl@post.cybercity.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes bagerst i årbogen og på selskabets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2012 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](http://www.uddannelseshistorie.dk).