



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

### Ophavsret

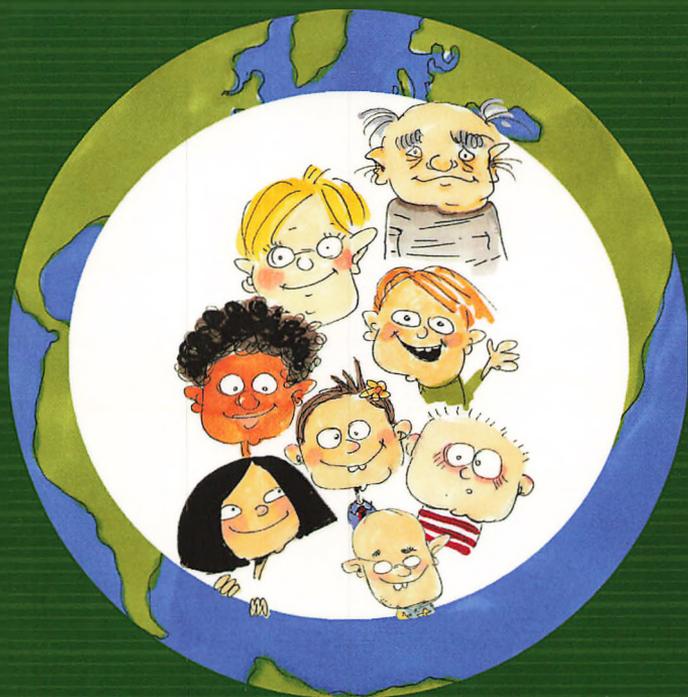
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links

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

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

# Uddannelseshistorie 2013



Verden i skolen,  
skolen i verden

Globale perspektiver på uddannelseshistorie

 47. 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

(ansvarshavende redaktør og temanummerredaktør)

Videnskabelig assistent, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (temanummerredaktør)

Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen

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

Post.doc., ph.d. Lisa Rosén Rasmussen

## **Illustrator**

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

## **Selskabets styrelse 2013-14**

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

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

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

Forskningslektor, ph.d. Niels Reeh, Københavns 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 referees. Denne vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelsen og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

## **Boganmeldelser**

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

Uddannelseshistorie  
**2013**

# Uddannelseshistorie 2013

Redigeret af

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

Verden i skolen,  
skolen i verden

Globale perspektiver på uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2013

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a/s, Aarhus

Isbn: 978-87-87185-15-8

Issn: 0900-226x

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
---------------------	----------

## ARTIKLER

<b>Verden i skolen, skolen i verden.</b> <b>Globale perspektiver på uddannelseshistorie</b> .....	<b>9</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	

<b>Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne.</b> <b>Om restruktureringen af det danske uddannelsessystem</b> .....	<b>21</b>
<i>Af Søren Ehlers</i>	

<b>Den diskrete internationalisering.</b> <b>Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982</b> .....	<b>36</b>
<i>Af Karen Egedal Andreassen, Palle Rasmussen og Christian Ydesen</i>	

<b>De danske håndværkeruddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale</b> .....	<b>60</b>
<i>Af Ida Juul</i>	

<b>En nordisk historia eller nationalism på ett nytt sätt? Ömsesidig historieläroboksrevision i föreningarna Nordens regi, ca 1930-1965</b> .....	<b>81</b>
<i>Af Henrik Åström Elmersjö</i>	

<b>Øvelsesskolekrigen i Ranum 1930-34 En beretning om forholdet mellem byens skole og seminarium</b> .....	<b>102</b>
<i>Af Hans Støttrup Jensen</i>	

## OVERSIGTER

<b>Lærerlockout, lektiecafeer og lavere SU – uddannelserne i folketingsåret 2012-2013</b> .....	<b>128</b>
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2012 .....	166
<i>Af Christian Larsen</i>	
 <b>ANMELDELSER</b>	
 <i>Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen:</i>	
Da læreren holdt skole. Perioden før 1780.	
Bind 1 af fembindsværket "Dansk skolehistorie" .....	176
<i>Af Jørgen Mikkelsen</i>	
 <i>Frede Nielsen Carstens og Søren K. Lauridsen:</i>	
Ny kritisk pædagogik .....	179
<i>Af Niels Rosendal Jensen</i>	
 <i>Kirsten Rejsby:</i>	
Emdrupborg. Historien om en pædagogisk kampplads .....	180
<i>Af Ellen Nørgaard</i>	
 <i>Mie Buus og Michael Riber Jørgensen:</i>	
Når skolen lukker og slukker	
– Skjoldborg Skole 1955-2011 – en landsbyskole i Thy .....	182
<i>Af Lise Rosén Rasmussen</i>	
 <i>Snorre Krøjer og Rasmus Levy:</i>	
Kampen om læreruddannelsen .....	183
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
 <i>Villy Hovard Pedersen, Susanne Andersen og Morten Lassen:</i>	
En fortælling om AMU.	
Arbejdsmarkedsuddannelserne i en verden af forandring .....	185
<i>Af Søren K. Lauridsen</i>	
 <i>John Peter Collett (red.):</i>	
Universitetet i Oslo 1811-2011 .....	187
<i>Af Else Hansen</i>	
 <i>Christian H. Skov og Kenneth Bøjler:</i>	
I tidens strøm.	
Studenterkonservatismen i Aarhus – 1934-2011 .....	192
<i>Af Harry Haue</i>	

<b>Bertel Haarder:</b>	
<b>Op mod strømmen. Med højskolen i ryggen</b> .....	<b>193</b>
<i>Af Ove Korsgaard</i>	
<b>Årbok for norsk utdanningshistorie 2012</b> .....	<b>196</b>
<i>Af Peter Ussing</i>	
<b>Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2013</b> .....	<b>197</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen, formand</i>	
<b>Selskabets publikationer</b> .....	<b>199</b>

# Forord

Verden i skolen, skolen i verden. Årbogen kaster et historisk blik på uddannelsesforhold set i lyset af en ny bevidsthed om det globale perspektiv. Den længere indledningsartikel forsøger at kridte banen op for et globalt blik på uddannelseshistorie. De følgende fire artikler viser med forskellig vægt internationale, transnationale og globale tendenser inden for uddannelsesverden – fra skoleforskningen over erhvervsuddannelserne til universiteterne og de transnationale aktørers uddannelsespolitik. Så skole er bredt forstået i titlen. Årbogen bringer dernæst en artikel uden for tema: “Øvelsesskolekrigen i Ranum 1930-34 – en beretning om forholdet mellem byens skole og seminarium.” Denne følges af årets gang i uddannelsespolitikken beskrevet indgående af Signe Holm-Larsen. Endelig årsbibliografien og anmeldelser ved Christian Larsen. Susanne Wiborg og Jesper Eckhardt Larsen har sammen været temaredeaktører for denne årbog.

*God læselyst.*

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

# Verden i skolen, skolen i verden

## – Globale perspektiver på uddannelseshistorie

Af Jesper Eckhardt Larsen

Er verden lille eller stor? Der var i halvfemserne tale om “den globale landsby” i betydningen, at verden var blevet lille. I tiden inden denne globale landsby var der helt op til 1980erne nogle lande, “som vi normalt sammenlignede os med.” Siden blev bl.a. uddannelsesmæssige sammenligninger u hæmmet af hensyn til en vis overordnet lighed. Verden er ifølge dette synspunkt blevet så lille, at vi uden at tøve ser bort fra al historie, kultur og socioøkonomiske forhold for at sige: “se, sådan vil vi også gøre” eller oftere: “sådan skulle de også gøre.” Danske politikere og medier vurderer rask væk hele Afrika eller hele Kina ud fra vores målestokke.

Udviklingsminister Christian Friis Bach (R) udtalte for nylig i *Politiken* om afrikansk kultur, at den blot var hæmmende for udviklingen og ingen værdi havde i sig selv. Disse udtalelser mødte mildest talt kritik fra afrikanske NGO’er og ledende afrikanske intellektuelle. Nu var vi vist tilbage til kolonitidens synspunkter om den hvide mands byrde. Den officielle reaktion fra Den Afrikanske Unions (AU’s) formand Hailemariam Desalegn var mere diplomatisk: “Vi afrikanere kan lære rigtig meget af Danmark,” men også “Det, der fungerer i Danmark, virker ikke nødvendigvis i Afrika.”<sup>1</sup> Det lader da også til, at ringen er sluttet ud fra dette synspunkt. Vi er den globale udviklings toppunkt, og det kan kun gå for langsomt med, at alle skal ligne os, dvs. økonomisk effektive, kulturelt individualiserede, frigjorte, urbaniserede, vestlige velfærdsstater. Omvendt er dem, vi godt vil ligne, kineserne, som det fremgik af Danmarks Radios udsendelse “9z mod Kina.” De inkarnerer fremtiden ved deres endnu højere økonomiske og pædagogiske effektivitet end vores. Fra tidligere globale analyser er det da også øst/vest – mere end nord/syd, der har givet anstød til frygt og fascination. I bogen “Den hvide Races Sejrgang” fra 1910 af W. Dreyer kommer der efter en 1000 sider lang gennemgang af den hvide races sejr over de sorte følgende konklusion under overskriften: “Den Gule Fare”: “Den Overlegenhed, som vor i materiel Henseende saa vidt fremskredne Kultur, vore Opfindelser, Vaaben m.m. har givet os overfor Jordens andre Racer og Folk, er vi allerede nu godt i Færd med at miste... Hvorledes det vil komme til at gaa i Enkelthederne, kan igen forudse, men at en nær Fremtid vil bringe voldsomme og dybt indgribende Brydninger

---

<sup>1</sup> Citeret i *Politiken*, mandag d. 18. november 2013: 10

imellem Jordens to store Folkegrupper: den hvide og den gule, derom kan der fornuftigvis ikke tvivles.”<sup>2</sup>

Men hvad hvis verden stadig er og også i fremtiden vil forblive stor? Civilisationer i flertal, kulturer i flertal, lande i flertal, forskelle i synet på opdragelse og uddannelse. Vil de være der endnu om 100 eller 200 år? Er det utidig kulturalisme at tale om forskellige kulturers egne veje ind i vor tid og ind i fremtiden? Vil vi konvergere – pr. automatik?

Hvis man spørger den uddannelsesmæssige globaliseringsforskning, om verden således skal forstås som lille eller stor, er svaret dobbelt. To toneangivende positioner er tydelige.

Stanfordskolen inden for global uddannelsessociologi gør verden lille. Helt kort fortalt bygger denne skoles antagelser på, at en verdensmodel for uddannelse allerede har overtrumpet alle lokale forskelligheder og vil gøre dette endnu mere, som tiden går. Dette gælder både uddannelsesstrukturerne og deres pædagogiske og kulturelle indhold. Modsat siger andre sammenlignende uddannelsesforskere: Der ER forskelle, der gør en forskel. Dette synspunkt er altså, at de indre politiske forhold i stater, de kulturelle forhold, de strukturelle forhold i økonomien osv. udgør forskelle, der gør en forskel. Denne skole inden for komparativ, historisk orienteret uddannelsesforskning har det altså med at gøre verden større. Den korte fortælling om denne position er, at eksisterende forskelligheder imellem kontekster påvirker modtagelsen, fortolkningen, implementeringen og funktionen af selv “ens” uddannelsesmodeller, der måtte komme “udefra”.

Begge skoler bygger på uddannelseshistoriske analyser og antagelser. Dette gør uddannelseshistorien til et helt afgørende intellektuelt og politisk kampfelt – også, eller særligt, i lyset af globaliseringen. De to synspunkter kan give stof til en analysemodel for den uddannelseshistoriske globaliseringsforskning.

Uddannelsessociologerne John W. Meyer, John Boli og Francisco O. Ramirez, som har deres base i Stanford, Californien, introducerede i 1980erne en tese om den globale udbredelse af uddannelsessystemer byggende på Immanuel Wallersteins verdenssystemteori. En verdensmodel for uddannelse (“educational world model”) byggende på en verdensomspændende fælles kultur (“world culture”). Denne model for uddannelse og skole opstod angiveligt i 1700-tallets og 1800-tallets Vesteuropa. Modellen bygger på individet som socialiserbar kategori, ser nationen som et konglomerat af individer og forstår uddannelse som en vej til fremskridt.

---

<sup>2</sup> Dreyer, W., 1910: 526

De beskriver, hvordan denne model, som knyttede en nær forbindelse mellem dannelse af nationalstater og masseundervisning, bredte sig igennem det 19. og 20. århundrede til stort set alle verdens lande. I spredningsprocessen har konkurrenceeffekten og efterligningseffekten i samfundet af nationer (the interstate system) spillet en helt afgørende rolle i forhold til de indre betingelser i de enkelte lande. De nævnte forskere hæfter sig ved den institutionelle lighed mellem masseuddannelsessystemer i alle lande. Kulturelt eller ideologisk mener de også som nævnt, at der er tale om en fælles dagsorden, en "world culture", som følger og legitimerer masseuddannelse i enhver ny nation.

Denne "world culture" beskrives mere teknisk i fem punkter, der leder frem til dannelsen af nationalstatslige uddannelsessystemer:

1. Myten om individet som grundlæggende politisk enhed
2. Myten om nationen som et aggregat af individer
3. Myten om fremskridt (nationalt og individuelt)
4. Myten om kontinuitet i henseende til socialisation og livscyklus  
(det vil sige tesen om, at den voksnes karakter er et resultat af opdragelsen)
5. Myten om staten som en forsvarer af nationen.

Efter gennemslaget af disse fem træk i ethvert land opstår statslige uddannelsessystemer som midler til national mobilisering.<sup>3</sup>

Komparative uddannelsesforskere ved Humboldt Universitetet i Berlin har i bevidst modsætning til Stanfordskolen forsøgt at eftervise forskellighedernes insisterende vedholdenhed. Professor Jürgen Schriewers syn på globaliseringen af uddannelsesforhold er præget af et dobbelte ønske: en klar begrebslig struktur, men med hensyntagen til kontingensen og det åbne i den enkelte situation. Hans sammenfatning af nyere resultater af komparativ forskning i modernitet og globalisering viser de modsatrettede tendenser, der faktisk kan konstateres i denne mangfoldighed. For det første er der tale om såvel supranational integration (for eksempel EU) som sub-national diversifikation (for eksempel forøget selvstændighed for Skotland og Wales i Storbritannien). Dernæst nævner han begrebsparrret "internationalisering" over for "indigenisation," der overraskende nok lader sig underbygge med henvisninger til noget så "moderne" som sociologisk forskning. De forskelle, der stadig lader sig konstatere mellem sociologiske tilgange i lande som Tyskland og Frankrig, viser en fornyet vilje til at gøre sociologien national eller bevidst skabe såkaldte "indigenous sociologies" med en bevidst afvisning af "universal social science." Forskelle opretholdes og dyrkes måske endda bevidst i mødet med kravet om internationalisering. Som tredje begrebsparr konstateres gennemslaget af såkaldte evolutionære universalier over

---

<sup>3</sup> Ramirez & Boli 1987; Meyer, Bromley & Ramirez 2010

for historisk-kulturelle konfigurationer. Kritikken er her rettet imod en ren evolutionær opfattelse af udviklingen. For det fjerde det, han kalder abstrakt model-universalisme over for afvigelsesgenererende strukturobygninger. For eksempel giver han Stanfordskolen ret i, at der findes en meget udbredt "verdensmodel" for skolesystemer i alle lande, men når man komparativt undersøger for eksempel disse "ens" systemers samspil med erhvervsstrukturen eller forholdet mellem skolemæssig selektion og social lagdeling, viser der sig store forskelle fra samfund til samfund. Endelig sætter han dikotomien mellem verdensomspændende diffusion over for kulturrelativ reception, eller gennemslaget af organisationsmodeller uafhængig af samfundsmæssige forskelle over for den overraskende mangfoldighed af socio-kulturelle interrelationer. Disse forhold viser Schriewer blandt andet gennem eksempler på den verdensomspændende modtagelse af den europæiske universitetsmodel. Her viser receptionen af modellen fra det fælles udgangspunkt at variere betragteligt i de enkelte modtagerlande, for eksempel afhængig af tilstedeværelsen af en moderniseringsvillig elite og af de eksisterende uddannelsesinstitutioners struktur. Hans metodiske pointe er, at den sammenlignende modernitets- og globaliseringsforskning må tage stilling til disse dikotomier i hvert enkelt tilfælde. Metodisk vil Schriewer i stedet for historiens sejr over sammenligningen og analogien derfor hellere proklamere en genforsoning mellem historie og sammenligning.<sup>4</sup>

Kort opsummeret: Stanfordskolen bygger på tiltagende udviskning af forskelligheder imellem uddannelsessystemer og pædagogiske kulturer. Humboldt-komparativisterne hælder til vedblivende og forskellighedsgenererende dynamikker.

### **Globaliseringen af uddannelsesforhold – tre faser**

Globaliseringstendenser er tidsmæssigt fastsat forskelligt efter temperament, disciplinært tilholdssted og hensigt med historieskrivningen og analyserne. Økonomerne fæstner sig til en bølge af økonomisk globalisering ved den såkaldte priskonvergens ca. 1880. Dette byggede på telegrafens muligheder for global kommunikation af børsnoteringer – fra New York til London og fra San Francisco til Tokyo. Men når disciplinen er uddannelsesforskning, hvad er da de skelsættende perioder? Der er flere, der argumenterer for i hvert fald to væsentlige faser før vores "nuværende" globalisering. Og det er tiden ca. 1800 – ved etableringen af nationale uddannelsessystemer – og igen i 1920'erne delvist som reaktion på første verdenskrig.

Første fase omkring 1800 falder sammen med den tidlige – globale – opbygning af skolesystemer i lyset af nationsbygning og politiske intentioner om masseudbredelse af primær undervisning. Det globale ved denne udbredelse bestod i høj

---

<sup>4</sup> Schriewer 1999 og 2009

grad i at “ens” pædagogiske rationaler spredtes – delvist i kraft af imperialismens infrastrukturer fra et centrum (Europa) til den koloniale periferi. Den Bell-Lancasterske metode, i dansk sammenhæng kaldet den indbyrdes undervisningsmetode, spredtes til stort set alle kontinenter i løbet af de første to årtier af det 19. århundrede. Ikke kun til det britiske imperium og langs dettes handelsruter, men også i USA og i mange europæiske lande efter Napoleonskrigene med militære styrker som “hjembringere” af disse masseuddannelses-mæssige organisationsformer. Store dele af Sydamerika indførte disse systemer på linje med de danske kolonier i Vestindien, faktisk før end det skete ved lov hjemme i Danmark.<sup>5</sup> Store undtagelser var relativt lukkede lande som Kina, Japan, Korea og Siam.<sup>6</sup>

Den anden fase fra ca. 1920 til 1930 bestod i en hidtil uset netværksdannelse imellem pædagogiske bevægelser på et globalt plan. Den reformpædagogiske bølge rakte fra USA og Sydamerika til Kina og Sovjetunionen og er blevet beskrevet som en række rejsende biblioteker i en analyse af bl.a. John Deweys globale indflydelse.<sup>7</sup> Denne bølge var dog netop en bølge og er blevet analyseret som sådan af en gruppe forskere under førnævnte Jürgen Schriewer. Denne forskning beskæftiger sig med balancen imellem referencer til egen pædagogisk historie (historiske og interne referencer) og referencer til udenlandsk pædagogik (Dewey, Montessori og andre). I de centrale pædagogiske tidsskrifter i Kina, Sovjetunionen og Spanien tegnes konturerne af en høj intensitet af den pædagogiske globalisering i netop denne afgrænsede periode.<sup>8</sup> Derfor giver det ikke mening blot at pege på begyndelser af globale tendenser og mene, at disse derefter blot “vokser,” men også på afmatninger og nye faser af lukkethed.

Den nuværende “fase” af uddannelsesmæssig globalisering stedfæstes af forskellige historikere til tiden efter 1990, hvilket understreges kraftigst af Søren Ehlers i denne årbog under titlen: “Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne. Om restruktureringen af det danske uddannelsessystem.” Flere forhold gør sig gældende. Set i lyset af de tidligere globaliseringer er pædagogikken ikke mere international end i 1920’erne eller for den sags skyld ca. 1820 (Schriewer), men er måske i højere grad præget af top down end bottom up globalisering, som også Palle Rasmussen, Christian Ydesen og Karen Egebjerg peger på i deres artikel med den sigende titel: “Den diskrete internationalisering – Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982.” For det andet begynder de flestes diagnoser af denne nye bølge i den angelsaksiske verden. Med centrum i begivenheder og personligheder i Storbritannien og USA breder politiske sig ideer til “os” i Europa. Disse tendenser sammenfattes ofte i begrebet neoliberale reformer. Vi er i tiden

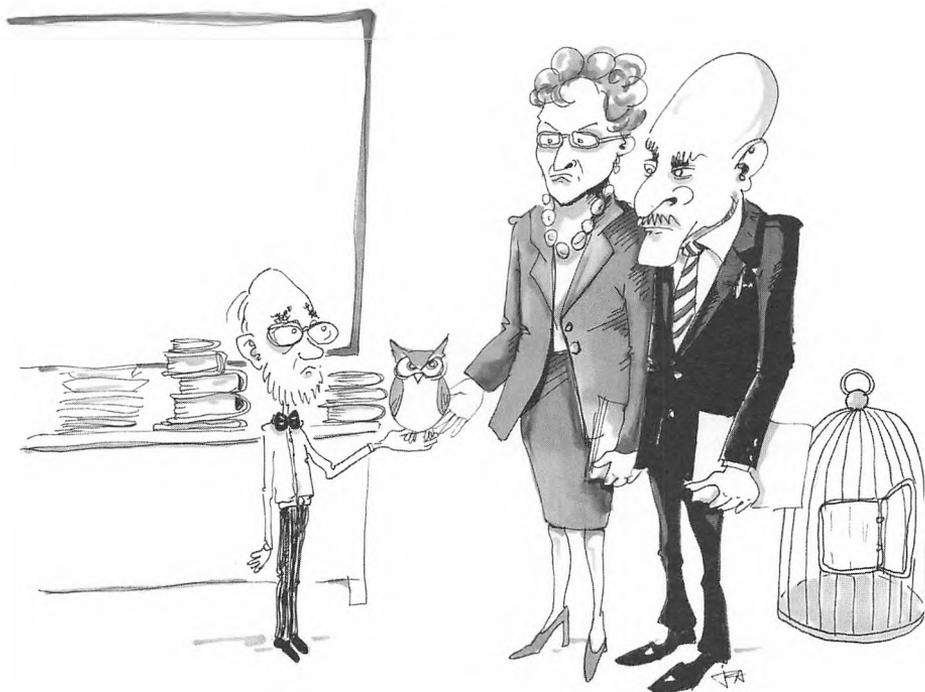
---

<sup>5</sup> Larsen, J.E. 2008

<sup>6</sup> Caruso 2010: 43ff

<sup>7</sup> Popkewitz 2009

<sup>8</sup> Schriewer et al. 1998



efter den kolde krig, og der er (stadig) ingen tvivl om hvem, der vandt denne krig. Ida Juul stedfæster endda i sin artikel "De danske erhvervsuddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale" denne anglicisering til anden halvdel af 1800-tallet. En fase, der med økonomiske briller da også var den første globaliserings tid. Altså: er der "blot" tale om, at kontinentale tanker og institutioner afløses af engelske og amerikanske? Og i anden omgang er dette da blot den kraftigere kapitalisme, der overtager områder fra den mindre kraftige kapitalisme? Spørgsmålene er mange. I begrebet globalisering kan der derfor måske skelnes imellem en økonomisk og en moralsk globalisering? Mere derom senere.

### **Men hvad betyder dette for analysen af den nutidige brug af ordet globalisering?**

Den danske sociolog Martin Marcussen har i forbindelse med magtudredningen analyseret, hvad det betyder, at OECD og andre internationale aktører siden 1990'erne taler meget om globalisering. For det første er Marcussen klar i sin analyse af, at OECD primært er en spredder af anglesaksiske politiske ideer til de mere perifere lande, der gider at lytte:<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Marcussen 2005

“ifølge adskillige ansatte i OECD udtrykker især de nye medlemmer således et stort ønske om at lære fra foregangslandene i OECD. Selv har disse lande ikke så meget at tilbyde. Andre OECD-ansatte udtrykker det på den måde, at nogle lande, det vil sige de anglesaksiske foregangslande, bruger OECD til at markedsføre reformer og idéer, som har lejret sig i deres nationale kontekster. Underforstået er, at foregangslandene selv ikke føler, at de importerer så mange nye idéer gennem OECD samarbejdet. På den anden side ser de en vis fordel i at bruge OECD som en meget effektiv spredningsmekanisme for egne idéer.”<sup>10</sup>

Marcussen fortsætter sin analyse med en række modsatte syn på globaliseringsprocessen.

Globaliseringen er **enten** et tog, hvor det gælder om at hoppe på og skynde sig, før fløjten lyder. Denne nødvendighedens retorik kendes fra neoliberal tankegang formuleret af bl.a. Margaret Thatcher som “There IS No Alternative” (TINA). Denne læsning af globaliseringen kalder Marcussen for den strukturdeterministiske globaliseringsdiskurs og knytter den til den dominerende politiske måde at benytte globaliseringen som legitimering for allehånde (ubehagelige) politiske tiltag. **Eller** også er der (stadig) mulighed for at finde lokale løsninger på lokale problemer og spørgsmål? At Danmark f.eks. opretholder gratis højere uddannelse trods de internationale tendenser til, at al højere uddannelse kræver “tuition fees.” Dette kalder Marcussen for et aktøroptimistisk synspunkt:

”Spørgsmålet (er) om... de nationale stater, vi kender i dag, har frihedsgrader i den globaliserede verdensøkonomi til at føre ideologisk baseret økonomisk politik ud i livet. En række økonomer mener, at en konsekvens af globaliseringen er, at disse frihedsgrader er forsvundet – specielt for små åbne økonomier som den danske. Heroverfor står andre økonomer, der mener, at nationalstaten stadig er den vigtigste organisatoriske enhed i den globaliserede økonomi, og at politikere derfor stadig har handlefrihed til at gøre en forskel.”

Denne skillelinje – om nationale regeringer har råderum eller ej, og om globaliseringen er økonomisk set ny eller gammel – skiller vandene iblandt analytikere af globaliseringen. Men Marcussen konkluderer lidt pessimistisk, at blandt politikere og i medierne er det globaliseringen som strukturdetermineret, der dominerer. Man kunne tilføje, at dette trækker på en næsten marxistisk historiefilosofi om den uundgåelige økonomisk determinerede politiske og ideologiske udvikling – blot med omvendt politisk fortegn.

---

<sup>10</sup> Ibid.: 149

”Globaliseringen er uspecificeret – det er noget ‘derude’, som tvinger politikere til at reagere. Globaliseringen er desuden noget afgørende nyt både kvalitativt og kvantitativt. Dette perspektiv vil jeg kalde for den ‘strukturdeterministiske globaliseringsdiskurs’. Den siger, at globaliseringen er et nyt og stærkt fænomen, som har frataget politikerne de fleste af deres traditionelle styringsinstrumenter. Globaliseringen er irreversibel og truende.”<sup>11</sup>

Således er OECD, IMF, UNESCO og EU **enten** til for på den mest progressive måde at forvalte enshedens politik, pege på lokale problematiske “systemfejl” i passende evalueringsrapporter og overlade det til udøvende nationale bureaukratier at forvalte disse evidensbaserede facts om udviklingen. “OECD er naturligvis ikke den eneste internationale organisation, der i midten af 1990’erne systematisk begyndte at koble globaliseringsargumentet på de gængse argumentationskæder. IMF, FN og EU-Kommissionen har hver for sig ligeledes været særdeles aktive i spredningen af denne idé. Når vi studerer OECD som idé-agent for amerikansk inspirerede idéer, er det altså ikke et forsøg på at argumentere for, at OECD har spillet en unik rolle i denne forbindelse.”<sup>12</sup>

**Eller** også må OECD, UNESCO og EU ses som kulturelt specifikke, værdibårne aktører, der febrilsk prøver at opretholde deres egen raison d’être ved at være på forkant – med ja “globaliseringen” – men dog kommer til kort over for mere magtfulde organer (USA og Storbritannien er for eksempel ret ligeglade med OECD’s anbefalinger).<sup>13</sup> Dette sidste er Marcussens egen position, hvor han redegør for hele globaliseringsdiskursen som en enheds overlevelsestrategi inden for OECD-organisationen.

Det bør tilføjes i denne uddannelsesmæssige sammenhæng, at:

**Enten** er de internationale rankings en væsentlig motor for ensheden og “the interstate system.” Dvs. endimensionale definitioner af, hvad der er bedst. Udtrykt i ideen om at være “bagud” for toget, der kører. Og her er det oplagt, at “vi” er “bagud” (9z mod Kina).

**Eller** også er rankings en umulighed set i lyset af alt for mange variable, der slet ikke passer ind i formlen. F.eks. mangler der i sammenligningen med Kina diskussioner af autoritetsforhold – familiekultur – ungdomskultur – individualisme – “indre” og “ydre” motivation og mange andre forhold, der netop gør os usammenlignelige (et gammeldags ord).

---

<sup>11</sup> Ibid.: 155

<sup>12</sup> Ibid.: 160

<sup>13</sup> Dette udsagn bygger på samtaler med sociolog Marte Mangset, som har analyseret Storbritanniens ligestyrelighed over for Bolognaprocessens anbefalinger og med uddannelsesøkonom Richard Dejaridin, som nu er OECD-medarbejder inden for analyse af uddannelsesforhold.

Men kan vi stille os uden for OECD- og PISA-ræset? Her er Marcussen pessimist:

“når der er blevet skabt national konsensus omkring en idé, kommer den til at fungere som en adfældsregel, der ikke kan overtrædes, endsiges sættes til debat. Et andet tegn på, at diskursen har opnået hegemonisk status, er, at en særlig eksklusionsmekanisme træder i kræft. Alle, der ønsker at gøre karriere (politisk eller som embedsmand [eller som uddannelsesforsker /JEL]), gør sit for at holde sig inden for den dominerende diskurs’ rammer. Når idéens livscyklus har nået dette stade, er der ikke store chancer for, at en akademisk pluralitet kan gøre sig gældende i den politiske debat.”<sup>14</sup>

## Globalhistorie

Hvis vi vender os til historieskrivning som disciplin i disse analyser, arbejder historikere med en skelnen imellem verdenshistorieskrivning og global historieskrivning. Med udgangspunkt i, at vi lever i en postmoderne tilstand, afviser mange historikere den store fortælling om verdens stadige fremskridt hen imod nutiden og ind i fremtiden (som globaliserings-fortællingen jo ligner meget). I stedet sættes som udgangspunkt den lille fortælling eller fragmentet.<sup>15</sup> I denne modstilling ses verdenshistorie oftest som den nationalt forankrede eurocentriske fortælling om “Kulturens veje”, med stort “K”, fra Grækenland og frem til nutidens vestlige overlegenhed.

Men som en gruppe svenske globalhistorikere skriver: “Även om de “stora” berättelserna har förklarats vara endimensionella så bygger även de postmoderna kritikerna sina “små” berättelser på utgångspunkter som tecknats av de senaste århundradenas politiska, ekonomiska och sociala utveckling.”<sup>16</sup> Den store fortælling lader til at være et bagtæppe selv for det postmoderne blik.

Mange fortællinger om uddannelseshistorie laver jo den tur, som prægede national historieskrivning: at begynde i Grækenland, en tur over Rom gennem middelalder og renaissance og så lukke butikken ved et nationalt fokus til sidst. Vel ikke mindst i forventningen om, at publikum – de interesserede skolefolk – vil høre lidt om sig selv, ligesom Peter Plys-bjørnens bedste historier altid var om – “ham selv.” Ikke for at hænge nogen ud, men både jeg selv, Knud Grue-Sørensen og Keld Grinder Hansen har dette stofvalg i deres uddannelsesmæssige historieskrivning.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Marcussen 2005: 173

<sup>15</sup> Caruso 2008

<sup>16</sup> Müller et al. 2010: 20

<sup>17</sup> Grue-Sørensen (1966), Grinder-Hansen (2013) og Larsen (2006)

Vi har altså brug for en større fortælling – og den kunne jo passende blive global – men det er svært at se det hele fra alle steder på en gang. Dette projekt kunne ses som en del af den moralske globalisering – vi må blive enige om en retfærdig måde at skildre det globale – måske derfor de mange nye kollektive undskyldninger for landes og folks indbyrdes forbrydelser.

Prisme-tanken fremhæves af den norske historiker Fredrik Thue. Dette at de større sammenhænge netop på tydeligst måde kan italesættes og udforskes ved et nøje blik på fragmentet eller den lille historie. Det kræver dog høj kvalitet og dybde i fragmentet for at bruge dette som prisme, ellers overbeviser det ikke til et ændret syn på den større sammenhæng.

Globalhistorien beskriver til en vis grad en tilbagevenden til 1700-tallets universalistiske historieskrivning. Alle lande måles efter samme rettesnor. Derved skelnes globalhistorie fra verdenshistorie – imellem et “ens” blik på alle dele af verden og et “centreret” blik – typisk fra Europa.

En analyse af forsøget på at skrive global historie til skolebrug kan læses i det i denne årbog. Hvordan kan historiebøger til skolebrug fortælle et samfunds historie på en internationalt set “retfærdig” måde? Hvordan ændrer globalisering og over-national integration på disse fortællinger? Kan man forestille sig en overenskomst om, hvordan der skal skrives en ikke nationalt centreret historie? Disse spørgsmål er aktuelle, men var også aktuelle som følge af det nationalistiske synspunkts krise lige før og efter Anden Verdenskrig. Den gensidige nordiske historiebogsrevision i regi af foreningerne Norden påtog sig en opgave, der delvist forsøgte at påtage sig disse svære spørgsmål: hvordan kunne Nordens historie skrives ikke-nationalistisk. Norden som enhed tages ofte for givet i sin kompromisvenlige broderlighed, men det voldte ikke desto mindre store anstrengelser at blive bare lidt enige om væsentlige punkter i en fælles historieopfattelse, som Henrik Åström Elmersjö beskriver i sin artikel “En nordisk historia eller nationalism på ett nytt sätt?” Hvad så, når talen er om en global enighed om at skrive en fælles historie? Ja – det er en opgave, der virker uoverkommelig, som alle de andre opgaver FN prøver at påtage sig. Som en parallel til den gensidige historiebogsrevision er det dog væsentligt at pege på UNESCO’s arbejde for at fremme en ny historieskrivning, der netop skal overkomme nationale, racemæssige og kønsmæssige stereotyper.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> UNESCO 2013

Altså i teseform – hvad betyder globalisering set i et uddannelseshistorisk lys?

- A) Enten er de forskelle, der gør en forskel, overkommelige og vil “gå væk” – det er blot et spørgsmål om tid. Dermed også et spørgsmål om ikke at være “bagud.” Det bliver ens i fremtiden: verden er lille.
- B) Eller også vil de forskelle, der gør en forskel, skabe nye forskelle. Det ens er ikke helt ens: verden er stor – ja endda lille Norden er “for” stor til forsoning over historieskrivningen.
- C) Og uanset A eller B må vi hellere leve sammen, allerede før vi bliver helt ens – og huske at sige undskyld.

### English abstract:

This article serves as an overall introduction to positions in the fields of global history, globalization studies in education, comparative education and the history of education. The framing question is: is the world small or large. Small in the sense of ideas of overall convergence to a common norm of schooling – or large in the sense of insisting cultural, structural and ideological differences in spite of globalization. The position of the Stanford group of scholars (Meyer, Boli, Ramirez) is taken to represent the small world thesis. The position of the Humboldt University group (Schriewer, Caruso et al.) is taken to represent the large world thesis. Global history is introduced as countering a Eurocentric and nationalistic agenda of history writing. All these tendencies are discussed in relation to the role of schooling in globalization and to the writing of a history of education in Denmark and in the Nordic countries that take a global viewpoint seriously.



*Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. og ansat som videnskabelig assistent ved IUP/DPU, Aarhus Universitet. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv og i kolonial skolehistorie. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition og om humanioras situation.*

## Litteratur

- Caruso, M. (2008) "World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education" in *History of Education*, 37(6), 825-840.
- Caruso, M. (2010). „Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800-1870.“ Wien: Peter Lang.
- Dreyer, W. (1910) "Den hvide Races Sejrgang" bind 2, København og Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Grue-Sørensen, Knud (1966) "Opdragelsens historie" Bd. 1-3, København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grinder-Hansen, Keld (2013) "Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer," København: Muusmann forlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2006) "Ikke af brød alene..." Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005." København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2008) "Lancasterskolerne i Dansk Vestindien" in "Skoler i palmernes skygge" red. Fryd Johansen et al., Gylling: Syddansk Universitetsforlag.
- Marcussen (2005) "OECD og idépillet. Game over?" I "Magtudredningen." Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Meyer, John W., Patricia Bromley and Francisco O. Ramirez (2010) "Human Rights in Social Science. Textbooks: Cross-national Analyses, 1970-2008" in *Sociology of Education*, Vol 83. No. 2. (April 2010), pp. 111-134.
- Müller, Leo, Göran Rydén & Holger Weiss (2010) "Global historia – något för nordiska historiker?" in Müller et al. (red.) „Global historia från periferin. Norden 1600-1850“ Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, Thomas S. (2009). "The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education" in *International Handbook of Comparative Education* (p.385). Dordrecht: Springer.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). „The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation.“ in *Sociology of Education*, vol. 60 (jan.), 2-17.
- Schriewer, Jürgen et al. (1998) "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China) in „Gesellschaften im Vergleich, Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften,“ Hartmut Kaelble & Jürgen Schriewer (Eds.), Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Schriewer, Jürgen (1999) „Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität“ in H. Kaelble, & J. Schriewer (Hg.) „Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften“, s. 53-102. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Schriewer, Jürgen (2009) "Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?" in "Discourse formation in comparative education" 3<sup>rd</sup> rev ed., Jürgen Schriewer (ed.) Frankfurt am Main: Peter Lang. s. 3-54.
- UNESCO (internetkilde) set november 2013 på: [http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/how\\_to\\_write\\_a\\_stereotype\\_free\\_textbook/](http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/how_to_write_a_stereotype_free_textbook/)

# Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne

## – om restruktureringen af det danske uddannelsessystem

Af Søren Ehlers

Gennem tyve år har der i Danmark og i EU været politisk vilje til at formulere, implementere og evaluere public policies, der fremmer globalisering, vidensøkonomi og institutionel konkurrenceevne. Det har medført, at beskæftigelsespolitik og uddannelsespolitik relateres til hinanden, at uddannelsessystemets sektorer restruktureres med henblik på produktion af kompetence, at udbyderne af uddannelse underkastes ekstern evaluering, og at uddannelsesforskning efterspørges mere end pædagogisk forskning.

Skiftende regeringer har gennem de sidste tyve år formuleret, implementeret og evalueret initiativer i et sådan omfang, at der er blevet vendt op og ned på samtlige sektorer inden for det danske uddannelsessystem. En kontinuitet, der havde rødder tilbage til skoleanordningerne af 1814, er blevet brudt. Tidligere betragtede regeringerne kontinuitet som en forudsætning for en kvalificeret forvaltning af uddannelsessystemet – sådan er det ikke længere. Hvordan hænger denne dybtgående restrukturering sammen med globalisering (i bestemt form) og med den tænkning i vidensøkonomi og konkurrenceevne, der har medført forandring efter forandring?

Udgangspunktet for denne undersøgelse er den kendsgerning, at underskrivelsen af *Maastricht-traktaten* (1993) og *Amsterdam-traktaten* (1997) ændrede vilkårene for en række public policies, herunder beskæftigelse og uddannelse, og derfor er der grund til at se nærmere på forholdet mellem EUs strategier (makroniveau), medlemslandenes strategier (mesoniveau) og uddannelsesudbydernes strategier (mikroniveau). Et grundlæggende synspunkt er, at der foregår en *vertikal* koordination mellem niveauerne. Formulering, implementering og evaluering bygger på *top-down*, men også på *bottom-up* (Winther & Lehmann Nielsen, 2010). Når større kursændringer er blevet implementeret hvert syvende år, er forklaringen først og fremmest, at de budgetter – som Europa-Kommissionen lægger, og Europa-Parlamentet vedtager – gælder for syv år. Derfor kan denne undersøgelse registrere større forandringer i 1993, i 2000 og i 2007. Europa-Kommissionen, regeringerne i EU-landene og udbyderne af uddannelse samarbejder desuden *horizontalt* med aktører på de tilsvarende niveauer (f.eks.

UNESCO, asiatiske regeringer og asiatiske universiteter). Public policies vedrørende beskæftigelse, forskning, forvaltning, miljø, socialpolitik, sundhed, uddannelse m.v. relateres til hinanden.

Undersøgelsen betragter et *White Paper* – der blev udarbejdet af Europa-Kommissionen i 1993 – som et tidligt udkast til en globaliseringsstrategi for hele unionen. Det vurderes, at *Growth, Employment, and Competiveness: the Challenges and Ways forward into the 21th Century* (1993) var et forvarsel om den *Lissabonstrategi* (2000), der blev vedtaget syv år senere. Disse strategier (makroniveau) indebar, at EU ville blive omdannet til en *vidensbaseret økonomi*, og at public policies ude i medlemslandene skulle relateres til hinanden. Regeringerne (mesoniveau) arbejder – for at kunne konkurrere med nationale økonomier på resten af kloden – på at forøge produktionen af *kompetence*. For at understøtte denne produktion etablerede Europa-Kommissionen et arbejdsprogram under navnet *Education and Training 2010*, der blev revideret flere gange (Pepin 2007 og 2011). Afløseren for dette arbejdsprogram, der omfatter 32 lande, blev *Education, Training and Europe 2020*, som Europa-Parlamentet vedtog i september 2012. Harmoniseringen af EUs samlede udbud af kompetenceudvikling blev styrket ved at samle alle ældre støtteprogrammer i et omfattende program, hvor aktiviteterne var kategoriseres som *lifelong learning*. Dette program og dets forgængere forstås i denne undersøgelse som EU-foranstaltninger, der skulle understøtte uddannelsesudbydernes strategier (mikroniveau) – uden at involvere nationalstaten (mesoniveau). Dvs. aktører på mikroniveauet kan spille sammen med aktører på makroniveauet.

Policy-dokumentet *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi* (Regeringen 2006) vurderes i denne undersøgelse: 1) at være afgørende for restruktureringen af uddannelsessystemet og 2) at stemme overens med det 7-årige *Lifelong Learning Programme*, som Europa-Kommissionen lancerede samme år. De to politiske initiativer havde det til fælles, at de omfattede alle sektorer inden for uddannelsessystemet.

Det danske samfund havde tidligere – som fremført af Ove Kaj Pedersen (OKP) – gennemlevet en globaliseringsbølge (1860-1910), og den bølge af globalisering, der tog fart efter 1993, medførte bl.a. en restrukturering af uddannelsessystemet. OKPs forståelse af de lange linjer i den *politiske økonomi* lægges til grund for denne undersøgelse, og begrebet *globalisering* defineres som “den politiske skabelse af postnationale markeder, der er en forudsætning for en international økonomisk integration gennem samhandel” (OKP 2011:42). Dvs. den nuværende globaliseringsbølges gennemslagskraft betragtes som en konsekvens af politiske beslutninger. Der blev efter 1993 truffet nogle vidtgående beslutninger, der har overskygget den *europæisering* af de nationale uddannelsesystemer, der begyndte tidligere (Lawn & Grek 2012):

En kæde af politiske beslutninger har intensiveret den nuværende bølge af globalisering. EU-landene er i deres selvforståelse nationale økonomier, der konkurrerer med EUs omverden, og derfor ønsker de at understøtte deres egne virksomheder ved at udvikle *den institutionelle konkurrenceevne*. Dette begreb forstås som “et lands kapacitet til relativt set at opnå samfundsøkonomisk succes som et resultat af dets politiske, økonomiske og kulturelle institutioner” (OKP 2011:74). Med andre ord: Undersøgelsens grundlæggende synspunkt er, at EU-lande som Danmark søger at styrke den institutionelle konkurrenceevne, og det sker bl.a. ved at forbedre uddannelsesudbydernes muligheder for at producere de kompetencer, der efterspørges af virksomhederne.

### Videnskabelige begreber versus policy-begreber

De private og de offentlige virksomheder i en vidensbaseret økonomi som den danske oplever et stigende behov for udvikling af *kompetence*. Det videnskabelige arbejde med dette begreb, som regeringen tog til sig i 1997 (Undervisningsministeriet 1997a) har skabt problemer inden for den pædagogiske forskning. Illeris (2012) har i en oversigtsartikel leveret en gennemgang af begrebets udviklingshistorie i Danmark og skriver indledningsvis: “...Det er helt uklart, hvad en kompetence er, der er ingen anvisninger på, hvordan kompetencer udvikles, og der er stor usikkerhed om, hvordan kompetencer kan måles, selv om det netop er det, der har været omdrejningspunktet for den store interesse for begrebet...”.

Når den pædagogiske forskning har vanskeligt ved at håndtere begrebet, skyldes det sandsynligvis, at der er tale om et policy-begreb. Dvs. et ikke-videnskabeligt begreb, der fungerer som et redskab for policy-formulering. *Public policy* defineres i denne undersøgelse som et univers, hvor ikke-videnskabelige begreber tages i anvendelse og dermed som grundlæggende anderledes end universet *social science*, der forudsætter brugen af videnskabelige begreber. Den udviklingshistorie, som Illeris har kortlagt, viser, at kompetencebegrebet blev brugt til at sætte en ny politisk dagsorden. Når et ukendt begreb optræder i et policy-dokument, er det et signal om, at forandringer er i vente, og netop i 1997 – hvor Undervisningsministeriet anvender kompetencebegrebet, der hidtil havde været forbundet med erhvervsvirksomheder (Bramming & Holt Larsen 1995) – var der tegn på opbrud. Herom senere. Denne forståelse af et policy-begreb bygger på: 1) Det kan fortolkes på flere måder og 2) forfatterne er anonyme. Derfor er det velegnet til policy-formulering:

Lad os antage, at undervisningsministeren i 1997 havde benyttet *human capital* som signalord. Hvad ville blive konsekvensen? Sandsynligvis ville anvendelsen af dette begreb udløse en omfattende offentlig debat, der kunne medføre, at ministerens opbakning i Folketinget kom i fare. Forklaringen er, at *human capital* har status som et videnskabeligt begreb (Schultz 1961) – dvs. det defineres entydigt. Men signalet ville realpolitisk være det samme: Regeringen vil sætte mere fokus

på uddannelsessystemets *outputs* (dets produktion) og mindre fokus på dets *inputs* (*curricula*).

Der eksisterer ikke mange studier af forandringerne efter 1993, og da de oftest bygger på en tænkning i pædagogik, lægger denne undersøgelse mere vægt på studiet af policy-dokumenter (dvs. kilder). Mange pædagogiske forskere er præget af en tilgang, der bygger: 1) på en dikotomi mellem *philosophy of education* og *political economy* og 2) på en ulyst til at gennemtænke vilkårene for en åben økonomi i et lille EU-land. Et grundlæggende synspunkt i denne undersøgelse er: Det giver i det 21. århundrede ikke mening at forstå idéer og policies som synonyme, men dette er ikke desto mindre karakteristisk for en tilgang, hvor pædagogiske forskere desuden undgår at diskutere den politisk-økonomiske virkelighed uden for klasseværelset. Dette forhold uddybes i afsnittet *Uddannelsesforskning versus pædagogisk forskning*. Også inden for den engelsksprogede litteratur kan man finde uddannelsesforskere, der har vanskeligt ved at forholde sig til de nye vilkår. Undertiden minder det tankemæssige univers om et lærerværelse.

I Danmark har det længe populært at forstå den nyere uddannelseshistorie som en idehistorisk kamp mellem UNESCO og OECD (Korsgaard 1999). Dvs. som en kamp vedrørende en *idé*, der enten er god eller dårlig. Men de to aktører arbejder begge med *policy* (Albæk 2009), og der er som regel en solid overensstemmelse mellem deres generelle overvejelser. Det glemmes ofte, at OECD er en tænketank, der kun arbejder med det, som regeringer vil betale. Måske er en forskningsmæssig fornyelse på vej i Tyskland, hvor Busemeyer, Jakobi og Martens kan siges at repræsentere en tilgang, hvor restruktureringen af uddannelsessystemerne anskues i et *political science* perspektiv.

### **Fire antagelser om relationen mellem globalisering, vidensøkonomi og institutionel konkurrenceevne**

Denne undersøgelse bygger på nogle antagelser, der tillægges betydning for det uddannelseshistoriske forløb. Disse antagelser læges frem i en sammenfattende vurdering sidst i artiklen. Danmark og andre EU-lande har gennem tyve år:

1. arbejdet for en tæt relation mellem beskæftigelsespolitik og uddannelsespolitik
2. lagt større vægt på uddannelsessystemets outputs end på dets inputs
3. flyttet det politiske fokus fra intern evaluering til ekstern
4. efterspurgt uddannelsesforskning – ikke pædagogisk forskning

### **To public policies i konflikt**

I begyndelsen af 1993 skiftede Danmark regering, og den socialdemokratisk-radikale regering formulerede en *aktiv arbejdsmarkedspolitik* og blev derved en

model for Europa-Kommissionen, der sidst på året offentliggjorde *Growth, Employment and Competitiveness. The Challenges and Ways forward into the 21st Century*. Dvs. Danmark kom til at fungere som et foregangsland inden for EU og har siden bevaret sin position inden for denne form for public policy, der nu kaldes *beskæftigelsespolitik* (Bredgaard et al. 2011).

Mht. uddannelsespolitikken arbejdede Ole Vig Jensen (R), der var undervisningsminister 1993-98, for en tænkning i *folkeoplysning*, der i lighed med kompetencebegrebet må forstås som et begreb, der unddrager sig en præcis definition. Folkeoplysningsbegrebet – der også havde fået en nordisk dimension (Ehlers 2006) – kolliderede i Ole Vig Jensens embedsperiode med policy-begrebet *lifelong learning*. Ministeren ønskede ikke at tage stilling til denne nye form for policy-formulering. Forbindelseslinjerne mellem makroniveau og mesoniveau fortjener en nærmere undersøgelse, fordi de blev bestemmende for den restrukturering, der blev implementeret efter 2007, hvor Danmark i overensstemmelse med EUs tidsplan for *Education and Training 2010* offentliggjorde en strategi for *livslang læring* (2007). I dette nationale policy-dokument har folkeoplysningsbegrebet en afsides placering. Danmarks strategi i forhold til livslang læring var formuleret i samklang med trepartsforhandlingerne (Finansministeriet februar 2006) og globaliseringsstrategien (Regeringen april 2006).

I 1995 skelnede Undervisningsministeriet – når det gjaldt uddannelse af voksne – mellem forskellige *uddannelseselementer*. Det fremgår af den *10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse* (Undervisningsministeriet 1995), der blev fremlagt på Sorø-mødet i august 1995. Disse elementer forstås i denne undersøgelse som *inputs* (curricula), der blev anvendt af de *erhvervsrettede, de almene og de folkeoplysende* uddannelsesudbydere. Et halvt år efter kom den danske 10-punktsplan under pres, fordi OECD ønskede et 5-årigt mandat til at udvikle en transnational public policy, der blev kaldt *lifelong learning for all*. Derfor fremhævede Ole Vig Jensen under et ministermøde i Paris behovet for *almene elementer*:

“...Ikke for at forklejne vigtigheden af gennem målrettede uddannelsesaktiviteter til tilgodese erhvervslivets krav, men for at pointere livslang uddannelses betydning for det enkelte menneske, for den sociale samhørighed og for fastholdelse og udvikling af demokratiet i medlemslandene” (Undervisningsministeriet 1996, min fremhævnings). OECD fik mandatet, men den danske minister markerede sin modstand mod det transnationale policy-begreb og gjorde det ved at fremhæve betydningen af nogle *inputs*. Ole Vig Jensen holdt fast ved uddannelsesbegrebet – der var indeholdt i titlen på hans *10-punktsplan for tilbagevendende uddannelse* – og han refererede til *recurrent education* (OECD 1973). Dvs. ministeren støttede sig til et begreb fra 1970erne.

Netop i de år stødte Undervisningsministeriet bestandig sammen med Arbejdsministeriet, der forsøgte at implementere den aktive arbejdsmarkedspolitik (Hovard Pedersen, Andresen & Lassen 2012:128-129). Kappelstriden mellem de erhvervsrettede, de almene og de folkeoplysende uddannelseselementer blev imidlertid aflyst, da kompetencebegrebet kom ind på banen. Det blev den, fordi dette nye policy-begreb handler om nogle *outputs*, der ikke kunne defineres som erhvervsrettede, almene eller folkeoplysende. Nu drejede det sig om at få produceret nogle kompetencer, der kunne understøtte økonomisk vækst, beskæftigelse og konkurrenceevne. Dette var blevet en politisk nødvendighed, dels fordi Danmark stod som EUs foregangsland med hensyn til *beskæftigelsespolitik*, og dels fordi to nye OECD-rapporter – *The Knowledge-based Economy* (OECD 1996a) og *Lifelong learning for all* (OECD 1996b) – påvirkede medlemslandenes policy-formulering.

På makroniveauet var kappelstriden blevet afgjort i 1988, hvor EF-Domstolen afsagde en dom, der indebar, at universitetsuddannelser blev defineret som erhvervsrettede, hvilket efter Maastricht-traktaten (1993) de facto gjorde det almene til noget erhvervsrettet (Schuetze 2006). I slutningen af Ole Vig Jensens ministerperiode blev der i Danmark holdt liv i en kappelstrid mellem policy-begreberne, der dog hurtigt ebbede ud i forlængelse af, at en embedsmand, der havde gjort karriere inden for Arbejdsministeriet, blev udnævnt til departementschef i Undervisningsministeriet, og at læreren Ole Vig Jensen blev afløst af økonomen Margrethe Vestager.

### Fra uddannelsespolitik til kompetencepolitik

I dette afsnit forstås *uddannelsespolitik* som et overordnet begreb for public policies, der fokuserer på systemets *inputs*, mens *kompetencepolitik* betragtes som et overordnet begreb for public policies, der fokuserer på dets *outputs*. Der tages udgangspunkt i Ove Kaj Pedersens undersøgelse af *kompetenceskabelse som pædagogisk program*, hvor han ender med at konkludere, at “uddannelsespolitikken bliver til en del af en samlet politik for arbejde og beskæftigelse, en beskæftigelsespolitik, hvor virksomhederne inddrages på en måde som aldrig før, og hvor erhvervs- og arbejdsmarkeduddannelserne bliver en del af et samlet – enstrengt – uddannelsessystem...” (OKP 2011:173, 186-187).

Mesoniveauets formulering af sådanne public policies koordineres med makroniveauets policy-formuleringer. I 2006 tog Europa-Parlamentet og EUs Ministerråd for alvor kompetencebegrebet til sig i forbindelse med en anbefaling af otte *key competences* (European Parliament 2006), og i 2008 anbefalede de samme organer et *European Qualification Framework* (EQF), der bygger på otte niveauer og er blevet udviklet som et redskab, der kan benyttes i fællesskaber mellem uddannelsesudbydere og virksomheder (mikroniveau). I det sidstnævnte policy-dokument anvender EU denne definition: “...competence means the prov-

en ability to use knowledge, skills and personal, social and /or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development...”. Definitionen fremgår af et bilag til Europa-Parlamentets og Ministerrådets anbefaling af EQF, hvor ni policy-begreber bliver defineret (European Parliament 2008). Sådanne definitioner er en juridisk nødvendighed pga. den efterfølgende implementering, hvor Europa-kommissionen dels beslutter sig for et *policy design* (May 2003), dels vælger nogle *policy instruments* (Vedung 1998). Eksistensen af disse vedtagelser på makroniveauet understøtter det synspunkt, at EU implementerede sine globaliseringspolicies i forbindelse med budgetterne for 2007-2013.

Udviklingen efter april 2006, hvor regeringen offentliggjorde sin globaliseringsstrategi, viser et tilsvarende skel mellem policy-formulering og policy-implementering. I april 2005 udpegede regeringen 26 personer, rekrutteret fra organisationerne, herunder arbejdsmarkedets parter samt nogle ministre, til medlemmer af Globaliseringsrådet. Når rådet blev ledet af statsministeren, kan forklaringen være, at rådet skulle arbejde på tværs af forskellige politikområder. Det bør dog også nævnes, at de seneste tre statsministre har engageret sig i folkeskolens forhold, hvilket er logisk, eftersom det første af rådets initiativer hed *Verdens bedste folkeskole*.

Regeringen offentliggjorde policy-dokumentet *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi* (april 2006), der i kraft af sit billedvalg og sin layout må betragtes som en henvendelse til den politisk-økonomiske offentlighed. Teksten indeholder kortfattede beskrivelser af 350 initiativer, der først og fremmest handler om en restrukturering af uddannelsessystemet. Det vil ved en nærlæsning af denne tryksag fremgå, at der dengang blev indgået en *pagt* mellem regeringen og organisationerne. Parterne lover, at de vil bakke de 350 initiativer op, og for at understrege den absolutte enighed indeholder publikationen ikke alene portrætter af Globaliseringsrådets medlemmer, men også deres underskrifter i faksimile (Regeringen 2006).

### **Fra intern til ekstern evaluering**

Alle uddannelsesudbydere har efter 1993 oplevet, hvordan regeringen formulerer policies, der skal sikre, at elever og studerende underkastes regelmæssige præstationsmålinger (Krogstrup et al. 2011), og det giver god mening at hævde, at Danmark har satset på at udvikle en *evalueringskultur*. Anvendelsen af dette begreb hænger sammen med, at der ikke har været tradition for at gennemføre målinger (Dahler-Larsen 2006). To begivenheder fik afgørende betydning for de politiske beslutninger: PISA-chokket (2000) og OECDs review (2004).

PISA-målingerne viste, at danske skolelevers præstationer er gennemsnitlige eller under gennemsnittet i forhold til eleverne i andre OECD-lande. Eftersom fol-

keskolens budget er et af de højeste i verden – i forhold til befolkningstallet – fandt Folketinget resultaterne graverende, og i 2004 efter et besøg af tre eksperter udsendt af OECD besluttede regeringen at udvikle et nationalt testsystem, der kunne sikre en regelmæssig måling af elevernes præstationer. Folkeskoleloven af 1993 lagde op til *intern evaluering*, og overgangen til *ekstern evaluering* vurderes at være udtryk for en skærpet politisk opmærksomhed.

Mht. evalueringen af studerendes præstationer stammer lovgivningen fra 1992, hvor loven om Danmarks Evalueringscenter blev gennemført. I dette tilfælde blev Danmark et foregangsland inden for området – både i Norden og i Europa. Denne tidlige lovgivning lagde udelukkende op til intern evaluering (Thune 1996). Dette initiativ, hvor alle nordiske lande lovgav om evaluering af universitetsuddannelser inden for det samme år, byggede på en koordinering under Nordisk Ministerråd, og den blev indstillet, da Finland og Sverige blev medlemmer af EU (Smeby & Stensaker 1999). I 1999 blev Danmarks Evalueringscenter blev til Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), og EVA har siden evalueret alle former for uddannelse (Stensaker 2010). I 2007 blev der vedtaget en lov om *akkreditering* af videregående uddannelser, der imidlertid fungerede mindre tilfredsstillende, og efter en revision i 2013 blev der ændret på arbejdsdelingen mellem EVA og Danmarks Akkrediteringsinstitution.

### UNESCO bidrager til policy-implemteringen

På makroniveauet er UNESCO en af de store aktører, og denne organisation spiller f.eks. en central rolle i forbindelse med implementeringen af en global strategi fra 2002, der kaldes *Education for Sustainable Development* (UNESCO 2012). Et grundlæggende policy-dokument er *Learning: The Treasure within* (UNESCO 1996), hvor tilgangen bygger på de følgende søjler: 1) *Learning to know*, 2) *Learning to do*, 3) *Learning to live together* og 4) *Learning to be* (Jarvis 2007). Adskillige pædagogiske forskere har diskuteret beskrivelsen af disse søjler – og fortolket dem forskelligt – hvilket måske skyldes, at de er blevet læst som *idéer*. Hvis man forstår dem som *policies*, bliver det klart, at UNESCO argumenterer for disse *outputs*: 1) Viden, 2) Kompetence, 3) Social sammenhængskraft og 4) Personlig udvikling.

Der er en vis overensstemmelse mellem UNESCOs mål som global organisation, og de mål, der formuleres i *Lissabonstrategien*, og meget tyder på, at i 1995 begyndte en række organisationer at harmonisere deres policy-formuleringer. Dannelsen af World Trade Organization (WTO) fandt sted i 1995 og er vigtig, fordi WTO – der arbejder for global frihandel – forstår sundhedsydelse, kompetenceudvikling m.v. som *services*, der principielt bør kunne købes og sælges på tværs af nationale grænser. Også International Organisation of Labour (ILO) og Verdensbanken er relevante i denne sammenhæng.

Relationen mellem UNESCO og EU kan illustreres på personplan. Jacques Delors, der var præsident for Europa-Kommissionen 1985-95, blev i 1992 udpeget som formand for den internationale kommission, der udarbejdede *Learning: The Treasure within* (UNESCO 1996), og de fleste af denne kommissions medlemmer var nuværende eller tidligere politikere (Spring 2009). Her sætter denne undersøgelse tingene på spidsen og hævder, at EU (med bistand fra OECD) formulerede en kompetencepolitik, som UNESCO derefter søgte at implementere globalt. I 2006 blev navnet på UNESCOs institut i Hamborg ændret til *The UNESCO Institute for Lifelong Learning*.

Der foregik en harmonisering, der involverede EU, ILO, UNESCO, Verdensbanken, WTO m.fl., og den kan forklares som en konsekvens af den politiske vilje til *globalisering*, jf. Ove Kaj Pedersens definition: "...den politiske skabelse af postnationale markeder, der er en forudsætning for en international økonomisk integration gennem samhandel." OKP betragter *Lissabonstrategien* som slutresultatet af et intermezzo. Ifølge hans analyse begynder dette i februar 1993 og slutter i december 1995, og det beskrives kort i det følgende. Beskrivelsen hænges op på personer, fordi det gør fremstillingen mindre abstrakt:

Bill Clinton erklærer, da han i februar 1993 indsættes som USAs præsident, at USA opfatter verdenen som en global økonomi, hvor nationer må konkurrere. Denne udfordring tager EU op i juni 1993, hvor medlemslandenes regeringschefer opfordrer Jacques Delors, Europa-Kommissionens præsident, til at udarbejde et *White Paper* om global konkurrenceevne, og i december 1993 offentliggøres *Growth, Employment and Competition. The Challenges and the Ways forward into the 21st Century*. Et udkast til den senere Lissabonstrategi fremlægges i januar 1995 under navnet *Agenda 2000* (OKP 2011:41-42), hvorefter et policy-dokument med titlen *Teaching and Learning – towards the Learning Society* bliver offentliggjort i december 1995. I dette *White Paper* foreslår Europa-Kommissionen bl.a. en kampagne i medlemslandene, der kaldes *Year of Lifelong Learning* (Hake 1999). Den danske titel på dette dokument – der blev formidlet af EUs oversættelsestjeneste – var *Undervise og lære. På vej mod det kognitive samfund* (Heidemann 1999:145). Siden droppede Europa-Kommissionen *The Learning Society* som politisk slogan til fordel for *The Knowledge Society*.

Med andre ord: Jacques Delors (dvs. Europa-Kommissionen) kæder udviklingen af en globaliseringsstrategi sammen med et nyt politisk initiativ, der er blevet beskrevet som *the Construction of a Lifelong Learning Paradigm* (Rubenson 2006). I 1996 blev der i alle EUs medlemslande gennemført en kampagne for *lifelong learning*, der var koordineret med UNESCOs offentliggørelse af *Learning. The Treasure within* (UNESCO 1996), der var blevet udarbejdet af en kommission under ledelse af Jacques Delors. Denne undersøgelse vurderer, at disse transnationale initiativer havde til hensigt at styrke "den institutionelle konkurrenceevne".

Dette begreb er blevet defineret som “et lands kapacitet til relativt set at opnå økonomisk succes som et resultat af dets politiske, økonomiske og kulturelle institutioner” (OKP 2011:74). Og UNESCOs medlemslande kunne i lighed med EUs medlemslande styrke konkurrenceevnen ved at producere kompetence.

### **Uddannelsesforskning versus pædagogisk forskning**

Det fortælles, at Inge Thygesen, Undervisningsministeriets departementschef 1984-97, henvendte sig til rektor for Danmarks Lærerhøjskole (DLH) og bad ham undersøge, hvorvidt DLH kunne bidrage med rådgivning i forhold til uddannelsespolitikken. Der kom imidlertid ikke nogen aftale i stand, og Undervisningsministeriet støttede sig fortsat til sektorforskningsinstitutionen Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) og til OECD. Historien melder, at Inge Thygesen efterspurgte *uddannelsesforskning* – ikke *pædagogisk forskning*. Hvad er forskellen?

Sociologen Erik Jørgen Hansen (EJH) forstår *uddannelsesforskning* som en forskning, der bygger på sociologisk, økonomisk, psykologisk og politologisk teori og beskriver med en forsigtig formulering *pædagogisk forskning* som “...en bestemt synsvinkel, der placerer opdragelses- og undervisningsprocesserne i fokus og inddrager de humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner som “hjælpesfag” i studiet af opdragelsens og undervisningens verden” (EJH 2011:35). Denne begrebsafklaring er udgangspunktet for den følgende sammenligning mellem den videnskabelige og den politiske anvendelse af begreberne:

Begge begreber var kendte og anvendte i Danmark før 1993 (EJH 1985 og Nordenbo 1988), og begrebet *pædagogisk forskning* var dominerende indtil 2007 – videnskabeligt og politisk. Rasmussen, Kruse & Holm skrev i et forord: “...Tidligere har distinktionen mellem pædagogisk forskning og uddannelsesforskning tjent som en skelnen mellem pædagogik som et selvstændigt fag og andre fags (især sociologi, politologi, antropologi og til en vis grad psykologi) undersøgelser af uddannelsesmæssige problemstillinger. I dag anvendes benævnelsen uddannelsesforskning nærmest synonymt med eller som erstatning for benævnelsen pædagogisk forskning” (min fremhævelse). Den samme udskiftning af begreberne havde, ifølge forordet, fundet sted i de øvrige skandinaviske lande. Med andre ord: I Danmark, Norge og Sverige forstod universiteterne ikke længere pædagogik som et selvstændigt fag, og det er derfor nærliggende at stille spørgsmålet: Hvad var der sket politisk?

For Danmarks vedkommende begyndte begrebsudskiftningen i Margrethe Vestagers ministerperiode. Hun nedsatte i februar 1999 en arbejdsgruppe vedrørende et *Learning Lab*, der i en afsluttende rapport udfoldede en vision om en eksperimenterende forsknings- og udviklingsinstitution, der – bl.a. fordi den blev tillagt uddannelsesopgaver – kom til at fremstå som et modstykke til Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), der på dette tidspunkt stadig var på tegnebrættet. Når

denne undersøgelse anlægger en sådan vurdering, skyldes det især, at rapportens forfattere forudsatte et tværgående samarbejde mellem en række videnskabelige discipliner, der ikke omfattede pædagogik. Ministerens forord blev udformet i september samme år, og på det tidspunkt var det åbenbart blevet en politisk nødvendighed, at hun efter en række positive og rosende bemærkninger præciserede:

“...Det er meget vigtigt for mig, at etableringen af Learning Lab Danmark ses i sammenhæng med det kommende Danmarks Pædagogiske Universitet...” (Undervisningsministeriet september 1999). Tidligere på året havde ministeriet anmodet sektorforskningsinstitutionen DPI om at kortlægge *pædagogisk/uddannelsesmæssig* forskning i Danmark (Hammershøj & Schmidt 1999). Anvendelsen af dette dobbeltbegreb forstås i denne undersøgelse som et politisk kompromis mellem et ældre og et nyere policy-begreb.

I to senere betænkninger, dels fra Udvalget for uddannelsesforskning nedsat i august 2006 (Universitets- og Bygningsstyrelsen april 2007), dels fra en arbejdsgruppe vedrørende *uddannelsesforskning* nedsat i maj 2007 (Forsknings- og Innovationsstyrelsen november 2007), undlod forfatterne at benytte begrebet *pædagogisk forskning*. Under det politiske forløb, der gik forud for nedsættelsen af de to udvalg, havde Undervisningsministeriet spillet sammen med makroniveauet. I 2003 gennemførte OECD undersøgelser i medlemslandene Storbritannien og New Zealand, og i 2004 inviterede Undervisningsministeriet OECD til at undersøge den pædagogiske forskning og det pædagogiske udviklingsarbejde i Danmark. Dette resulterede i en rapport, der kritiserede den danske forskning for at isolere sig og for at være for optaget af grundforskning. OECD efterlyste:

“... en bedre forbindelse mellem forskning og praksis, en tydeliggørelse af forskellen mellem forskning og udviklingsarbejde, et stærkere samspil mellem forskningsområdet og udviklingsområdet og en overordnet forskningsprioritering...” (Rasmussen, Kruse & Holm 2007). Ved at inddrage makroniveauet erhvervede Undervisningsministeriet argumenter for en ny policy. Det kunne ligne et bestilt arbejde med aftalte konklusioner.

Policy-begrebet *uddannelsesforskning* blev derefter dominerende i det ministerielle sprog, og denne form for forskning var defineret som samfundsvidenskabelig. Signalet blev opfanget af Aarhus Universitet (DPU), der begyndte at udvikle samfundsvidenskabelige uddannelser: Bacheloruddannelsen i uddannelsesvidenskab havde sit første optag i 2010, og en overbygning blev etableret i 2013. De ministerielle rapporter fra 2007 henviser begge til regeringens globaliseringsstrategi (april 2006).

Udvalget vedrørende uddannelsesforskning stillede forslag om to initiativer: Oprettelse af et *Clearing House for uddannelsesforskning* samt etablering af et *Forum*

for uddannelsesforskning. Det første forslag blev med det samme realiseret af Aarhus Universitet (DPU), mens det andet blev opgivet. Efter 2007 har Undervisningsministeriet støttet sig til konsulentfirmaer som f.eks. Rambøll og til Socialforskningsinstituttet, der i vidt omfang har leveret *myndighedsbetjening*. I januar 2010 oprettedes *Center for Strategisk Uddannelsesforskning* under Aarhus Universitet (DPU), og dermed var den mulighed for rådgivning på et videnskabeligt grundlag, som departementschef Inge Thygesen havde efterspurgt, blevet etableret.

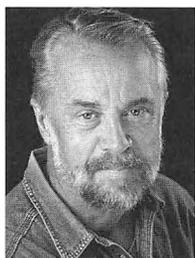
Globaliseringen, vidensøkonomien og hensynet til *den institutionelle konkurrenceevne* havde gjort en rådgivning baseret på samfundsvidenskabelig forskning til en politisk nødvendighed. Forslaget om et *Forum for uddannelsesforskning* blev genfremsat i 2013 og accepteret som et element i den aftale om reform af folkeskolen, som undervisningsminister Christine Antorini indgik i juni 2013.

### Sammenfattende vurdering

1. To traktater medførte suverænitetsafgivelse. Efter 1993 holdt danske regeringer op med at nøle i forhold til EU-initiativer, og den nye aktive arbejdsmarkedspolitik blev kædet sammen med uddannelsespolitikken. Indholdet måtte gentænkes, så de to former for public policy kunne relateres til hinanden. Derfor blev arbejdsmarkedspolitikken reformuleret som beskæftigelsespolitik, og uddannelsespolitik blev til kompetencepolitik. Den danske regering søgte ikke at dæmme op for globaliseringen.
2. Det oprindelige fokus på inputs blev opgivet til fordel for outputs. Da en styrkelse af den institutionelle konkurrenceevne var vigtig, måtte alle sektorer restruktureres. Dette er en politisk-økonomisk forklaring på de dybtgående forandringer. Efter underskrivelsen af Maastrichttraktaten kunne Europa-Kommissionen frit samarbejde med uddannelsesudbydere i medlemslandene.
3. Evaluering kendtes før 1993 som intern evaluering. De skiftende regeringer søgte at opmuntre udbyderne til at evaluere deres uddannelsesvirksomhed. Da det blev besluttet at fremskynde globaliseringsprocessen, valgte man at satse på ekstern evaluering, og Danmarks Evalueringsinstitut kom til at beskæftige sig med alle sektorer. Efter et besøg af eksperter udsendt af OECD indførte Danmark nationale tests.
4. Uddannelsesforskning blev efterspurgt, og det medførte, at pædagogisk forskning mistede politisk opbakning. I de skandinaviske lande lagde regeringerne vægt på uddannelsesforskning, og deres universiteter ændrede strategierne for forskning og uddannelse. Den kontinuitet, der tidligere var karakteristisk for forvaltningen af det danske uddannelsessystem, blev brudt, fordi der var politisk vilje til at satse på globalisering, vidensøkonomi og institutionel konkurrenceevne.

## English abstract:

Over the last twenty years, Danish governments and the EU have initiated the formulation, implementation and evaluation of public policies with the aim of furthering globalization, the knowledge economy, and institutional competition. The consequences are manifold, such as the increasing integration of education policy and labour market policy, restructuring of education sectors to produce specified competences, and education providers are made subject to external evaluation. Furthermore, an increased demand is put on education research rather than research on pedagogy.



*Søren Ehlers (f. 1947) er dr. pæd. og ansat ved IUP/DPU, Aarhus Universitet. Han har i to perioder været ministerudpeget medlem af bestyrelsen for Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning. 1995-96 var han konsulent for Foreningen for folkehøjskoler, og Margrethe Vestager udpegede ham i 1998 til medlem af Højskoleudvalget. Søren Ehlers var 2005-2009 formand for det konsortium af europæiske universiteter, der med støtte fra mobilitetsprogrammet ERASMUS MUNDUS udbyder European Masters of Lifelong Learning: Policy and Management. Han var 2001-2004 studieleder for DPUs masteruddannelser. Han definerer sit forskningsområde som education policy/ politics of education.*

## Policy-dokumenter

- Commission of the European Communities (1993, December), White Paper. *Growth, Employment, and Competitiveness: the Challenges and Ways forward into the 21st Century...* Tilgængeligt på Internettet.
- Commission of the European Communities (1995, December), White Paper. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society ...* Tilgængeligt på Internettet.
- Commission of the European Communities (2000), Presidency conclusions. *Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000...* Tilgængeligt på Internettet.
- European Parliament and the Council (december 2006), *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning...* Tilgængeligt på Internettet.
- European Parliament and the Council (april 2008), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning...* Tilgængeligt på Internettet.
- Finansministeriet (februar 2006), *Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – Rapport fra Trepartsudvalget. København: Finansministeriet.*
- Forsknings- og Innovationsstyrelsen (november 2007), *Uddannelsesforskning – baggrundsrapport vedr. et strategisk forskningsprogram...* Tilgængeligt på Internettet.

- OECD (1973), *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- OECD (1996) *The Knowledge-based Economy...* Tilgængeligt på Internettet.
- Regeringen (april 2006), *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København: Regeringen.
- Undervisningsministeriet (1995), *10 punkts plan om tilbagevendende uddannelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1996), *Livslang uddannelse for alle. Møde for OECD-landenes undervisningsministre 16-17. Januar 1996*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997a), *National Competenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. Tilgængeligt på Internettet.
- Undervisningsministeriet (1997b), *Kvalitet i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (september 1999) *Learning Lab Danmark – en arbejdsgruppe-rapport...* Tilgængeligt på Internettet.
- Undervisningsministeriet (april 2007), *Danmarks strategi for livslang læring. Uddannelse og livslang opkvalificering for alle. Redegørelse til EU-kommissionen...* Tilgængeligt på Internettet.
- UNESCO (1996): *Learning: the Treasure within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012), *Shaping the Education of Tomorrow*. Report on the UN Decade of Education for Sustainable development, Abridged. ...Tilgængeligt på Internettet.
- Universitets- og Bygningsstyrelsen (april 2007), *Til gavn for uddannelserne*. Rapport fra udvalget for uddannelsesforskning...Tilgængeligt på Internettet.

## Videnskabelig litteratur

- Albæk, E. (2009), *Policyanalyse. I: Klassisk og moderne politisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andreassen, K. et al. (2011) (red.), *Målt og vejret. Uddannelsesforskning om evaluering*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Bramming, P. & H. Holt Larsen, (1995), *Kompetenceudvikling – en nøgle til konkurrenceevne*. København: Dansk Management Forum.
- Bredgaard, T. et al. (2011), *Dansk arbejdsmarkedspolitik*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Busemeyer, M. & C. Trampusch (2011), *Comparative Political Science and the Study of Education*. In: *British Journal of Political Science*. Vol. 41, Issue 2.
- Dahler-Larsen, P. (2006), *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, R. (2005), *Globalization, knowledge economy and comparative education*. In: *Comparative Education*. Vol. 41, No. 2.
- Ehlers, S. & K. Kovacs (2000) (red.), *DLH under forvandling. Danmarks Lærerhøjskole 1990-2000*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ehlers, S. (2006), *The Decline and Fall of Nordic "Folkeoplysning og Voksenundervisning"*. In: *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hake, B. (1999), *Lifelong learning policies in the European Union: developments and issues*. In: *Compare*. Vol. 29. No. 1.
- Hammershøj, L.G. & L.-H. Schmidt (1999), *Dansk forskning i pædagogik og uddannelse – en kortlægning af perioden 1994-99*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen, E.J. (1985), *Fremtidens uddannelsesforskning i Danmark – nogle indledende betragtninger om tema, teori og metode*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E.J. (2011), *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Heidemann, T. (1999), *Internationalisering og skoleudvikling*. Bd. I-II. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Hermann, S. (2002), *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Learning Lab Denmark.
- Hovard Pedersen, V., S. Andresen & M. Lassen (2012), *En fortælling om AMU. Arbejdsmarkedsuddannelserne i en verden af forandring*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012), Kompetencetænkning i vidensøkonomien. I: *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*. København: Samfundslitteratur.
- Jakobi, A.P. et al. (2010) (eds.), *Education in Political Science. Discovering a neglected field*. London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2007), *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London and New York: Routledge.
- Korsgaard, O. (1999), *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- May, P.J. (2003), Policy Design and Implementation. In: *Handbook of Public Administration*. London: Sage Publications.
- Nordenbo, S.E. (1988), Dansk pædagogisk forskning 1988 – status, vilkår og satsningsområder. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Vol. 36, No. 5.
- Pedersen, O.K. (2011), *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ozga, J. et al. (eds.) (2011), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. London and New York: Routledge.
- Pepin, L. (2007), The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. In: *European Journal of Education*. Vol. 42, No. 1.
- Pepin, L. (2011), Education in the Lisbon Strategy: assessments and prospects. In: *European Journal of Education: Research, development and policy*. Vol. 46, Issue 1.
- Rasmussen, J., S. Kruse & C. Holm (2007), *Viden og uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rubenson, K. (2006), The Construction of the Lifelong Learning Paradigm. The competing visions of UNESCO and OECD. In: *Milestones towards lifelong learning systems*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Schuetze, H.G. (2006), International concepts and agendas of Lifelong Learning. In: *Compare*. Vol. 36, No. 3.
- Schultz T.W. (1961), Investment in Human Capital. In: *American Economic Review*. Vol. 51.
- Smeby, J.C. & B. Stensaker, (1999), National quality assessment systems in the Nordic countries: developing a balance between external and internal needs? In: *Higher Education Policy*. No. 12.
- Spring, J. (2009), *Globalization of Education*. New York and London: Routledge.
- Stensaker, B. (2010), Subject Assessments for Academic Quality in Denmark. In: *Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments*. Heidelberg, London, New York: Springer Dordrecht.
- Thune, C. (1996), The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish experience, In: *Quality in Higher Education*. Vol. 2, No. 1.
- Vedung, E. (1998), Policy Instruments: Typologies and Theories. In: *Carrots, Sticks, and Sermons. Policy Instruments and their Evaluation*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Winther, S. C. & V. Lehmann Nielsen (2010), *Implementering af politik*. Århus: Academica.

# Den diskrete internationalisering

– danske uddannelser i international kontekst 1968–1982

*Af Karen Egedal Andreassen, Palle Rasmussen og Christian Ydesen*

## Indledning

Årene fra slutningen af 1960erne til begyndelsen af 1980erne var præget af stærke samfundsforandringer. Perioden var kendetegnet ved markante opbrud, udviklinger og tendenser, der satte sig igennem i hele den vestlige verden og også satte deres spor på uddannelsesområdet. Af fremtrædende tendenser med stor betydning nationalt kan nævnes overgangen fra en økonomisk styrkeposition med dertil hørende opbygning og konsolidering af velfærdsstaten til økonomisk krise med fokus på nedskæringer og effektiviseringer i kølvandet. Videre kan nævnes en forstærket orientering mod internationalt samarbejde – ikke mindst i kraft af Danmarks tilslutning til de Europæiske Fællesskaber og OECD's stigende betydning – samt intensivering af den indbyrdes konkurrence mellem lande i hele den vestlige verden – og mellem Øst og Vest – med henblik på at sikre økonomi og vækst. Sådanne tendenser betød, at den påvirkning og inspiration, der altid har været fra den øvrige verden i dansk uddannelsespolitik og i udviklinger på uddannelsesområdet, i særlig grad begyndte at sætte sig igennem.

Et blik i den eksisterende uddannelseshistoriske forskning i perioden tegner imidlertid et billede af, at kun nationale og lokale fortællinger indtager en fremtrædende plads.<sup>1</sup> Den typiske beskrivelse lægger vægt på, at etableringen og konsolideringen af velfærdsstaten i årtierne efter anden verdenskrig havde betydet en markant udvikling i dansk skole- og uddannelsespolitik grundet en voldsom uddannelseseksplosion, at reformpædagogiske ideer samt socialdemokratiske og radikale værdier kom i højsædet med skoleloven af 1958 i almindelighed og de blå og røde betænkninger i særdeleshed. Disse værdier var i hovedsagen kendetegnet ved politiske målsætninger om at skabe lighed gennem uddannelse samt at udvikle en udelt og eksamensfri skole uden karakterer; målsætninger, der gav anledning til en politisk kamp, der strakte sig frem til vedtagelsen af skoleloven af 1975.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se eksempelvis Hermann 2007, Juul 2006 og Kruchov 1985

<sup>2</sup> Juul 2006

Selvom disse komponenter utvivlsomt er væsentlige for forståelsen af perioden, så synes vigtigheden og betydningen af internationale dimensioner for udviklingen i periodens uddannelsessystem at være et underspillet tema. Det kan forekomme overraskende i lyset af, at dansk uddannelseshistorie til alle tider har indeholdt internationale komponenter i større eller mindre grad. Allerede i 1931 udtrykte den fremtrædende rektor på Skolen på la Cours Vej på Frederiksberg Georg Julius Arvin (1880-1962), der sidenhen overtog posten som rektor på Danmarks Lærershøjskole, således at: "(...) Danmark er nu engang et sletteland også i pædagogisk henseende, og idéerne fra andre lande kan ikke i længden holdes ude."<sup>3</sup>

Denne betragtning fra mellemkrigstiden synes at være et generelt karakteristika for dansk uddannelseshistorie, idet der til alle tider og i forskellige former har optrådt en international dimension i den måde, hvorpå dansk skolevæsen, pædagogik og uddannelsesplanlægning har fundet sted.<sup>4</sup>

### **Analytisk tilgang**

At se på uddannelsesudviklingen i et bestemt land i dens internationale kontekst i en bestemt periode kræver metodiske refleksioner om, hvorledes samspillet mellem strukturer, aktører og processer i både rum og tid kan indfanges. Vi arbejder ikke her med en udfoldet forståelsesramme, men vi vil nævne et par centrale inspirationskilder.

Analytiske tilgange inden for historie og kulturteori har gennem de senere år under inspiration af "the spatial turn" eller "den rumlige vending" orienteret sig mod inddragelsen af topografiske eller "rumlige" perspektiver i analyser.<sup>5</sup> Historiske udviklinger forstås med en sådan tilgang som relateret til lokale kontekster, hvortil forskellige typer af erfaringer, viden og påvirkninger finder vej, men tilpasses eller så at sige "oversættes" til lokale betingelser, forhold og fortolkningsmåder. I en analyse af historiske udviklinger i en bestemt periode og med fokus på betydningen af internationale påvirkninger og tendenser er en sådan analytisk tilgang oplagt, idet den netop vil orientere sig mod at kunne indfange, fra hvilke kilder forskellige elementer i udviklingstendenser stammer, ad hvilke veje de bevæger sig, gennem hvilke fora og gennem hvilke processer de påvirker, får indflydelse og integreres i lokale kontekster. Det lokale kan her referere til såvel nationalstater – Danmark – hvor det kan påvirke lovgivning for eksempel på uddannelsesområdet, såvel som det kan referere til den enkelte kommune og uddannelsesinstitution, der så at sige oversætter påvirkninger udefra til disse lokale kontekster.

---

<sup>3</sup> Arvin 1931: 378

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

<sup>5</sup> Se eksempelvis Caruso 2008, Grosvenor 2009, Lawn 2008

Når det gælder samspillet mellem dansk uddannelsespolitik og pædagogik på den ene side og internationale kontekster på den anden, bør man skelne mellem på den ene side rammerne (mere eller mindre institutionaliserede) for samspillet og på den anden side de indholdselementer (i form af målsætninger, idéer, koncepter), som formidles via rammerne.

Både rammer og indholdselementer må ses på baggrund af bredere tværnationale tendenser i samfundsudviklingen. Det kan være generelle politiske strømninger som demokratiseringsbølgen efter anden verdenskrig og det kan være fælles udfordringer som 70ernes oliekrise eller de aktuelle demografiske ændringer.

Især tre typer rammer er relevante for udviklinger på uddannelsesområdet. Den første er internationale organisationer forankret i nationalstaters ledelser, herunder EF/EU, OECD og UNESCO. De udgør fora for interaktion og kommunikation, hvorfra personer med berøring til uddannelsesverdenen i Danmark har kunnet modtage inspiration, eller hvor man i fællesskab har taget beslutninger med konsekvenser for dansk uddannelseslovgivning eller praksis. Den anden type er professionelle miljøers inspiration fra og samarbejde med miljøer i andre lande, både gennem organisationer og andre former for løbende kontakt. Skolepsykologiens internationale møder og netværk er eksempel på dette,<sup>6</sup> udstationering i OECD af medarbejdere fra Undervisningsministeriet er et andet. Den tredje type er ikke-professionelle miljøers internationale inspiration og samspil. Her er 60ernes og 70ernes studenterbevægelse det mest oplagte eksempel.

På et niveau under sådanne rammer er der aktører i form af personer og grupper, som i større eller mindre omfang kan bevæge sig på tværs af rammerne.

De indholdselementer, som formidles inden for rammerne, har mange dimensioner og er sværere at systematisere. Som nogle udbredte typer kan nævnes følgende. For det første uddannelsespolitiske målsætninger, herunder f.eks. størrelighed i adgangen til uddannelse; demokratisering af uddannelsesinstitutionernes indre liv eller generel begrænsning af udgifter til uddannelse. For det andet former for "videnskabeliggørelse" af forståelsen af og håndteringen af uddannelse og pædagogik, herunder f.eks. curriculumteori, psykologisk læringsteori eller uddannelsesøkonomi. For det tredje bestemte koncepter, f.eks. typer af psykologiske tests, projektarbejde, gruppedynamiske øvelser, mål/rammestyring.

Formidlingen af indholdselementer via rammer vil så føre til transformation, hvor de pågældende idéer og praksisser antager bestemte former i konkrete lokale

---

<sup>6</sup> Ydesen 2011b

sammenhænge, for eksempel i konkrete kommuners politik, på konkrete skoler eller andre typer af uddannelsesinstitutioner.

I en konkret historisk undersøgelse af disse fænomener er det først og fremmest relevant at afsøge feltet for mulige kanaler, hvorigennem international indflydelse og inspiration kan have fundet sted. Det vil imidlertid selvsagt føre for vidt i denne sammenhæng at afdække samtlige internationalt forbundne kanaler med dertilhørende aktører, og vi vil derfor foretage et udvalg, der finder sin begrundelse i en placering på henholdsvis et makroniveau (internationale organisationer og uddannelsespolitik), et mesoniveau (nationale formelle organisationer og institutioner) og endelig et mikroniveau (uformelle organisationer og centrale aktører i det uddannelsespolitiske felt). Samtidig vil vi forsøge at anlægge et bredt perspektiv, så vi så at sige sigter på en valid karakteristik af det danske uddannelseslandskab i perioden, vel vidende at vi dermed ikke vil kunne tegne et udtømmende billede. De udvalgte fokusområder for vores analyse er internationale organisationer og uddannelsespolitik, pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde og endelig universitetsuddannelserne. Men for ikke at overse den historiske kontekst vil vi lægge ud med en kort karakteristik af samfundsudviklingen i almindelighed og dens internationale komponenter i særdeleshed.

### **Samfundsudviklingen**

Perioden fra sluttresserne til startfirserne er et interessant fokusområde for at forstå udviklingen i dansk uddannelseshistorie i almindelighed. Fokus på perioden kan samtidig perspektivere de nutidige debatter om uddannelse, hvor også det danske uddannelsessystems forhold, funktionsmåde og resultater vedholdende forstås i et internationalt perspektiv; ikke mindst i kraft af Bologna-processen, PISA-undersøgelser, finanskriser, migration og stigende national og lokal identitetspolitik.

For det første kan overgangen fra opgangstid til krisetid generelt siges at udgøre enden på den fordristisk-keynesianske æra, der var kendetegnet ved en social og økonomisk pagt mellem kapital og arbejdere<sup>7</sup> og begyndelsen på den post-fordistiske eller neoliberale æra, der bl.a. er karakteriseret ved et fokus på effektivitet og økonomiske rationaler samt en ekspanderende servicesektor. Den var samtidig et mantra om vedvarende uddannelse og opkvalificering som betingelse for at kunne klare sig i samfundet; bedst eksemplificeret ved begrebet livslang læring.<sup>8</sup> Mere konkret var første del af perioden præget af et internationalt foregrenet ungdomsoprør, en kraftig stigning i antallet af skole- og uddannelsessøgende børn og unge samt en stigende bevidsthed om uddannelsessektorens sam-

---

<sup>7</sup> Wacquant 2010: 198

<sup>8</sup> Harvey 2005

menhæng med den nationale konkurrenceevne. Et eksempel er Det Økonomiske Råds redegørelse for Danmarks økonomiske situation med fokus på landets konkurrenceevne over for udlandet fra efteråret 1968. I rapporten lægges op til øgede muligheder for uddannelse og efter- og videreuddannelse:

En forøgelse af den geografiske mobilitet kan søges opnået gennem forskellige regionaløkonomiske foranstaltninger og gennem arbejdsmarkedspolitiske og uddannelsesmæssige foranstaltninger (omskolingsmuligheder, økonomisk støtte til erhvervsskift og flytning, bredere uddannelsesmuligheder for børn og unge i disse områder).<sup>9</sup>

Fra begyndelsen af 1970'erne kom der imidlertid en øget krisebevidsthed som følge af, at de olieproducerende lande i slutningen af 1973 hævede verdensmarkedsprisen på olie på baggrund af den israelsk-arabiske Yom Kippur-krig.<sup>10</sup> Nedsættelser i den offentlige sektor ramte også uddannelserne, blandt andet blev lektionslængden i folkeskolen nedsat fra 50 minutter til 46,6 minutter,<sup>11</sup> og megen energi gik nu med at forhindre nedsættelser fremfor at udvikle en progressiv dagsorden. Dog blev folkeskolen og uddannelsessystemet generelt omfattet af nye lovgivninger, og indholdsmæssigt blev der i folkeskolen forstærket fokus på temaer som demokrati og differentiering, mens skoleudvikling blev gennemført som forsøgs- og udviklingsarbejder; ofte efter internationalt forbillede og inspiration.

Der var altså tale om en værdimæssig og økonomisk opbrudsperiode, hvor nye tendenser rodfæstet i eller inspireret af internationale og geopolitiske udviklinger for alvor kommer ind i uddannelsesverdenen; tendenser, som bl.a. udgør en forudsætning for at forstå den nutidige topografi på uddannelsesområdet, men som samtidig ikke kan forstås uden hensyntagen til den internationalt betingede situation i form af organisationer, netværk og positioneringer.

Det er også i denne periode, at overstatslige og mellemstatslige organisationer kommer til at spille en tydeligere rolle i dansk politik, til en vis grad også uddannelsespolitikken. Det gælder særligt organisationer og institutioner som UNESCO, Det Europæiske Fællesskab (senere EU) og Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD). Samtidig havde ledende aktører og institutioner i den danske uddannelsesverden mange formelle og uformelle kontakter i udlandet. Som eksempel kan nævnes professor Kaj Aage Spelling (1915-1994), der sad som formand fra 1969 til 1986 for Folkeskolens Forsøgsråd, og var dybt

---

<sup>9</sup> Det Økonomiske Råd 1968: 100

<sup>10</sup> Rasmussen & Rüdiger 1990: 265f.

<sup>11</sup> Windinge 1985: 114-15

engageret i internationale udvekslinger og samarbejder.<sup>12</sup> Dette internationale samarbejde fandt blandt andet sted i regi af OECD's forsknings- og innovationscenter CERI (omtalt nedenfor).

Perioden var præget af et gradvist skifte i de former for viden, som indgik i uddannelsesdebat og uddannelsespolitik. Mellemkrigstiden og årtierne efter anden verdenskrig havde abonneret på en forståelse af pædagogik som mere eller mindre synonymt med anvendt psykologi.<sup>13</sup> Men i den her undersøgte periode vandt sociologiske (og i et vist omfang økonomiske) perspektiver mere indpas.<sup>14</sup> Dette skifte hang bl.a. sammen med tematiseringen af uddannelse som en del af velfærdspolitikken og udviklingen af et forskningsmæssigt grundlag herfor, bl.a. med etableringen af Socialforskningsinstituttet i 1958. Men det må også ses i lyset af udefrakommende udviklinger – ikke mindst en tiltagende international kritik af psykometriske målinger.<sup>15</sup>

### **Internationale organisationer og uddannelsespolitik**

Det var en nøglebegivenhed i perioden, at Danmark i 1973 indtrådte som medlem af Det Europæiske Fællesskab efter en folkeafstemning, hvor et flertal tilsluttede sig, men som alligevel afspejlede stor uenighed i befolkningen. EF-samarbejdet drejede sig helt overvejende om økonomi og blev i daglig tale kaldt "Fællesmarkedet", men det markerede alligevel en bevægelse mod overstatslig regulering, hvor beslutninger taget i de internationale fora skulle omsættes nationalt. Det øgede fokus på uddannelse afspejler sig her. Som eksempel kan nævnes et (stadig gældende) dokument fra 14. oktober 1971 om ratificering af beslutninger taget i regi af Den internationale Arbejdsorganisation (ILO) på dennes generalkonference i Geneve 1964, som således 6-7 år senere satte sig igennem i dansk lovgivning. Det er med følgende formuleringer, der fastslår, at Danmark med sin politik skal sikre:

(...) at den enkelte arbejder i videst muligt omfang har adgang til at uddanne sig til og anvende sine færdigheder og evner ved et arbejde, som egner sig for ham, uanset race, hudfarve, religion, politisk anskuelse, national afstamning eller social oprindelse.<sup>16</sup>

Det fastslås samtidig at politikken skal "gennemføres ved metoder, der er i overensstemmelse med det enkelte lands forhold og praksis" (stk. 3).

---

<sup>12</sup> Spelling 1973

<sup>13</sup> Se eksempelvis Nørvig 1955: 31

<sup>14</sup> Bendixen 2006

<sup>15</sup> Spelling 1992

<sup>16</sup> Bekendtgørelse nr. 92 af 14/10/1971, artikel 1, stk. 2

En anden international organisation, som i perioden prægede national politik i Danmark, var Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, OECD. Den var blevet oprettet efter anden verdenskrig, hvor USA stillede som betingelse for Marshall-hjælpen, at de europæiske lande skulle samarbejde om at udnytte den økonomiske støtte bedst muligt.<sup>17</sup> Allerede i 1960 tiltrådte Danmark OECD-traktatens formuleringer og krav vedrørende økonomisk samarbejde og udvikling og forpligtede sig, sammen med de øvrige OECD-lande, til at støtte initiativer til økonomisk fremgang i disse lande. Traktaten udtrykker, at man i landene erkender “deres voksende indbyrdes afhængighed i økonomisk henseende”<sup>18</sup>, og at man vil søge at “fremme den størst mulige økonomiske vækst på et holdbart grundlag og øge deres folks økonomiske og sociale velstand” i et indbyrdes samarbejde og i den sammenhæng også inddrage uddannelse og undervisning, idet man eksempelvis forpligtes til at “opmuntre forskningen og fremme den faglige uddannelse” (artikel 2, punkt b.)

OECD fungerede som medlemslandenes fælles tænketank og konsulentfirma, blandt andet gennem jævnlige evalueringer af de enkelte medlemslandes økonomiske status og politik. På uddannelsesområdet var denne rolle dog i 1970'erne ikke så udbygget, som den senere er blevet. I 1979 gennemførte OECD imidlertid en evaluering af dansk uddannelsespolitik med fokus på det store udrednings- og planlægningsprojekt U90.<sup>19</sup> Men generelt virkede OECD i perioden mere ved generel udredningsvirksomhed og som et mødested, hvor aktører fra de forskellige lande (både embedsmænd og uddannelsesprofessionelle) kunne møde hinanden til seminarer og projekter.<sup>20</sup> OECD havde dog gennem hele perioden fokus på dels uddannelsernes rolle i forhold til økonomisk vækst, dels behovet for innovation. Et væsentligt initiativ var oprettelsen i 1967 af et Centre for Educational Research and Innovation (CERI).<sup>21</sup> Dette initiativ kan ses som et udtryk for intentioner om at forholde sig mere strategisk til de udfordringer, uddannelses-systemerne blev stillet over for som følge af aktuelle samfundsforandringer, herunder en stigende tilstrømning til videregående uddannelse og de deraf følgende krav til omstilling af uddannelserne.<sup>22</sup>

Selvom medlemskabet af EF var en afgørende begivenhed i perioden, prægede det ikke uddannelsespolitikken i nævneværdig grad. Uddannelses- og skoleområdet var ikke omfattet af de traktater, som var grundlag for samarbejdet, og Danmark var et af de medlemslande, som stod vagt om dette. En af årsager-

---

<sup>17</sup> Marcussen 2002: 17

<sup>18</sup> Bekendtgørelse nr. 25 af 09/06/1961

<sup>19</sup> OECD 1979

<sup>20</sup> Marcussen 2002, Lawn & Grek 2012

<sup>21</sup> Bengtson 2008; Ekholm & Olsen 1991: 31

<sup>22</sup> Bengtson 2008



ne var måske, at der blandt EF-modstanderne var mange uddannelsessøgende, som fremhævede truslen fra en europæisk harmonisering på uddannelsesområdet. Som et eksempel på danske regerings bestræbelser på at afdramatisere denne trussel kan nævnes, at Ritt Bjerregaard i forbindelse med det første direkte valg til EF-Parlamentet fremhævede, at “Nordisk Råds uddannelsesbudget er dobbelt så stort som EFs.”<sup>23</sup> Der var inden for EF nogle forsøg på at tage området op, bl.a. med beslutninger om en “europæisk dimension” i undervisningen og om udredning og koordinering på erhvervsuddannelsesområdet.<sup>24</sup> Der var også tilløb til harmonisering af videregående uddannelser med baggrund i kravet om arbejdskraftens frie bevægelighed på det indre marked. EF-landenes undervisningsministre begyndte at mødes i 1971, men der var betydelig modstand fra en række medlemslande, bl.a. Danmark. F.eks. blev et møde blandt undervisningsministrene i 1978 aflyst efter protester fra Danmark og Frankrig, som begge fandt, at dagsordenen overskred det, der var belæg for i traktaten. Der gik et par år, før møderne kom i gang igen.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Bjerregaard 1979

<sup>24</sup> Beukel 1992, Pepin 2006

<sup>25</sup> Pepin 2006: 90

Alt i alt var indflydelse fra de internationale organisationer meget lidt synlig i periodens uddannelsespolitik, sådan som den blev fremstillet i publikationer og fremført i debatter i nationale fora. Som eksempel kan nævnes U-90-rapporten,<sup>26</sup> som var et ambitiøst forsøg på at opstille en samlet udviklingsplan for det danske uddannelsessystem. Rapporten rummer en omfattende og grundig behandling af situationen og udviklingsmulighederne i uddannelsessystemet sat ind i en begrebslig ramme for sammenhængen mellem uddannelse og samfund. Rapporten blev som nævnt ovenfor udgangspunkt for en OECD-evaluering. Men henvisninger til internationale sammenhænge findes stort set kun i et kapitel om fremtidens samfund, hvor den internationale kontekst for økonomisk udvikling omtales med understregning af eksportens og konkurrenceevnens betydning for fortsat vækst.<sup>27</sup> Uddannelsesstrategier i andre lande eller i internationalt samarbejde omtales ikke.

### **Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde i det internationale samspil**

Et eksempel på den internationale inspiration i dansk uddannelsesplanlægning i efterkrigstiden er den såkaldte Emdrupplan, der blev udsendt af Socialpædagogisk Forening og Frit Danmarks Lærergroupe i juni 1945, og som tjente som inspiration for både skoleloven af 1958 og den efterfølgende blå betænkning. Socialpædagogisk Forening fungerede som den danske afdeling af den internationale organisation New Education Fellowship (NEF), der var stiftet efter 1. verdenskrig, og som søgte at udbrede reformpædagogiske ideer globalt. Emdrupplanen er samtidig karakteriseret ved et tydeligt internationalt udsyn og afspejler således, hvorledes de to grupper søgte information om uddannelsesplanlægningen i det øvrige Skandinavien og i den angelsaksiske verden.<sup>28</sup> Særligt de individualiserede undervisningsmetoder i den amerikanske Winnetkaplan samt uddannelsessystemernes indretning i Sverige og Storbritannien – blandt andet den britisk skolelovgivning fra 1944<sup>29</sup> – blev fremhævet som foregangseksempler og som værende i tråd med tankerne i Emdrupplanen.<sup>30</sup>

Emdrupplanen kunne mønstre betydelig støtte i både skoleverdenen og på det politiske plan, men den blev aldrig gennemført i rendyrket form. En af planens væsentligste punkter, nemlig oprettelsen af en forsøgsskole på Emdrupborg, blev imidlertid realiseret i 1948, og det er samtidig bemærkelsesværdigt, at evalueringspraksis på forsøgsskolen på Emdrupborg, skoleloven af 1958 og den blå

---

<sup>26</sup> Undervisningsministeriet 1978

<sup>27</sup> Undervisningsministeriet 1978, bd. 1: 85-90

<sup>28</sup> Nørgaard 2005: 216

<sup>29</sup> Sigsgaard 1945

<sup>30</sup> Christensen 1945: 136

betænkning har en slående lighed med NEF's tanker om vigtigheden af en holistisk evaluering af barnet.<sup>31</sup>

Det pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde kan generelt ses som et felt, hvor forskellige idéer, idealer og intentioner for pædagogik og uddannelse kan brydes, og nye udviklinger kan introduceres. Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde i uddannelse har da også gennem tiden været initieret og anvendt af forskellige parter og med forskellige formål. Det har været igangsat såvel "nedefra" af aktører med tilknytning til forskellige praksissammenhænge inden for uddannelsesfeltet i såkaldte bottom-up-styrede processer, som "oppefra" på initiativ af staten i såkaldte top-down-styrede processer. Det har således også været anvendt som vigtigt element i forandringsstrategier på uddannelsesområder, først og fremmest af socialdemokratisk ledede regeringer.<sup>32</sup>

Generelt har dansk pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde som felt været stærkt påvirket af internationale strømninger og idéer inden for skole og uddannelse, som har spillet en betydelig rolle, hvad angår såvel aktiviteternes indhold som deres form. I 1900-tallets første halvdel var bottom-up-initierede forsøgs- og udviklingsprojekter dominerende. Indflydelse fra internationale sammenhænge satte sig i den periode især igennem via deltageres relationer til internationale fora som eksempelvis NEF. Et eksempel på dette er de såkaldte Vanløseforsøg fra 1924 til 1928.<sup>33</sup> Initiativer fra staten, der gik i retning af øget grad af top-down-styring, sås med introduktionen af den såkaldte forsøgs-paragraf i folkeskoleloven i 1950'erne, der formelt fastslog, at undervisningsministeren kunne godkende afvigelser fra loven, hvis blot disse var "forenelige med fastholdelsen af folkeskolens mål."<sup>34</sup> Yderligere initiativer i retning af top-down-styring og i retning af, at staten søgte at kontrollere området, afspejlede sig i oprettelsen af Folkeskolens Forsøgsråd i 1969. Forsøgsrådet skulle "bistå direktoratet for folkeskolen og seminarierne med rådgivning, tilsyn og initiativ vedrørende forsøgsvirksomhed i folkeskolen."<sup>35</sup> Forsøgsrådet skulle i den forbindelse også behandle ansøgninger og godkende eller give afslag til bevillinger.<sup>36</sup> Rådet har derfor haft en afgørende indflydelse på, hvilke forsøgs- og udviklingsarbejder der fik statslig støtte og dermed også den status og officielle legitimering, der eventuelt fulgte med det. Økonomisk havde rådet dog ikke noget stort råderum, og der var især i begyndelsen ikke tale om særligt mange godkendte ansøgninger.<sup>37</sup> Formand for

---

<sup>31</sup> Boyd & Mackenzie 1930: 266

<sup>32</sup> Kruchov 1985: 151

<sup>33</sup> Henriksen & Nørgaard 1983

<sup>34</sup> Undervisningsministeriet 1958

<sup>35</sup> Geertsen & Taarup 1970: 233

<sup>36</sup> Skov 2005: 46

<sup>37</sup> Illeris m.fl. 1989: 28

rådet blev psykolog Kaj Aage Spelling, der fra samme år besad en professorstilling i eksperimentel pædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole. Spelling sad som formand for både dette råd, og for det senere Folkeskolens Udviklingsråd (oprettet 1993 til erstatning for Folkeskolens Forsøgsråd) fra 1969 og frem til 1986, og har dermed haft en betydelig indflydelse på hele feltet for forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen. Han havde stærke internationale relationer og erfaringer fra samarbejde i internationale sammenhænge. Han havde været udsendt af UNESCO til Malaysia 1955-57 og bestred senere vigtige poster i internationale fora. Han fortæller om sig selv i en artikel fra 1973, hvordan han

(...) dels er Danmarks repræsentant i OECD's afdeling for pædagogisk forskning og innovation, og dels har sæde i Europarådets ad hoc comité for det samme område. Dette giver mig visse muligheder for at følge med i den internationale udvikling og de overvejelser og betragtninger man gør sig angående pædagogisk forskning og forsøgsvirksomhed.<sup>38</sup>

Spelling deltog altså i OECD's møder, ligesom han også var aktiv i CERI. Spelling var selv involveret i processen forud for oprettelsen af forsøgsrådet og nævner i den sammenhæng inspiration fra forsøgsvirksomhed i Norge og Sverige.<sup>39</sup> Også de øvrige faste medlemmer af Forsøgsrådet, cand.psych. Mogens Jansen og cand.psych. og leder af Statens Pædagogiske Forsøgscenter, Jørgen E. Poulsen, var aktive i forskellige internationale sammenhænge.

Statens Pædagogiske Forsøgscenter blev oprettet 1964, og såvel dets aktiviteter som selve arbejdet forud for oprettelsen afspejler internationalt samarbejde, inspirationer og påvirkninger.<sup>40</sup> Formålet med det pædagogiske forsøgscenter var at arbejde med udforskning af, hvordan lovgivning for folkeskolen kunne omsættes i praktisk pædagogisk arbejde.<sup>41</sup> Man kan således tale om top-down-initiering, men samtidig skulle arbejdet finde sted i tæt kontakt med skoler og lærere, hvorved også bottom-up-processer var integrerede. Staten havde dog den overordnede styring og kunne beslutte, hvilke områder centret skulle fokusere på. Ad den vej kunne beslutninger taget i forskellige internationale fora finde vej ind i dansk pædagogik.

Forsøgscentrets arbejde fandt i høj grad inspiration i fora som OECD, CERI samt i sammenslutningen IADAS (International Association for the Development of Adolescent Schooling), som de som medarbejdere på centret var en del af. Akti-

---

<sup>38</sup> Spelling 1973: 517

<sup>39</sup> Spelling 1969

<sup>40</sup> Poulsen 2000

<sup>41</sup> Poulsen 2007

viteterne i dette forum er et illustrativt eksempel på det internationale samarbejde omkring pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde, og på de aktiviteter eller processer, gennem hvilke det fik indflydelse i de lande, der var deltagere. IADAS blev grundlagt 1974 og oprettet på initiativ af amerikanske universiteter, et universitet i Jerusalem samt også forskere og forsøgsskoler fra Europa.<sup>42</sup> Oprettelsen fandt sted "på et 14-dages seminar, sommeren 1974 i Colombus, Ohio, med deltagelse af nogle få europæiske forsøgsskoler, hjemhørende i Finland, Holland og Danmark, samt en række forsøgsskoler i USA og Canada."<sup>43</sup> Projektet var oprindeligt støttet af Ford Foundation, men oliekrisen medførte forringede økonomiske midler derfra, hvilket betød, at de amerikanske deltagere trak sig ud. Imidlertid valgte man blandt de europæiske deltagere at fortsætte samarbejdet. Dette betød, at Statens Pædagogiske Forsøgscenter samt skoler fra Nederlandene og Finland "i foråret 1975 tog initiativ til at videreføre ideerne og realisere et koordinerende internationalt samarbejde om skoleudvikling for elever i 13-18 årsalderen."<sup>44</sup> Foreningen holdt deres første konference i 1975 i København, og medlemmerne mødtes derefter en gang årligt og fastlagde "fælles arbejdsmaal for et eksperimenterende forsøgs- og udviklingsarbejde, hvis styrke lå i, at skolerne hvert år i fælleskab vedtog nogle for alle skoler relevante forsøgsopgaver."<sup>45</sup> Foreningen mødtes en gang årligt i mere end 20 år. På disse møder eller konferencer udforskede og diskuterede man udvalgte temaer.<sup>46</sup> Dette fandt blandt andet sted ved, at repræsentanterne fra de deltagende landes skoler skulle præsentere noget, som de hver især var stolte af og vurderede som meningsfyldt at dele ved en workshop eller præsentation.<sup>47</sup> Dette skulle ligge inden for det specifikke tema og de arbejdsmaal, der var aftalt på mødet det foregående år. Poulsen beskriver arbejdet med at omsætte de besluttede arbejdsmaal til lokale kontekster og fortæller, hvordan de i det følgende år blev "(...) gennemført under de forskellige betingelser, der af tegnede sig i de enkelte lande og skolekulturer."<sup>48</sup>

Det faste udgangspunkt for dette samarbejde har altså siden 1975 været planlæggende og evaluerende møder hvert efterår mellem de 8 forsøgsskoler i Holland, Finland, England, Vest Tyskland, Norge, Sverige, Belgien og Danmark. [...] Det er derefter op til den enkelte forsøgsskole at videreformidle de internationalt baserede erfaringer til skoler i deres eget land.<sup>49</sup>

---

<sup>42</sup> Moon 1993: 267

<sup>43</sup> Poulsen 2000

<sup>44</sup> Poulsen 2000

<sup>45</sup> Poulsen 2000

<sup>46</sup> Fielding 1996

<sup>47</sup> Fielding 1996: 160

<sup>48</sup> Poulsen 2000

<sup>49</sup> Poulsen 2000: 2

IADAS kan dermed ses som et eksempel på, hvordan idéer og praksisser i forskellige lande i den vestlige verden har påvirket aktiviteter i lokale nationale sammenhænge. Forsøgscentret var forpligtet til at videreformidle deres arbejde. Dette fandt sted gennem kurser og andre typer formidlende aktiviteter, men også via de medarbejdere, der blev ansat gennem årene. Der var i overvejende grad tale om lærere i folkeskolen, som arbejdede på centret nogle år, og som derefter vendte tilbage enten til folkeskolen eller til andre stillinger inden for undervisningssektoren såsom kommunale lederstillinger, undervisere på seminarer og på Danmarks Lærerhøjskole/DPU, konsulenter i Undervisningsministeriet og lignende (Poulsen 2007).

Forsøgscentrets arbejds mål gennem årene afspejler uddannelsespolitikens orientering mod at udvikle en skole, der kunne sikre flest mulige en uddannelse, som det blev anbefalet fra for eksempel OECD. Dette aktualiserede principper om differentiering, som det formuleres i disse eksempler på arbejds mål, hvor netop differentiering gik igen gennem årene:<sup>50</sup>

1969-1972: “Opbygge et undervisningssystem, der imødekommer kravet om individuel hensyntagen (...) gennemføre analyser af undervisningsstof – udforme kontinuerlige undervisningsplaner, der kan imødekomme elevernes modenheds- og interesseudvikling – mulighed for at arbejde i dybden og i eget tempo – i bredden”

1973-1976: “Vi ønsker at opbygge en skoleform med mange undervisningstilbud som igen kan opøve mangeartede udtryksformer. Vi har fået en skole, hvor en bestemt elevgruppe ikke får de udfordringer, vi oplever, de har krav på. (...) Bringe vort udviklingsarbejde i overensstemmelse med kommende lovforslag og justere det under hensyntagen til internationale udviklingstendenser”

1975-1976: “Sikre princippet om undervisningsdifferentiering”

1977-1978: “Arbejdes med undervisningsdifferentiering”

I erkendelsen af evalueringens store rolle i relation netop til differentiering og læring generelt var man eksempelvis også optaget af udviklingen af nye former for evaluering.<sup>51</sup> Også i dette arbejde var der inspirationer fra eksempelvis OECD, USA og Sverige.

Et andet væsentligt pejlemærke for at forstå den internationale dimension i periodens pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde er Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), der blev etableret i 1955. Ifølge en beskrivelse af DPI's aktivite-

---

<sup>50</sup> Poulsen 1994

<sup>51</sup> Poulsen 1998

ter og forskningsprojekter fra juni 1964 samt i flere publikationer fra 1970erne havde DPI blandt andet til opgave at foretage pædagogisk og psykologisk forskning under inddragelse af pædagogiske forsøgsarbejder – specielt i forbindelse med forsøg med udelte klasser, udvidet undervisning i landsbyskoler, forsøg med meddelelsesbog og forsøg i engelsk. Samtidig skulle DPI rådgive vedrørende planlægning og udførelse af skoleforsøg samt orientere om og udbrede kendskabet til forsøgsundervisning.<sup>52</sup>

DPI var i hele sit afsæt båret af en stærk international orientering, der gik helt tilbage til mellemkrigstiden, hvor der første gang blev fremsat ønske om etablering af en pædagogisk forskningsinstitution i Danmark.<sup>53</sup> Betænkningen om etableringen af DPI indeholdt således en længere gennemgang af andre landes pædagogiske forskningsinstitutioner, og det fremstår klart, at DPI var tiltænkt en rolle som national katalysator for den internationale pædagogiske og psykologiske forskning. Det gælder ikke mindst inden for området test og evalueringer. DPI havde en afdeling, der specifikt arbejdede med prøver og test, og i oversigten over – de i øvrigt engelsksprogede – forskningsprogrammer fra 1960erne fremgår det blandt andet, at DPI foretog forsøg med anvendelsen af militære personlighedstests på børn efter amerikansk inspiration (HPS 1).

DPI var samtidig en aktiv spiller i det internationale forskningsmiljø, idet institutionen deltog flittigt i udvekslinger af resultater, programbeskrivelser og idéudvikling. Allerede kort efter instituttets etablering (i et brev dateret den 18. april 1956) bad lederen af afdelingen for test og prøver, Børge Prien, UNESCO om at "(...) fremskaffe navne og adresser på andre landes pædagogiske forskningsinstitutter. Men henblik på indsamling af testmateriale til sprogprøver er vi i første gang interesseret i at komme i forbindelse med institutioner i Tyskland, England, Frankrig, Schweiz, Holland og Belgien." (HPS 2). Men DPI var samtidig også en efterspurgt samarbejdspartner for udenlandske forskningsinstitutioner ikke mindst i kraft af statistikerens Georg Raschs arbejder.

På det skolepsykologiske område arbejdede DPI intenst på at revidere den efterhånden aldrende Binet-Simon-intelligenstest, der sidst var blevet revideret i 1943. Efter at have aflagt besøg på DPI skrev John E. Rasmussen, der var videnskabelig forbindelsesofficer fra den amerikanske flåde, den 30. oktober 1964 til Børge Prien om netop dette arbejde: "Your work on a revision of the Binet is most intriguing. This research could well prove to be a major step in the measurement of intelligence." (HPS 2). Arbejdet blev imidlertid forsinket, hvilket betød, at den reviderede udgave af Binet-Simon-intelligenstesten aldrig blev reali-

---

<sup>52</sup> HPS 1; samt eksempelvis Rasborg, Jensen & Leunbach 1977a

<sup>53</sup> Tybjerg 1920

seret, idet dansk skolepsykologi i begyndelsen af 1970'erne i stedet begyndte at anvende Wechslers International Scale for Children (WISC).<sup>54</sup> Men i det bredere felt for uddannelsesevaluering vedblev DPI at spille en vigtig rolle i hele perioden. Det afspejles ikke mindst i instituttets omfattende publikationsoversigter, hvoraf instituttets engagement og forskningsmæssige pondus i det danske uddannelsessystem træder tydeligt frem.<sup>55</sup> Generelt kan man sige, at internationale påvirkninger og samspil i høj grad afspejler sig inden for det pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde i Danmark. I den periode, der diskuteres i artiklen her, var der øget fokus på uddannelse som økonomisk ressource i landene i hele den vestlige verden. Intentioner om at søge at højne uddannelsesniveaet generelt i landene i den vestlige verden satte sig således også igennem her i landet, blandt andet i form af fokus på udvikling af grundskolen, sådan at den kunne matche de udfordringer, der ville følge med en udvidet obligatorisk skolegang samt bedre udviklingsmuligheder for alle elever uanset baggrund. Centralt placerede personer, organisationer og institutioner inden for feltet for forsøgs- og udviklingsarbejde havde alle tætte relationer til udlandet. Flere af disse personer og organisationer, der var meget påvirket af tankerne fra NEF, havde også været involveret i pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejder i mellemkrigstiden. De medbragte inspirationer, idéer og erfaringer fra dette, som – i nye former – transformereredes ind i de aktiviteter, der fandt sted i perioden fra slutningen af 1960'erne til begyndelsen af 1980'erne, ikke mindst fordi de efterhånden indtog centrale poster i nyetablerede institutioner i efterkrigstiden såsom Emdrupborg Forsøgsskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Statens Pædagogiske Forsøgscenter.

### **Universitetsuddannelserne i det internationale samspil**

Inden for de danske videregående uddannelser skete der omfattende ændringer og udviklinger i løbet af 1970'erne. Ændringerne gjaldt især de lange videregående uddannelser ved universiteterne, i mindre grad andre videregående uddannelser ved f.eks. lærerseminarier, sygeplejeskoler og sociale højskoler. Disse udviklinger blev især provokeret af to forhold; for det første en stærkt stigende tilgang til universitetsuddannelserne, for det andet radikaliseringen blandt mange grupper unge i ungdomsoprøret og studenteroprøret.

Den øgede søgning til universitetsuddannelser forekom i mange vesteuropæiske lande og blev generelt understøttet af regeringerne ud fra en opfattelse af, at øget uddannelse bidrog til økonomisk vækst. I Danmark steg andelen af unge, som tog en studenter- eller HF-eksamen, dramatisk fra begyndelsen af 1960'erne. Langt de fleste af disse unge påbegyndte en videregående uddannelse; tilgangen steg fra

---

<sup>54</sup> Bendixen 2006

<sup>55</sup> Rasborg, Jensen & Leunbach 1977a, Rasborg, Jensen & Leunbach 1977b

7 pct. af en ungdomsårgang i 1960 til 13 pct. i 1970 og knap 18 pct. i 1980.<sup>56</sup> Tilgangen rettede sig især mod universitetsuddannelserne, hvor der var fri adgang til forskel fra, hvad der gjorde sig gældende på flere af de mellemlange videregående uddannelser. Det var en stor udfordring for staten og for uddannelsesinstitutionerne, og der blev arbejdet intenst med at håndtere situationen. Arbejdet foregik bl.a. i Planlægningsrådet for Højere Uddannelser, som var blevet oprettet i 1964 som rådgivende organ for Undervisningsministeriet. Planlægningsrådets formål var bl.a. at sikre alle studieegnede en højere uddannelse,<sup>57</sup> og i begyndelsen af 1970'erne var det en central dagsorden at udbygge uddannelseskapa- citeten ved universiteterne for at opretholde fri adgang (for de egnede) til disse uddannelser. Men hvis universiteterne skulle kunne klare den øgede tilgang, og hvis de mange nye kandidater skulle kunne finde plads på arbejdsmarkedet, var det samtidig nødvendigt at modernisere universitetsuddannelserne. I den såkaldte "Planskitse"<sup>58</sup> anbefalede man derfor dels en udbygning af universitetssektoren bl.a. gennem etablering af nye institutioner og dels reformer af studiestrukturen med flere afgangsniveauer end den traditionelle universitetsseksamen, brede re grunduddannelser og friere fagkombinationer samt eventuelt samling af forskellige videregående uddannelser i uddannelsescentre. Disse anbefalinger førte i de følgende år til udvidelse af Københavns Universitet med nye bygninger på Nørrebro og på Amager samt til oprettelse af nye universiteter i Roskilde og i Aalborg. Samtidig førte de til en række væsentlige innovationer i universiteter- nes uddannelsesstruktur og pædagogik, men innovationer med meget uensartet gennemslag.

Den øgede søgning til videregående uddannelse var som sagt et internationalt fænomen, hvis baggrund også skal forstås i lyset af påvirkningerne fra samarbejdet i de internationale organisationer.<sup>59</sup> Men i den danske debat om udfordringerne blev viden og strategier fra andre lande yderst sjældent nævnt. Som eksempel kan nævnes rapporten "De højere uddannelsers indre struktur – et debatoplæg,"<sup>60</sup> som var udarbejdet af en arbejdsgruppe under planlægningsrådet. Rapporten diskuterer og kommer med forslag til principper for uddannelses- strukturer og pædagogiske principper. Bl.a. foreslås konsekvent anvendelse af målformuleringer, projektorienterede forløb, omstilling af lærerroller fra kurser og forelæsninger til vejledning og evaluering, anvendelse af både formativ og summativ evaluering. Et citat kan illustrere, hvor meget anbefalingerne adskilte sig fra de fremherskende former for universitetsundervisning:

---

<sup>56</sup> Undervisningsministeriet 1978: 24

<sup>57</sup> Christensen 1982: 43

<sup>58</sup> Planlægningsrådet for de højere uddannelser 1967

<sup>59</sup> Lawn & Grek 2012

<sup>60</sup> Planlægningsrådet for de højere uddannelser 1992

Lærerrollen vil fremover ændres betydeligt: Han må ved indlæringskursernes startfase, målformulering og kortlægning af deltaforudsætninger indtage en betydningsfuld rolle. Selv kurserne kan tænkes at blive af mere "automatisk" karakter, ikke at forstå som en egentlig programmeret undervisning, men nok i større udstrækning i form af film, billedbånd, videotapeoptagelser og litteratur til selvstudium (...) Endelig er en væsentlig del af lærerens pædagogiske funktion ved indlæringskurser placeret i evalueringsfasen.<sup>61</sup>

Rapporten forholdt sig også til uddannelsernes rolle i samfundet, bl.a. på følgende vis:

(de højere uddannelser) må virke til fremme af nye kvaliteter i det sociale samliv, udvikle positive holdninger til socialt samvær og opøve færdighed i at fungere som partner i samarbejde med mennesker af forskellige baggrund og under former, der er karakteriseret ved bl.a. liggeret, medbestemmelse, åbenhed og respekt.<sup>62</sup>

Rapporten om de højere uddannelsers indre struktur henviser generelt til pædagogisk litteratur, især til Piaget og Bloom og forskning i denne tradition fra Danmarks Pædagogiske Institut. Dette kan ses som et udtryk for, hvordan udenlandsk inspiration er hentet ind og omsat i dansk uddannelsesforskning. Men der er ingen diskussioner af eller henvisninger til innovation i universitetsundervisningen i andre lande. I afsnittet om studiestrukturer henvises først og fremmest planlægningsdokumenter for Roskilde Universitetscenter, som på det tidspunkt var ved at optage sine første studerende. Rapportens forslag er tydeligt præget af en anden strømning i perioden, nemlig bestræbelserne på at demokratisere universiteternes ledelsesforhold og indre liv og samtidig styrke deres samfundsmæssige og politiske relevans og ansvar. Den styrelseslov for universiteterne, som var blevet indført i 1970, og som gav de studerende betydelig formaliseret medindflydelse, især på udformningen og driften af uddannelserne, var et meget klar udtryk for dette. Flere faktorer medvirkede til denne demokratisering, men en af de væsentligste var det pres, som studenterbevægelsen udøvede. Studenterbevægelsen havde international karakter. Protestbevægelser blandt studerende markerede sig i USA, Frankrig, Vesttyskland og en række andre lande; og til forskel fra de danske uddannelsesplanlæggere lagde de danske studenteraktivister stor vægt på bevægelsens internationale karakter og henviste ofte til den. Det ses blandt andet i publikationer, de danske studerendes organisationer ud-

---

<sup>61</sup> Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser 1972: 1-7

<sup>62</sup> Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser 1972: 2-30

gav omkring 1970. Forfatterne var repræsentanter for organisationerne, men så sig samtidig som talsmænd for en bredere bevægelse blandt studerende. Bogen "Studenter 69", udgivet af Studenterrådet ved Københavns Universitet, rummer nogle karakteristiske eksempler. En artikel har overskriften "Uddannelse og Vietnam"<sup>63</sup> og sammenknytter således studenternes situation med modstanden mod USA's intervention i Vietnam. En anden artikel begynder således:

En af det internationale studenteroprørs største fortjenester er, at det har hjulpet til med at fastslå som en kendsgerning, at universitetet er et integreret led i samfundet.<sup>64</sup>

En tredje artikel omhandler internationalt studentersamarbejde. Her hedder det bl.a.:

I modsætning til den repræsentative studentpolitik, der har fundet sted på kongresser og konferencer, er der i de seneste år opstået en ny form for studentpolitik, som også har gjort sin indflydelse gældende på det internationale studentersamarbejde. Denne studentpolitik bygger på studenternes direkte medvirken ved udformningen af politikken, et højt informations- og aktivitetsniveau samt anvendelsen af såvel parlamentariske som ekstraparlamentariske arbejdsmetoder (...) Gennem sin metodik og til en vis grad gennem sin målsætning blev den nye studentbevægelse en international bevægelse.<sup>65</sup>

Studentbevægelsens krav om demokratisering og samfundsrelevans kunne få betydelig gennemslagskraft, fordi den spillede sammen med bredere demokratiseringsbevægelser i samfundet, blandt andet idéerne om økonomisk demokrati, som Socialdemokratiet og LO udviklede og fremførte omkring 1970. Resultatet var ikke kun, at de studerende fik betydelig indflydelse på rammerne for deres daglige studium, men også at de studerendes organisationer i en periode havde betydelig gennemslagskraft i uddannelsesplanlægningen. Danske Studerendes Fællesråd var repræsenteret i de forskellige rådgivende udvalg og i styregrupperne for de to nye universiteter i Roskilde og Aalborg. I diskussioner om uddannelsernes rolle og indretning var det ofte de studerende, som henviste til viden fra andre landes uddannelsessystemer.<sup>66</sup> Deres krav om demokratisering og samfundsrelevans kunne i et vist omfang spille sammen med bestræbelserne for at indføre mere moderne og rationelle former for uddannelse og pædago-

---

<sup>63</sup> Wivel 1969

<sup>64</sup> Bredsdorff 1969: 21

<sup>65</sup> Roslyng-Jensen 1969: 59

<sup>66</sup> Se f.eks. Bredsdorff og Ipsen 1970: 88f.

gik. Et eksempel er idéen om basisuddannelser som brede indgange til universitetsuddannelserne. Den blev oprindeligt fremført af Planlægningsrådet som en strukturel reform, som kunne gøre uddannelserne mere fleksible og begrænse omvalg og frafald. Samme overvejelser lå bag indførelsen af basisår i erhvervsuddannelserne. Basisuddannelsesmodellen blev først og fremmest realiseret ved de to nye universiteter i Roskilde og Aalborg, hvor den blev kombineret med andre principper, herunder længerevarende projektarbejde i grupper, organisering af de studerende i storgrupper med tilknyttede lærerteams og en høj grad af tværfaglighed.

Sideløbende med disse radikale reformer på enkelte institutioner fortsatte Undervisningsministeriet bestræbelserne for en samlet planlægning af de videregående uddannelser. Det var Planlægningsrådet for de Videregående Uddannelser, som skulle være ansvarlig for dette, men der viste sig at være uenighed mellem rådet – som var præget af ledere fra uddannelsesinstitutionerne – og dets sekretariat i ministeriet. Mens institutionerne ville opretholde den frie adgang til universiteterne, ønskede ministeriet at indføre adgangsbegrænsning for at kunne styre forbruget af ressourcer til de forskellige dele af de videregående uddannelser og samspillet med arbejdsmarkedet. Betydningen af udviklingerne i den øvrige verden satte sig igennem nationalt, da oliekrisen i 1973 satte strammere økonomisk politik på dagsordenen. En udvikling, der kan ses som medvirkende årsag til resultatet ved folketingsvalget samme år – hvor Fremskridtspartiet blev stærkt repræsenteret – og ændrede den politiske magtbalance til ugunst for ligheds- og demokratiorienteret uddannelsespolitik. Med adgangsbegrænsningens indførelse i 1977 sluttede studenterbevægelsens indflydelse på universitetsreformerne.

Bevidstheden om at være en del af en international bevægelse gav aktive danske studerende og deres organisationer selvtillid og gennemslagskraft i årene omkring 1970. Det var dog først og fremmest de principielle krav om demokratisering og samfundsrelevans, som var fælles for studerende på tværs af landegrænser; når den danske studenterbevægelse engagerede sig i at deltage i og påvirke uddannelsesplanlægningen, kom de nationale rammer og muligheder til at præge strategierne.

Nogle af de resultater, studenterbevægelsen medvirkede til, indgik dog på anden vis i internationalt samspil. Både styrelsesloven for de højere uddannelser og Roskilde Universitetscenter vakte international opmærksomhed. Blandt andet kan nævnes, at en gruppe fra Europarådet besøgte RUC i efteråret 1974 og udsendte en rapport med overvejende positive vurderinger.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Schwartz 1975

## Konklusion

Perioden fra slutningen af 1960erne til begyndelsen af 1980erne var karakteriseret ved markante forandringer og brud, som vi i artiklen har haft til hensigt at undersøge og belyse i et internationalt perspektiv. Uddannelsesområdet i Danmark har gennem tiden har været præget af internationalt samarbejde og indflydelse, men i denne periode satte det sig igennem stærkere og i delvist nye former. Brede internationale udviklinger spillede en væsentlig rolle, for eksempel Vietnamkrigen, som udgangspunkt for ungdomsbevægelser i begyndelsen af perioden og oliekrisen som ramme for en strammere dansk uddannelsespolitik i sidste del af perioden.

Rammerne for den internationale indflydelse i perioden var først og fremmest professionelle miljøers samarbejde på tværs af landegrænser. Vi har peget på, hvordan personer med indflydelse på temaer og beslutninger inden for pædagogik og undervisning var knyttet til forskellige typer internationale interesseorganisationer. New Education Fellowship og IADAS kan nævnes som eksempler på dette. Og institutioner som Emdrupborg Forsøgsskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Statens Pædagogiske Forsøgscenter, der var blevet etableret i efterkrigstiden for at fremme pædagogisk innovation, indgik i internationalt samarbejde og omsatte inspirationer og idéer fra dette til en dansk uddannelsessammenhæng. Denne form for international indflydelse lå i forlængelse af udviklingen i mellemkrigstiden. I 1970erne viste sig dog også en anden ramme, nemlig det internationale uddannelsespolitiske samarbejde i studenterbevægelsen, som i en periode fik betydelig indflydelse på udviklingen af institutioner og pædagogik inden for universitetsuddannelserne. Indflydelse via internationale organisationer forankret i nationalstaternes ledelser var derimod relativt begrænset. Det er karakteristisk, at indflydelse fra det internationale samarbejde og beslutningerne i forskellige fora i mange tilfælde ikke nævnes i de uddannelsespolitiske rapporter og i argumentation for love og bestemmelser. Betydningen af internationale relationer og samarbejde på det politiske niveau forekommer dermed gennem hele perioden at have været relativt upåagtet. Påvirkning fra OECD og EF begyndte at vise sig i perioden, men slet ikke med den styrke, denne påvirkning har i dag. OECD's forsknings- og innovationscenter CERI havde først og fremmest betydning som et af møde- og ressourcstederne for samarbejde blandt de uddannelsesprofessionelle. EF begyndte i perioden at arbejde på fælles uddannelsespolitiske initiativer, men det tog først fart fra slutningen af 1980erne.

De indholdselementer, som blev formidlet via disse internationale kontakter og samarbejder, handlede først og fremmest om mål, begreber og koncepter for pædagogik og undervisning. Mere generelle uddannelsespolitiske målsætninger indgik dog også, tydeligst og mest slagkraftigt i studenterbevægelsernes arbejde og argumentation.

Selvom uddannelsespolitikken i Danmark i den her behandlede periode og helt frem til 1990erne kan give indtryk af i de år at have været lidt lukket omkring sig selv, viser analysen klart, at internationalt samarbejde og påvirkning har spillet en meget betydelig rolle, og at yderligere undersøgelser af disse forbindelser og deres betydning er en frugtbar vej for forskningen.

Situationen i 1970erne sætter også nutidens uddannelsesbillede i relief. I dag præges international indflydelse på dansk uddannelse først og fremmest af de rammer, som knytter sig til staternes indbyrdes samarbejde og konkurrence. Det tidligere EF er i dag omdannet til en politisk union, hvor uddannelse indgår eksplicit som et fælles politikområde, og hvor der formuleres fælles uddannelsespolitiske mål. OECD har øget sit fokus på uddannelsesområdet og er via sit dokumentationsarbejde – herunder ikke mindst PISA-undersøgelserne – blevet en central dagsordensætter. Internationalisering er blevet gjort til et tegn på kvalitet i uddannelse og undervisning. Men det er værd at overveje og belyse nærmere, om de former for internationalisering “nedefra”, som prægede dansk uddannelse i 1970erne, havde nogle kvaliteter sammenlignet med situationen i dag.

#### **English abstract:**

International inspirations in the shaping of travelling ideas, knowledge and practices have always played an important part in Danish educational policy and development. This article throws light on the role of international inspirations in the period 1968-1982, focussing on international organisations, educational experiments, and university study programmes. This was a very turbulent period where Denmark went from economic prosperity to economic crisis, causing upheavals in many parts of society, including education. However, the existing historiography on education only pays scarce attention to the role of international factors in the development of Danish education in this period. Utilizing a variety of documentary and literature sources and drawing analytical inspiration from the ‘spatial turn manifest’ developed within recent international history of education research, the article analyses this issue in the Danish context. Even though Danish education policy in this period conveys the impression of a degree of self-centeredness, our analysis clearly shows that international cooperation and influence have played a significant role. Consequently, we argue that further investigation of these connections and their implications are a fruitful path for future research endeavours.



*Karen E. Andreassen f. 1958, er ph.d. og lektor på Aalborg Universitet i pædagogik og pædagogisk evaluering. Har interesser, der ligger inden for udforskningen af pædagogiske problemstillinger og pædagogisk praksis relateret til blandt andet evaluering og til forsøgs- og udviklingsarbejde i uddannelse, herunder også historiske perspektiver. Omdrejningspunktet for dette er læring og læreprocesser i uddannelse med fokus på sociale, sociologiske og didaktisk relaterede problematikker.*



*Palle Rasmussen, f. 1949, er professor i uddannelses- og læringsforskning ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Har forsket i områder som uddannelsespolitik, ungdomsuddannelse, professionsuddannelse, livslang læring, organisatorisk læring og evaluering. Har deltaget i flere internationale forskningsnetværk om uddannelsesforskning. Leder af forskningsgruppen "Center for Uddannelses- og Evalueringsforskning". Medlem af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Blandt seneste publikationer kan nævnes artiklen 'Education for Everyone? Secondary Education and Social Inclusion in Denmark', in Murphy, M. (ed.), *Social Theory and Education Research*, vol. 1. London: Sage 2013.*



*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 2011, 'The international space of the Danish testing community in the interwar years' i *Paedagogica Historica*, 48 (4), 2012 og 'Educational testing as an accountability measure: drawing on twentieth-century Danish history of education experiences' ligeledes i *Paedagogica Historica*, 49 (5), 2013.*

## Referencer

- Arvin, G. J. (1931), Gamle og nye skoleproblemer. I: G. J. Arvin, I. Bentzon, J. Pedersen, & V. Poulsen (red.), *Vore børn* (pp. 361-392). København: Steen Hasselbalchs Forlag.
- Beukel, E. (1992), *Uddannelsespolitik i EF: nye mønstre i Europæisk integration*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Bendixen, C. (2006), *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*. Roskilde.
- Bengtson, J. (2008), OECD's Centre for Educational Research and Innovation 1968 – 2008. CERI. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy" <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>.
- Bjerregaard, R. (1979), Nordisk Råds undervisningsbudget er dobbelt så stort som EF's. I Knudsen, J. (red.) *Lille land – hvad nu*. København: Informations Forlag.
- Boyd, W. & Mackenzie, M. M. (1930), *Towards a new education – a record and synthesis of the discussions on the new psychology and curriculum at the fifth world conference of the New Education Fellowship at Elsinore, Denmark, in August 1929*. London.
- Bredsdorff, N. (1969), Demokrati på arbejdspladsen, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Bredsdorff, N. & Ibsen, M. (1970), Fremtidens uddannelsessystem, i Bredsdorff, N. & Wivel, P. (red.) *Uddannelse er Politik*. København: Fremad.
- Caruso, M. (2008), World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. I: *History of Education*, vol. 37 (6).
- Christensen, J.P. (1982), *Den højere uddannelse som politisk problem*. Aarhus: Politica.
- Christensen, G. (1945), Socialpædagogisk forenings og Frit Danmarks lærergruppes skoleplaner. I *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift*, 5, pp. 105-136.
- Det Økonomiske Råd (1968), *Dansk økonomi i efteråret 1968*. København: Statens Trykningskontor.
- Ekholm, M. & Olsen, T. P (1991), *Förbättringar av skolar*. Nordisk Ministerråd, Nordiska Rådet. (Nord, 1991:9).
- Fielding, M. (1996), Beyond Collaboration: On the Importance of Community. In: Bridges, D & Husbands, C. (Eds.). *Consorting and Collaborating In the Education Market Place*. The Falmer Press. London.
- Geertsen, L. & Taarup, L. (1970), *Differentiering i skolen*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grosvenor, I. (2009, February-April). Geographies of risk: an exploration of city childhoods in early twentieth-century Britain. In *Paedagogica Historica*, 45 (1-2), pp. 215-233.
- Harvey, David. (2005), *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Henriksen, S., & Nørgaard, E. (1983), *Vanløsedagbogen – en reformpædagogisk praksis*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Hermann, S. (2007), *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Illeris, K., Moos, L., Kryger, N. & Thomassen, J. (1989), *Pædagogisk udviklingsarbejde – mellem selvforvaltning og styring*. Unge Pædagoger.
- Juul, Ida (2006), Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken, i *Uddannelseshistorie: Årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie*.
- Kruchov, C. (1985), Socialdemokratiet og folkeskolen. I: C. Kruchov, K. Larsen, & G. Persson (Eds.), *Bidrag til den danske skoles historie* (Vol. IV, pp. 127-159). København: Unge Pædagoger.
- Lawn, M. (2008), *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012), *Europeanizing education – governing a new policy space*. Symposium books, Oxford.
- Marcussen, M. (2002), *OECD og idespillet. Game over?* København: Hans Reitzel.
- Moon, B. (1993), Education. I: Shelley, M. & Winck, M. (red.). *Aspects of European Cultural Diversity*. The Open University, New York.
- Nørgaard, E. (2005), *Tugt og dannelse – tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Nørvig, A.M. (1955), *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. København: Det danske forlag.

- OECD (1979), På vej mod 1990. I *Uddannelse* nr. 7, 1979. København: Undervisningsministeriet.
- Pepin, L. (2006), *The history of European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser (1967), *Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980*. København: Undervisningsministeriet.
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser (1972), *De højere uddannelsers indre struktur. Et debatoplæg*. København: Undervisningsministeriet.
- Poulsen, J. E. (2007), Pædagogisk Forsøgscenter – hvorfor det? I *CRIT*, Nr. 4. 2007
- Rasborg, F., Jensen, J. & Leunbach, G. (red.) (1977a), *Evaluering for at planlægge og forbedre*. København: Scandinavian University Books.
- Rasborg, F., Jensen, J. & Leunbach, G. (red.) (1977b), *Evalueringsproblemer*. København: Scandinavian University Books.
- Rasmussen, H. & Rüdiger, M. (1990), *Danmarks Historie. Bind 8. Tiden efter 1945*. København: Gyldendal.
- Roslyng-Jensen, P. (1969), Det internationale studentersamarbejde, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Schwartz, B. (1975), *Report on a visit to the Roskilde University Centre, Denmark*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sigsgaard, T. (1945, August), Planen om Forsøgsskole i Emdrup. I *Folkeskolen*, 33 (16), p. 229.
- Skov, P. (2005). Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen – arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år. I *Uddannelseshistorie* 39, pp. 43-65.
- Spelling, K. Aa. (1969), Forsøg i folkeskolen. I *Uddannelse* 4, Undervisningsministeriet.
- Spelling, K. Aa. (1973), Pædagogisk forskning og forsøgsvirksomhed. I: *Uddannelse* 1973, Årgang 6, Nr. 10.
- Spelling, K. (1992), Intelligensbegrebet under lup. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (4), pp. 256-271.
- Tybjerg, C. H. (1920), Forslag om Oprettelse af et pædagogisk Laboratorium og en Forsøgsskole. *Tidsskrift for eksperimental Pædagogik*, pp. 85-97.
- Undervisningsministeriet (1978), *U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. Bd. 1-2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1958), *Bekendtgørelse af lov om folkeskoleloven 18. juni 1958*.
- Wacquant, L. (2010), Crafting the Neoliberal State: Workfare, Prisonfare, and Social Insecurity. I *Sociological Forum*, Vol. 25, No. 2, June 2010, pp. 197-220.
- Windinge, H. (1985), Folkeskolens udviklingsmuligheder og den økonomiske politik, I: C. Kruchov, K. Larsen, & G. Persson (Eds.), *Bidrag til den danske skoles historie* (Vol. IV, pp. 95-125). København: Unge Pædagoger.
- Wivel, P. (1969), Uddannelse og Vietnam, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Ydesen, Christian (2011a), *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, (1920-1970)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Ydesen, Christian (2011b), The international space of the Danish testing community in the interwar years, in *Paedagogica Historica*, DOI:10.1080/00309230.2011.644428.

## Utrykte kilder:

- HPS 1: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling, redegørelser om DPI, Diverse 1958-1965.
- HPS 2: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling, journaliseret korrespondance, diverse, 1955-1974, journal B.3.1.
- Poulsen, J. E. (2000), Udenlandske erfaringer inddrages i Forsøgscentrets planlægning. Intern rapport. Statens arkiver.
- Poulsen, J. E. (1998), Udvikling af eleverevaluering på Forsøgscentret 1969/70 – 1995/96. Intern rapport. Statens arkiver.
- Poulsen, J. E. (1994), Resume af arbejdsmål og arbejdsopgaver. Forsøgscentrets Skole. 1966/67 – 1989/90. Intern rapport. Statens arkiver.

# De danske håndværkeruddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale

*Af Ida Juul*

## Indledning

I denne artikel diskuteres udviklingen af de danske håndværkeruddannelser i perioden fra den sene enevælde og frem til vedtagelsen af den første lærlingelov i 1889. Artiklens overordnede hypotese er, at denne udvikling var præget af to af oplysningstidens vigtige spørgsmål, nemlig på den ene side spørgsmålet om den enkelte borgers myndiggørelse og dannelse og på den anden side den økonomiske liberalismes kritik af henholdsvis merkantilismens statslige regulering af økonomien og lavenes kontrol over adgangen til de forskellige håndværksfag. I den konkrete historiske kontekst repræsenterede oplysningstidens idémæssige grundlag et opgør med ideer og traditioner, der ligesom oplysningstanker selv var undfanget uden for Danmark. Det gjaldt især de tyske lavsskikke, der gik under betegnelsen ”Zünften”, og som kom til at præge den danske håndværkskultur frem til 1800-tallet.

Tiden 1750-1889 er en periode præget af turbulens og forandringer. Sidste halvdel af 1700-tallet stod i landbrugsreformernes tegn. Det betød, at landbruget ændrede karakter og udseende. Der opstod en ny selvbevidst gårdmandsklasse, som begyndte at gøre sig gældende politisk og kulturelt, samtidig med at antallet af husmænd og besiddelsesløse på landet voksede. I byerne begyndte borgerskabet inspireret af oplysningstidens idealer at organisere sig i klubber og patriotiske selskaber og kom dermed til at udgøre en opinion, som enevælden ikke længere kunne tillade sig at ignorere. Hverken landbrugsreformerne, oplysningstanken, klubberne eller de patriotiske selskaber var danske opfindelser. Det var ideer, som var opstået i andre europæiske lande, og som typisk noget senere kom til Danmark, placeret som landet var i Europas periferi. Her blev ideerne omplantet og transformeret, således at de passede ind i en dansk kontekst.<sup>1</sup>

Indtil midt i 1850 kan det danske rige, også kaldet Helstaten, karakteriseres som en typisk middelstor europæisk stat med en sproglig og kulturelt blandet be-

---

<sup>1</sup> Christensen 1996, Engelhardt 2010

folkning. Befolkningen blev ikke betragtet som danskere, men som undersætter bosiddende i forskellige landsdele, som ud over det faktum, at de var underlagt samme konge i Købehavn, ikke havde meget indbyrdes samkvem. De tysktalende i Slesvig og Holsten udgjorde godt og vel en tredjedel af befolkningen i Helstaten. Dertil kom rigsfælleskabet med Norge, der varede frem til 1814.<sup>2</sup> I 1700-tallet indgik Danmark som ligeberettiget medlem af det tysktalende kulturområde i Nord- og Centraleuropa: Der var mange danske studerede ved de tyske universiteter, mens der omvendt var tyskere, der kom i tjeneste hos den danske konge og blev undersætter i Helstaten. Den omfattende reformproces, som den enevældige stat gennemgik i slutningen af 1700-tallet, var i høj grad båret af tyskfødte og holstenske embedsmænd. I slutningen af 1700-tallet voksede uviljen mod den fremtrædende rolle, tyskerne indtog i såvel statsadministrationen som i kulturellevet. Under J.F. Struensees kortvarige styre blev begreberne fremmed og tysker brugt synonymt i offentligheden. Tyskfjendtligheden nåede et foreløbigt højdepunkt i 1789-90 under den såkaldte "tyskerfejde", hvor der for første gang formuleredes et sammenhængende fjendebillede af tyskerne.<sup>3</sup>

Såvel adelen som håndværkerne var stærkt påvirket af tysk kultur, selvom påvirkningerne udsprang af vidt forskellige sociale lag, repræsenterende henholdsvis en aristokratisk og en folkelig kultur. Begge havde de imidlertid det til fælles, at de efterhånden kom i et modsætningsforhold til den borgerlige kultur, som blev stadig mere dansk orienteret, hvilket dog ikke betød, at den var upåvirket af europæiske strømninger.

I denne artikel undersøges det, hvordan denne moderniseringsproces satte sit præg på den tekniske håndværkerundervisning i Danmark, samt hvordan håndværkerne reagerede herpå ved på en og samme tid at tilpasse sig og modsætte sig denne modernisering. Det er artiklens tese, at de danske håndværkeruddannelser frem til vedtagelsen af den første lærlingelov i 1889 i høj grad var præget af påvirkninger fra udlandet. Frem til begyndelsen af 1800-tallet kom påvirkningen primært fra Tyskland, men senere blev billedet mere mangfoldigt. Fra midten af 1800-tallet begynder håndværksmestrene at engagere sig i den tekniske undervisning, og hermed lægges grunden til den særlige danske variant af erhvervsuddannelserne, som er kendetegnet ved vekseluddannelse (veksel mellem skoleophold og virksomhedsoplæring) og arbejdsmarkedets parter formaliserede indflydelse på uddannelserne.

Artiklen er opbygget således, at der først redegøres for mesterlæren som en særlig pædagogisk tradition, som prægede håndværkeruddannelserne både før og efter

---

<sup>2</sup> Østergård 2001: 19-20

<sup>3</sup> Østergård 2001: 42-43

vedtagelsen af loven om næringsfrihed i 1857. Herefter analyserer artiklen den kritik, som lavene i stigende grad blev genstand for i sidste halvdel af 1700-tallet. Der anlægges to perspektiver, nemlig henholdsvis et dannelsesmæssigt og et økonomisk. Artiklen afsluttes med en analyse af, hvorledes håndværkerne selv reagerede på disse kritikpunkter, og hvordan kritikken dels resulterede i næringslovens afvikling af lavenes kontrol over svende- og mesterprøver og dels i udbygningen af et teknisk skolesystem på håndværkernes eget initiativ.

### **Håndværkerundervisningen under lavenes kontrol**

Kendetegnede for håndværkeruddannelserne i Europa frem til 1700-tallet var deres overvejende praktiske karakter og lavenes kontrol over svende- og mesterprøver. Lavene udsprang af den tidlige middelalders religiøse sammenslutninger, der i senmiddelalderen (1300-1500) blev omdannet til erhvervsorganisationer. For at sikre indbyggerne et eksistensgrundlag samt tilstrækkelige forsyninger af levnedsmidler var købstædernes erhvervsliv underlagt stærke restriktioner. Fremmede købmænd skulle sælge deres varer på torvet og måtte kun sælge dem i større partier. Detailhandel var forbeholdt byens borgere. Priserne blev fastsat af borgmester og råd, og lavene kontrollerede, at der blev betalt ensartede priser for varer og tjenesteydelser, at arbejdsopgaverne blev ligeligt fordelt mestrene imellem, samt at håndværket blev udført forsvarligt. Lavene repræsenterede en afgrænsning over for de andre stænder og udgjorde samtidig det sociale omdrejningspunkt for håndværkernes sociale liv. De vågede over den enkeltes opførsel og straffede brud på gældende normer og regler og virkede samtidig som domstole i stridigheder lavsbrødrene imellem.<sup>4</sup>

Oprindeligt blev viden og færdigheder formidlet mundtligt via instruktion og imitation og gennem erfaring. Der blev ikke skelnet mellem håndværkere, teknikere og kunstnere. Den murer- eller tømrermester, der havde ansvaret for en byggeplads, fungerede både som arkitekt, konstruktør og håndværker.<sup>5</sup> Efterhånden blev kunst arkitektur og mekanik adskilt fra håndværket og knyttet til Kunstakademiet (oprettet i 1754) og senere Polyteknisk Lærestanstalt (oprettet i 1829).

Frem til næringslovens fulde implementering i 1862 gennemgik håndværkeruddannelserne kun få ændringer. Lærlingen blev oplært på mesters værksted, og kontrollen med oplæringen var overladt til de pågældende fags lav. Denne uddannelsesmodel var ligeledes fremherskende i de fleste andre europæiske lande.<sup>6</sup>

Uddannelsen af håndværkere blev benyttet til at kontrollere adgangen til lavene og dermed til erhvervsudøvelse inden for det pågældende fag. Det er derfor ingen

---

<sup>4</sup> Jakobsen 1982, Berg 1919

<sup>5</sup> Jacobsen 1982

<sup>6</sup> Epstein 1998

tilfældighed, at kravet om mesterstykker opstod før kravet om svendestykkerne. Det illustrerer den betydning, lavene tillagde kontrollen med adgangen til at blive mester. Fra 1500-tallet spiller lærebrevet, dvs. mesterens eller lavets skriftlige bevis på, at læretiden var gennemført på passende vis, en vigtig rolle. I 1600-tallet begyndte det at blive almindeligt, at læreårene sluttede med en prøve, som fra 1762 blev standardiseret i form af en række specifikke svendeprøver.<sup>7</sup>

Samme dag som læretiden ophørte, blev lærlingen indviet i svendenes kreds, hvilket betød, at han skulle beværte svendene på svendeherberget til gengæld for at lære den særlige hilsen Grüss, som gav ret til at vandre i Europa. Svendevandringerne blev efterhånden tvungne i den forstand, at de var en forudsætning for at få adgang til at udføre det mesterstykke, som krævedes for at kunne nedsætte sig som mester med egen husholdning, værksted og ret til at ansætte lærlinge og svende.

Oprindeligt har svendenes antal været relativt lille. De fleste mestre har sandsynligvis arbejdet for sig selv, og svendetiden har været kortvarig. Forholdet mellem mester og svend var patriarkalsk, og samfundet var i højere grad karakteriseret af mobilitet inden for de forskellige stænder end mellem dem. Selvom lavene byggede på den forudsætning, at lærlingen efter endt oplæring og et par års arbejde som svend senere etablerede sig som mester, søgte lavene på forskellig måde at begrænse adgangen til at nedsætte sig som mester. Det skete bl.a. ved at hæve den pengesum, som den nye mester skulle betale i tiltrædelsespenge for at blive optaget i lavet. Dertil kom, at udførelsen af mesterstykket udviklede sig til at blive en stadig mere bekostelig affære, idet den kommende mester, både når mesterstykket var færdigt og flere gange undervejs, måtte traktere sine kommende lavsfæller med øl og mad.<sup>8</sup>

### Lavene og enevælden

Lavsmedlemmerne levede deres liv relativt upåvirket af statslig indblanding, hvilket var en konsekvens af statsmagts begrænsede sanktionsmidler snarere end et udtryk for sammenfaldende interesser. Særlig efter reformationen, hvor kongemagten var blevet styrket, kom lavenes kontrol over tilgangen til håndværket på tværs af kongens erhvervspolitiske interesser. Kongen ønskede vækst inden for håndværket, og i 1613 forbød Christian IV al lavsret i riget. For fremtiden skulle enhver have lov til at ernære sig som håndværker i en købstad, blot han svor borgerskab og betalte skat og afgift på linje med byens andre indbyggere. Kongens politik over for lavene blev imidlertid ingen succes. Allerede otte år efter blev lavene genindført med forordningen af 10. december 1621.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Nyrop 1893: 5, Jacobsen 1982

<sup>8</sup> Nyrop 1893: 11-12, Dybdahl & Dübeck 1983

<sup>9</sup> Berg 1919: 31-33

Trods Christian VI's forsøg på at indskrænke lavenes indflydelse og lette adgangen til håndværket voksede lavenes magt. Lavene styrkede bl.a. deres magt ved at alliere sig med de tyske lav. Påvirkningen fra de tyske lav var et karakteristisk træk ved lavhåndværket, og den blev forstærket via de mange tyske håndværkere, der drog til Danmark for at arbejde, og danske svende, der havde været på vandring i Tyskland. Den tyske påvirkning blev yderligere styrket ved, at tyske svende nægtede at arbejde i Danmark, hvis ikke lavene nøje indrettede sig efter, hvad der var skik og brug i de tyske lav. Omvendt kunne danske håndværkere ikke få arbejde i Tyskland, med mindre de levede fuldt og helt op til tysk håndværkerskik, også kaldet "Zünften". De zünftige regler blev for håndværkeren en slags standskendtegn, som man holdt i hævd og var stolt af.

I løbet af 1700-tallet forandrede forholdene sig for mange håndværkeres vedkommende. Det patriarkalske forhold mellem mester og svend var under opløsning. Konflikter mellem mestre og svende blev hyppigere, og svendene udnyttede det sammenhold, som svendeforeningerne og de tyske lavsskikke udgjorde, til at stå samlet i såvel forsvaret for deres ære, som de ofte følte trådt under fode og kampen for bedre løn- og arbejdsforhold.<sup>10</sup> Interessekonflikterne mellem mestre og svende nåede deres foreløbige højdepunkt i den store tømrerstrejke i 1794.<sup>11</sup> I kølvandet på strejken blev nedsat en kommission, som skulle undersøge baggrunden for strejken og de mange andre arbejdskonflikter, som havde præget årene forinden. Kommissionen barslede seks år senere med 1800-forordningen, som på den ene side imødekom svendene ved at lette deres adgang til at blive mestre og på den anden side forbød de tyske lavsskikke i Danmark. Det sidste var en konsekvens af den ledende rolle, de tyske svende havde spillet i tømrerstrejken. Forordningen vakte harme blandt mestrene, der følte at deres privilegier blev udhulet. Det var imidlertid først fra midten af 1800-tallet, at lavenes eksistens for alvor var truet. Ganske vist havde forordningen fra 1800 grebet ind i lavenes selvbestemmelser, både hvad angik regulering af lærlinge og svendes arbejdsforhold og med hensyn til adgangen til at nedsætte sig som mester, men der havde ikke været tale om en egentlig anfægtelse af lavenes eksistensberettigelse.

Den stærke tyske indflydelse på dansk håndværk led sit endelige knæk i kølvandet på treårskrigen fra 1848 til 1850. Krigen betød, at de danske håndværkssvende vendte sig mod de tyske svende, som arbejdede i landet. Magistraten, der ikke officielt ønskede at sende de tyske svende ud af landet af frygt for de følger, dette ville kunne få for de danske svende, som befandt sig i Tyskland, opfordrede i stedet i en skriftlig henvendelse de større københavnske lav til at hjemsende eventuelle fremmede svende, som de måtte have ansat.<sup>12</sup> På Borgerrepræsentationens

---

<sup>10</sup> Sørensen et al. 1992: 86-109, Nyrop 1885

<sup>11</sup> Sørensen et al. 1992: 77

<sup>12</sup> Nyrop 1914

møde den 23. november 1848 fulgte man magistratens henvendelse op ved at bevilge hver af paskontorets to betjente et gratiale på 50 rd. for ekstraordinært arbejde i forbindelse med bortsendelsen af over tusinde tyske svende. Ud over krigen spillede også arbejdsløsheden, som var opstået i forbindelse med krigen, en rolle.

### Kritik af lavene

Selvom lavenes eksistens ikke for alvor var truede før midten af 1800-tallet, var håndværket genstand for en voksende kritik fra midten af 1700-tallet. Lavshåndværkeren blev opfattet som bagudskuende og udannet. Der blev klaget over, at kvaliteten i lærlingeoplæringen var blevet forringet, samt over at de gode håndværkertraditioner var på retur. Kritikken retter sig bl.a. mod lavskroerne, der blev udpeget som den væsentligste årsag til, at håndværkerne fortsat befandt sig på et lavt dannelsesniveau, mens andre befolkningsgrupper blev stadig mere dannede. Hvad angik det faglige niveau, blev det danske håndværk kritiseret for at være tilbagestående både teknisk og med hensyn til kunstnerisk smag. Årsagen var, mente man, den manglende brug af eller utilstrækkelig øvelse i tegning. Der blev lagt for ensidigt vægt på hånddelag, og der var gentagne klager over kvaliteten. Om skomagerne hed det, at fodtøj kun kunne fås på bestilling, og fik man det, passede det som regel ikke. Snedkerne anvendte ikke tilstrækkelig tørt træ. Men især var det dog håndværkerens mangel på smag og kunstfærdighed, som kritikken rettede sig mod<sup>13</sup>

Den kritiske indstilling over for lavshåndværket afspejlede tilsvarende holdninger, som i forskellig udformning prægede de europæiske oplysningstanker. I oplysningstidens største bogudgivelse, den store franske encyklopædi<sup>14</sup> udgivet i begyndelsen af midten af 1700-tallet, var ambitionen en systematisk beskrivelse af de forskellige håndværks redskaber og procedurer. Hensigten var bl.a. at underminere lavshemmelighederne og stimulere den teknologiske udvikling. Også skotske oplysningsfilosoffer som eksempelvis Adam Smith forholdt sig kritisk til lavsvæsnet og argumenterede for økonomisk frihed og arbejdsdeling som forudsætninger for civilisatoriske fremskridt. Oplysningsfilosoffernes ideal var et samfund indrettet i overensstemmelse med naturretten, hvor alle skulle have lige adgang til oplysning om naturens orden. Inden for dette verdensbillede havde lavene ingen plads, og i 1761 blev det i Danmark bestemt, at der ikke måtte oprettes nye lav.<sup>15</sup>

I samme ånd skrev hof- og stadsretsassessor Fr. Horn i 1796 en artikel, hvori han opregnede alle håndværkets skavanker og efterlyste en bedre opdragelse af hånd-

---

<sup>13</sup> Nyrup 1914: 30-36

<sup>14</sup> Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (1751-72).

<sup>15</sup> Jensen, Knudsen og Stjernfelt 2006: 913-4

værkets ungdom som middel til at fremme håndværksstandens anseelse. Han mente, at det var datidens uheldige håndværksforhold, som holdt embedsmænd og borgere fra at sætte deres børn i håndværkslære, til trods for at dette efter hans mening bedre ville kunne sikre dem et mere sikkert udkommende end en plads mellem, hvad han betegnede som mådelige studenter og skriverkarle. Han foreslog oprettelsen af et håndværkerinstitut, hvor en borger trygt kunne lade sine sønner lære et håndværk, uden at de skulle udsættes for at spille deres ungdomsår og få fordærvet deres moral. Planen vandt bifald og resulterede i "Selskabet til Ungdommens Forædling" som senere skiftede navn til "Selskabet til unge Haandværkeres Dannelse". Planerne fik dog ikke nogen betydning i praksis, før kobbersmed Joseph Conradt i 1807 oprettede Institut for Metalarbejdere.<sup>16</sup>

Den udbredte opfattelse i samtiden af, at håndværket stod i stampe såvel teknisk som dannelsesmæssigt, mens resten af samfundet blev stadig mere dannet, resulterede i forskellige uddannelsesinitiativer rettet mod håndværkerstanden. Initiativerne kom i første omgang fra den enevældige stats side, men senere engagerede det stadig mere selvbevidste borgerskab sig i opgaven.

### **Enevældens forsøg på at hæve håndværkerens dannelsesniveau**

Den enevældige stats forsøg på at styrke håndværket udsprang af ønsket om vækst i det indenlandske håndværk, således at man i overensstemmelse med de merkantilistiske principper kunne undgå den for handelsbalancen så ødelæggende import af udenlandske håndværksprodukter. Den strategi, som kongemagten tog i anvendelse, var tosidet. På den ene side videreførte man den hidtidige strategi, der bestod i at udvide antallet af håndværksmestre ved at modarbejde mestrenes forsøg på at gøre kredsen af mestre så lille som mulig. På den anden side søgte man at højne håndværkets kvalitet og smag ved tilbyde håndværkerlærlinge undervisning på Det Kongelige Danske Kunstakademi, som blev grundlagt i 1754 under navnet Det Kongelige Danske Skildre-, Billedhugger- og Bygnings-Academie i København. Akademiets opgave var at "bringe kunsten i et større flor". Under J.F. Struensees styre udviklede akademiet sig til en uddannelsesinstitution, som primært var rettet mod håndværkere. Struensee mente, at en kunstnerisk orienteret tegneundervisning ville kunne bidrage til at udvikle såvel håndværkerens smag som deres kvalitetssans. Akademiet blev derfor pålagt at give elementær tegneundervisning til håndværkerne i en række håndværksfag. Desuden skulle det godkende mesterstykker inden for de håndværk, hvor man benyttede sig af tegninger. At akademiet påtog sig opgaven som smags- og kvalitetsdommer med stor nidkærhed fremgår af, at i tidsrummet 1790 til 1810 forkastede Kunstakademiet over halvdelen af malerlavets mesterstykker, og om enkelte af de antagne hed det, at de blev vurderet som så mådelige, at de også burde

---

<sup>16</sup> Sølvér 1923: 24

have været kasseret.<sup>17</sup> Akademiets tegneundervisning blev besøgt af en stor del af de københavnske håndværkslærlinge. Undervisningen bestod i begyndelsen i, at eleverne kopierede en fortegnelse. Forlægget var typisk antikke ornament, hoveder og skikkelser. Der blev ikke givet undervisning i fagtegning. Det kunne derfor være svært at motivere såvel lærlinge som svende for undervisningen.

I akademiets fundats hed det, at ingen måtte nedsætte sig som maler, billedhugger, arkitekt eller kobberstikker i København uden enten at være medlem af akademiet eller optaget i et af byens lav. Lavene så imidlertid ikke velvilligt på denne nye mulighed for at nedsætte sig som erhvervsdrivende uden om lavenes kontrol. Den senere hoflandskabsmaler J.P. Lund, der var lavsoplært malersvend, blev, da han sluttede sig til den frie kunst, af Københavns malerlav indstævnet for politiretten i 1755 og dømt som løsgænger til under en daglig mulkt på ny at stille sig under lavet.

### **Initiativer til at højne håndværkernes dannelse**

Hvor initiativet til at højne håndværkernes dannelsesniveau via deltagelse i Kunstakademiets undervisning var forankret i den enevældige stat, blev håndværkernes oplysning, som nævnt, i sidste halvdel af 1700-tallet i stigende grad en opgave, som også det oplyste borgerskab engagerede sig i. Det drejede sig dels om enkeltpersoners indsats og dels om initiativer, som blev formidlet via det voksende antal lærde selskaber, videnskabelige akademier og patriotiske selskaber, som herhjemme opstod i slutningen af 1700-tallet efter britisk forbillede. Initiativerne var præget af oplysningsfilosofiens idé om, at viden ikke skulle være eksklusiv, men formidles til en bredere offentlighed. Landhusholdningsselskabet, som blev dannet i 1769, var et typisk eksempel på et patriotisk selskab. Det var blevet dannet af Christian Martfeldt, da han kom hjem fra en erhvervsøkonomisk studierejse, som var finansieret af storkøbmanden Niels Ryberg, med det formål at studere erhvervslivet i en række udvalgte lande. Oprindeligt havde Landhusholdningsselskabet også håndværk og industri på sit program, og i 1770 udsatte det en præmie for den bedste afhandling om tegnekunstens udbredelse til købstæderne<sup>18</sup> De patriotiske selskaber anså oplysningen og uddannelsen af den brede befolkning for en vigtig opgave. De uddelte skrifter, etablerede læsegrupper blandt almuen og organiserede offentligt tilgængelige biblioteker. Også håndværksmestrene engagerede sig i denne bevægelse, men de kom aldrig til at spille en toneangivende rolle. I Selskabet for Borgerdyd, der blev stiftet den 15. april 1785, og som havde til formål at virke mod "Yppighed og Overdaads farlige Tilvæxt i Staten", var 10 ud af selskabets 74 første medlemmer håndværkere.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Berg 1919: 118

<sup>18</sup> Først efterhånden blev agerbrugets fremme den væsentligste opgave for selskabet, Engelhardt 2010: 72-73

<sup>19</sup> Nyrop 1914: 89

Både Borgerdydselskabet og Efterslægtsselskabet etablerede skoler for borgerskabets børn. Her foregik undervisningen på dansk i modsætning til i de lærde skoler. Desuden blev eleverne undervist i reale fag, dvs. fag, der forberedte eleverne på en aktiv erhvervskarriere især inden for handel eller håndværk.<sup>20</sup>

Efter Slaget på Reden i 1801 og især efter Københavns bombardement i 1807 opstod der en ny bølge af patriotiske selskaber, som i modsætning til de første, der mere alment arbejdede for at menneskene kunne gå en lys og lykkelig fremtid i møde, i stedet samlede sig omkring fædrelandet og til modstand mod alt britisk. Resultatet blev bl.a. dannelsen af Selskabet for indenlandsk Kunstflid, som kom til at fungere som en slags moderselskab for en række patriotiske selskaber med erhvervsøkonomiske formål. Selskabet blev en slags talerør for regeringens anti-britisk og ny-merkantilistiske politik. Selskabets største betydning bestod i afholdelse af industriudstillinger. Da Selskabet for indenlandsk Kunstflid ophørte i 1838, blev denne opgave overtaget af den nydannede Industriforening.<sup>21</sup>

Nordmanden Ulrik Green er et eksempel på en enkeltperson, som på egen hånd engagerede sig i oplysningen af håndværksstanden. Med et lille tilskud fra den kongelige partikulærkasse indledte han i 1765 i København en foredragsrække målrettet byens håndværkere. Green, der både var teologisk og juridisk kandidat, og som senere havde studerede matematik og mekanik under professor Jens Kraft<sup>22</sup>, havde i 1762 været på besøg i England og var der blevet imponeret af de engelske håndværkeres høje dannelsesniveau. Ifølge hans beskrivelser kunne de engelske håndværkere tale ivrigt og fornuftigt om allehånde emner. Årsagen var, mente han, at de brugte tiden om aftenen på filosofiske diskussioner inden for områder, der havde relation til deres fag.<sup>23</sup> Da Green i 1764 vendte tilbage til Danmark, ønskede han at omplante disse erfaringer i dansk jord. Greens forelæsninger trak fulde huse. Ved indgangen til forelæsningerne stod fire lavsmestre vagt. Man havde nemlig oplevet, at studenter forstyrrede forelæsningerne med den begrundelse, at "Ulærde ikke burde høre sådanne ting."<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> Engberg 2010

<sup>21</sup> Engelhardt 2010: 79, Nyrop 1914: 81, Clemmensen 1987: 34

<sup>22</sup> Kraft var professor ved Sorø Akademi og havde i 1747 holdt en banebrydende tale om Newton og desuden forfattet den første danske lærebog i mekanik. I pagt med oplysningstidens fremskridtstro fremhævede Kraft den anvendte matematiks potentialer. Han argumenterede for, at matematik og geometri burde tilegnes og nyttiggøres af de mere mådelige begavelse, dvs. teknikerne, der byggede maskiner. Han mente, at ensidig praksis slørede forstanden, og gik til angreb på håndværkerens motto "øvelse gør mester", som han mente betød, at håndværkeren i sin selvtilfredshed ikke bevægede sig ud over den erfaringsbaserede praksis. Christensen 1996 og Nyrop 1893: 26

<sup>23</sup> Nyrop 1893: 24-25

<sup>24</sup> Bauer 1893: 451

Green var imidlertid ikke den eneste repræsentant fra det dannede borgerskab, som var optaget af håndværkernes dannelsesniveau. Endnu et eksempel på borgerskabets interesse for håndværkernes dannelse var de søndagsskoler for håndværkere, som i 1800 blev oprettet af den tyske præst N.H. Massmann, sandsynligvis efter inspiration fra en lignende skole i Kiel, der igen havde den britiske søndagsskolebevægelse som forbillede. Massmann var en typisk repræsentant for den kreds af filantroper, der i slutningen af 1700-tallet tog initiativ til oprettelsen af flere borgerskoler. Det pædagogiske forbillede var den tyske pædagog J.P. Basedow (1724-1790), der på den tid var professor ved Sorø Akademi. Søndagsskolerne blev efterlignet i provinsen, hvor initiativtagerne enten var gejstlige eller personer med tætte relationer til kirken.<sup>25</sup>

De mange initiativer rettet mod håndværkernes dannelse og den tilslutning, de opnåede, vidnede om, at begrebet borgerskab havde fået en ny betydning. Hvor det tidligere var et juridisk begreb, som knyttede sig til retten til at bosætte sig i en bestemt by og virke i en bestemt erhverv, fik det nu en ny betydning, som refererede til såvel håndværkernes økonomiske som kulturelle kapital.<sup>26</sup> Dannelse og borgerskab blev knyttet sammen.

Inden for det dannede borgerskab slog begrebet almendannelse for alvor igennem omkring 1830. Man blev regnet for dannet, såfremt man havde en afgangseksamen fra en af de lærde skoler. Helst skulle man også have studeret på universitetet. Begge dele forudsatte, at man havde velstående forældre.<sup>27</sup> I den borgerlige debatliteratur, der bl.a. udsprang af de patriotiske selskaber, blev adelsdekadence modstillet borgerskabets dannelse, arbejdsdisciplin og empati for samfundets svageste. De patriotiske selskaber spillede dermed en vigtig rolle i etableringen af borgerskabets kulturelle og politiske magtposition.<sup>28</sup> Betoningen af dannelsen betød ikke alene, at borgerskabet afgrænsede sig opad i forhold til adelen, men også nedad mod den lille småborger og arbejderklassen. Dannelse skabte således et skarpt skel mellem dem, der var i besiddelsen af denne, og dem, der ikke var.

Parallelt med denne udvikling var der foregået en social differentieringsproces inden for håndværksstanden. Den hidtidige naturlige udvikling fra lærling til svende og senere til selvstændig mester med eget værksted var blevet brudt. Det var nu ikke længere en selvfølge, at en svend fik mulighed for at rykke op i mestrenes rækker. Gifte svende, som tidligere havde været ugleset af deres kolleger, blev almindelige, hvilket var et tegn på, at mestre og svende var på vej til at ud-

---

<sup>25</sup> Nyrop 1893

<sup>26</sup> Bourdieu 1995

<sup>27</sup> Engberg 2005: 284-86

<sup>28</sup> Engelhardt 2010: 359

spalte sig i henholdsvis en arbejdsgiver- og en arbejderklasse. I denne proces var det naturligt, at især mestrene søgte at blive accepterede som ligeværdige borgere. Midlet var at tilegne sig den dannelse og de normer, som karakteriserede det dannede borgerskab. Da vejen op i håndværksmestrenes rækker fortsat gik via læreforholdet og svendeårene, var det vigtigt at sætte ind også i forhold til disse to grupper. At det var nødvendigt at udvide oplysnings- og dannelsesprocessen til at gælde samtlige grupper inden for håndværket blev yderligere understreget af, at mestrenes status var tæt knyttet til håndværkets omdømme.

I første halvdel af det 1800-tallet begyndte enkelte mestre at arbejde for en faglig undervisning i tegning. I 1840 var der i alt ni tekniske skoler i hele landet. I det følgende årti kom der yderligere fire til, heriblandt Teknisk Institut, som blev oprettet af Det Tekniske Selskab, som var blevet stiftet i 1843. Oprettelsen af fagskoler vidnede både om, at udviklingen var løbet fra den undervisning, som Kunstakademiet kunne og ville påtage sig og om håndværksmestrenes voksende optagethed af uddannelsesspørgsmålet. For Kunstakademiet havde udskillelsen af håndværkerundervisningen den konsekvens, at de dannelsesmæssige krav til optagelsen på Kunstakademiet voksede. Der blev nu krævet en flerårig grunduddannelse i latin, fransk, tysk og verdenshistorie.<sup>29</sup>

### Lavene og den økonomiske liberalisme

Økonomisk liberalisme var herhjemme ikke knyttet direkte til industrialiseringsprocessen på samme måde, som det eksempelvis var tilfældet i Storbritannien. Målet var i stedet at styrke og udvide håndværket. Den egentlige storindustri var i begyndelsen af 1800-tallet ikke særlig udviklet, og der var mange som så med skepsis på muligheden for en industriel fremtid for Danmark. Først omkring 1830 begyndte der at opstå nye industrivirksomheder. Der blev i denne periode grundlagt flere jernstøberier, hvoraf en del senere udviklede sig til maskinfabriker. Disse virksomheder beskæftigedes en ny slags smede, som ikke var "zünftige", og hvis løn ikke var fastlagt ud fra sædvane.

På trods af landets lave industrialiseringsgrad fik den økonomiske liberalisme hurtigt sine fortalere i landet, og det varede kun tre år før, Adam Smiths hovedværk *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776) forelå på dansk. Tilhængerne af økonomisk liberalisme fandtes primært inden for den nationalliberale kreds af storkøbmænd, akademikere og embedsmænd. Det er imidlertid også karakteristisk for Danmark, at fortalere for lavene stadig var forholdsvis stærke og fast besluttede på at kæmpe mod udviklingen.

---

<sup>29</sup> Engberg 2005: 396



I foråret 1840 pålagde kongen kommunalbestyrelsen i København at nedsætte en kommission, som skulle undersøge hovedstadens lavs- og korporationsvæsen og udarbejde forslag til reform af byens næringsliv. Initiativtageren var bagermester H.C. Sager, der sympatiserede med liberalismens idégrundlag. Sager lagde vægt på, at komiteen ikke alene skulle søge skriftlige oplysninger, men efter britisk forbillede mundtligt konferere med alle relevante parter.<sup>30</sup>

Nedsættelsen af lavskommissionen betød, at de københavnske lav, der ellers var kendt for hyppige indbyrdes stridigheder om faggrænser, indså nødvendigheden af at organisere sig på tværs af de eksisterende lav i Københavns Haandværkerforening. Medvirkende til Haandværkerforeningens dannelse var desuden en stigende utilfredshed med den liberalistiske linje, som prægede Industriforeningen. Industriforeningen var i 1838 blevet dannet af guldsmedemester J.B. Dalhoff efter britisk forbillede, og foreningens medlemskreds omfattende en række fremtrædende videnskabsmænd som fx H.C. Ørsted, en række toneangivende industridrivende samt centralt placerede embedsmænd. Efterhånden som den liberalistiske linje i foreningen blev mere udtalt, forsvandt en del af håndværkerne derfra og tilsluttede sig i stedet Københavns Haandværkerforening. Sammenlignet med Industriforeningen var rekrutteringen til Københavns Haandværkerforening langt mere snæver, idet man kun kunne blive medlem, hvis man havde udført mesterstykke. Ligesom Industriforeningen søgte også Haandværkerforeningen at skabe et forum, som kunne formidle håndværkets krav på tværs af de enkelte

---

<sup>30</sup> Nyrop 1914: 206

lavsgrenser. Og ligesom Industriforeningen var Haandværkerforeningen optaget af to hovedspørgsmål, nemlig spørgsmålet om næringsfrihed og spørgsmålet om håndværkernes uddannelse. De to foreninger indtog dog modsatrettede standpunkter i næringsspørgsmålet. Industriforeningen var fortalere for næringsfrihed, mens Haandværkerforeningen var tilhænger af lavsvæsnets fortsatte beståen.

Københavns Haandværkerforening søgte at imødegå presset for at få ophævet lavenes kontrol med adgangen til håndværksfagene på forskellig vis. På den ene side forsøgte man at formidle, hvad man opfattede som et mere sandfærdigt billede af lavsvæsnets som alternativ til det skrækbillede, som man beskyldte den liberalistisk orienterede opinion for at tegne. Man indsamlede materiale bl.a. fra udlandet, som kunne understøtte dette standpunkt, og man fremhævede lavenes rolle i forhold til at lette fattigdommen og varetage almindelige politiopgaver over for sven-dene. Desuden erklærede foreningen sig villig til en åben diskussion af, om håndværkernes rettigheder virkelig var skadelige og hæmmende for borgersamfundet. Hermed ønskede man at påvise, at lavsnid og lavsånd hørte en svunden tid til, og at håndværkeren nu var en oplyst og fordomsfri statsborger.<sup>31</sup> Foreningen kæmpede imidlertid ikke blot mod den økonomiske liberalisme, men også for at højne håndværkernes dannelse, således at standens anseelse og politiske indflydelse kunne blive styrket.<sup>32</sup> Heri lå dels en indrømmelse af, at der manglende intellektuel dannelse i håndværkerkredse og dels et ønske om, at håndværkerne i fremtiden måtte blive accepterede som en del af det dannede borgerskab.

At håndværkerstanden følte sig misforstået af offentligheden, fremgår af følgende udtalelse fra 1841 fra snedkermester Larsenius Kramp, som var initiativtager til dannelsen af Københavns Haandværkerforening:

Der er noget ejendommeligt ved Haandværkslivet, som ikke behager den øvrige Verden, der omgiver det; der klæber noget ved det, mener man, af forrige Tiders Vankundighed; der holdes paa Rettigheder mere af Fordom end af Indsigt; kort sagt: der er næsten intet, antager man, af dets hele moralske Væsen, der stemmer overens eller gør sig gældende i Samklang med Tiden. Man har derfor intet godt Øje til denne Forening, eller maaske rettere sagt: man har ingen rigtig Agtelse for den... hvor meget man er vildledet, naar man tror, at ikke ogsaa Haandværkeren er vaagnet af Fordommens Slummer... at ogsaa han stræber efter Oplysning, men at han ogsaa tillige selv vil tale sin Sag og vide at indtage sin rette Plads i det store aandelige Folkestævne<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Hassø 1940: 19

<sup>32</sup> Hassø 1940: 25

<sup>33</sup> Citeret efter Hassø 1940: 55-56

Da den lavskommission, der var blevet nedsat i 1840, afgav sin betænkning i efteråret 1844, var konklusionen, at lavsindretningen skulle bestå, men genovervejes igen om 20 år. Ligeledes skulle svende- og mesterprøverne bestå, men i revideret form. Især skulle mesterprøverne ændres, således at de kunne udføres på kortere tid og med færre omkostninger og så vidt muligt udvides med en teoretisk prøve. Man skulle endvidere kunne indstille sig til mesterprøve uden at have gjort svendestykke. Desuden skulle enhver lavssvend, som i otte år havde arbejdet som svend, være berettiget til uden prøve at opnå borgerskab som frimester og benytte sig af en lærlings hjælp samt efter andre otte års forløb at arbejde med en svend.<sup>34</sup> Disse forslag lignede de tanker, der var formuleret i forordningen af 21. marts 1800. Betænkningen fik imidlertid ingen praktisk betydning, da Indenrigsministeriet i mellemtiden var blevet interesseret i en næringslov, som gjaldt for hele landet.

### **Junigrundlovens løfter om næringsfrihed**

Selvom midlerne var forskellige, var kravene om henholdsvis økonomisk og politisk frihed tæt forbundne, hvilket bl.a. fremgår af følgende formulering i grundlovens paragraf 88:

Alle Indskrænkninger i den frie og lige Adgang til Næring, som ikke ere begrundet i det almene Vel, skulle hæves ved Lov.

Paragraffen blev af håndværkerne opfattet som et skridt på vejen mod den frygtede næringsfrihed. Det var imidlertid først i 1855, at der blev formuleret et krav om indfrielse af grundlovens løfte om fri og lige adgang til næring. Initiativet kom fra den nationalliberale C.V. Rimestad, som stod i spidsen for den af ham dannede Arbejderforeningen af 1853, hvis formål var uddannelse af håndværkere. Han stillede i Folketinget tre spørgsmål til indenrigsminister P.C. Bang: Kunne ministeren i den kommende vinter komme de arbejdsløse og dyrtidsramte til hjælp? Ville han fremsætte forslag til en næringsreform i den indeværende samling, og hvad ville denne i så fald gå ud på? P.C. Bang lovede i næste samling at ville fremsætte forslag til reform af næringsloven. Han ville imidlertid ikke ned sætte endnu en kommission, men overdrage arbejdet til retsassessor Otto Müller. Som det fremgår af forespørgslen, satte Rimestad lighedstegn mellem arbejds- og fattigdomsbekæmpelse og indførelsen af økonomisk liberalisme.

Først med Rimestads initiativ forstod håndværksmestrene i Københavns Haandværkerforening, at lavenes fremtid for alvor var i fare, og at det var nødvendigt at gå til modaktion. Tonen i kritikken af lavshåndværkerne var samtidig blevet skærpet. I de nationalliberales avis, *Fædrelandet*, ironiserede man over

---

<sup>34</sup> Nyrop 1914: 232

det håndværksmøde, der var blevet afholdt den 25.-28. juli 1855. Mødedeltagerne blev kritiseret for at lade hånt om nationaløkonomiske teorier og for ikke at repræsentere den samlede håndværkerstand, men udelukkende at være en oldermandsforening, som kæmpede for deres egne "embedsmandsposter."<sup>35</sup> Avisen polemiserede også mod en række af de forslag, som var fremkommet på mødet og som bl.a. gik ud på, at der skulle indføres prøver inden for håndværk, der ikke tidligere havde kendt til sådanne, og at mesterprøverne blev udvidet med en teoretisk prøve, således som det også var blevet foreslået af den kommission, som var blevet nedsat i 1840. Endvidere havde mødet foreslået, at erhvervsdrivende skulle bestå en prøve for at få tilladelse til at nedsætte sig som fabrikanter. Sarkastisk bemærkede avisen:

Man ender formodentlig med at forlange et helt Haandværks og Fabriks Universitet for hele Monarkiet med Snedkerlatin, Skrædderfilosofikum og Børstenbinderattestats og med Malermester Tilly til Rector magnificus"<sup>36</sup>

Malerlavets oldermand C.C. Tilly gav igen i et indlæg i *Berlinske Tidende* 23.-24. januar 1856. Han kritiserede fortalene for næringsfriheden for at bestå af folk, der forenede en vis teknisk viden med et totalt ukendskab til praktiske forhold, og som nærrede en naiv tiltro til, at frihed og lighed ville løse alle problemer. Naviteten, mente han, bundede i, at de aldrig havde levet og virket som håndværkere. Han opfordrede håndværkerne til at engagere sig i den offentlige debat som modvægt mod dem, som enten kun havde deres viden om forholdene fra bøger, eller som havde interesse i at "Haandværkeren kunde bringes ned til at være Daglejer, for at de selv kunne samle Kapitaler ved hans Ansigts Sved". Han beklagede sig endvidere over, at man på scenen og i pressen fremstillede håndværkeren som en negation af det dannede menneske, og at man så hånligt ned på håndværkernes institutioner. Han mente derfor, at det var på tide, at standen frigjorde sig fra udenforstående formynderskab og i stedet samarbejdede på tværs af såvel lavs- som svende- og mesterinteresser om at sikre den samlede stands interesser.<sup>37</sup> Opfordringen kom dog alt for sent. Den 14. marts 1856 udkom Otto Müllers bog, som foreslog, at lavene blev opløst inden tre år. Uddannelsesspørgsmålet spillede en central rolle i Müllers redegørelse. Ifølge bogen repræsenterede mester- og svendeprøverne lavsvænets største skavanker, idet de, der havde ansvaret for prøverne, selv var part i sagen og derfor kunne bruge prøverne til at begrænse tilgangen til det pågældende fag. Mesterprøverne gav desuden ingen garanti for, at den pågældende havde evner til at lede arbejdet eller havde den nødvendige økonomiske sans. For Otto Müller var en håndværksmester øjensynlig mere

---

<sup>35</sup> Hassø 1940: 158

<sup>36</sup> Hassø 1940: 159

<sup>37</sup> Hassø 1940: 144

arbejdsgiver end faghåndværker. Svendepøverne, mente han, gav mere mening, idet de sikrede, at svendene besad en vis teknisk færdighed. Han mente imidlertid ikke, at der var nogen grund til at gøre dem tvungne, for hvis det viste sig, at mestrene forlangte prøverne, skulle svendene nok frivilligt underkaste sig disse. Han fremhævede endvidere, at det var til stor ulempe for den fremvoksende industri og for dele af håndværket, at det beroede på bevillinger og dermed på nåde og barmhjertighed. Mange ville betænke sig ved at søge uddannelse i et fag eller sætte penge i en virksomhed, hvor man ikke på forhånd var sikker på at få tilladelse til at virke. En væsentlig hindring for erhvervene var det forhold, at selv de største fabrikker kun måtte drive et enkelt udsalgssted uden for produktionsstedet. Han understregede imidlertid, at den vigtigste grund til at indføre næringsfrihed var hensynet til den personlige frihed.

Den 5. oktober kom forslaget til førstebehandling i Folketinget, hvilket førte til nedsættelsen af et 10-mandsudvalg, som skulle forestå den videre behandling af forslaget. Den 5. november begyndte 2. behandlingen, og den 21. november blev forslaget oversendt til Landstinget. Orla Lehman sikrede lovens hurtige vedtagelse, og den 14. december var forslaget med mindre ændringer tilbage i Folketinget. Den 18. december blev det vedtaget med 62 stemmer for og 19 imod.<sup>38</sup>

### Næringslovens følger

For håndværkerne betød næringsloven en nedbrydning af de skarpe faggrænser. Den enkelte håndværker fik nu lov til at forfærdige samtlige delelementer i det produkt, han ifølge sit borgerskab havde ret til at afsætte. Det betød, at den, der eksempelvis løste borgerskab som smed, nu fik lov til at udføre alt arbejde, som hidtil havde hørt under grov- og kleinsmede, ankersmede, sporemagere, tøjsmede og nagelsmede.<sup>39</sup> Han fik endvidere tilladelse til at producere og reparere de maskiner og redskaber, han selv benyttede, og de gamle påbud om at visse redskaber kun måtte anvendes af bestemte fag blev ophævet. I byerne fik den enkelte håndværker lov til at drive flere butikker.<sup>40</sup>

Det er karakteristisk for næringsfriheden i Danmark, at den blev indført langt mere brat, end det fx var tilfældet i både Tyskland og Sverige.<sup>41</sup> Mens næringsloven i almindelighed skulle træde i kraft 1. april 1858, blev lavstvangens ophør og bortfald af kravet om prøver fastsat til 1. januar 1862. Efterhånden som tidspunktet for den fulde indførelse af næringsfrihed nærmede sig, steg bekymringerne for, om den økonomiske frihed af sig selv ville kunne løse erhvervslivets problemer. Usikkerheden skinnede igennem i det cirkulære, som Indenrigsmini-

---

<sup>38</sup> Hassø 1940: 190

<sup>39</sup> Nørregaard 1943: 70

<sup>40</sup> Nørregaard 1943: 65

<sup>41</sup> Nørregaard 1943: 82, Nilsson 1981

nisteriet udsendte den 24. januar 1862. På den ene side blev det indskærpet, at de ved lavene anordnede prøver ikke længere havde nogen gyldighed, og på den anden side blev håndværkerne opfordret til i fællesskab at virke for håndværkerens dygtiggørelse. Det sidste skulle bl.a. ske via anlæg af industriskoler, afholdelse af udstillinger, uddeling af rejseunderstøttelse og organisering af frivillige svendeprøver.<sup>42</sup>

Med lavstvangen forsvandt samtidig lærekontrakter, afskedssedler og arbejdsbøger, og opsigelsesfristen mellem mester og svende blev udtrykkeligt ophævet. Reglerne for arbejdsanvisning var ikke længere påbudt. Enhver næringsdrivende borgers havde nu ret til at antage, hvem de ønskede, og næringsdrivende uden borgerskab fik ret til at ansætte håndlangere til ikke-fagligt arbejde. Liberalismens ånd rakte dog ikke til en formel ophævelse af de strenge straffe for strejker.<sup>43</sup>

Det var ikke alene håndværksmestrene og deres organisationer, som frygtede næringsfrihedens konsekvenser for håndværkeruddannelsen. Også fra statslig side blev der udtrykt bekymring bl.a. over den manglende regulering af lærlingenes forhold, som øgede risikoen for, at lærlingene blev udnyttet som billig medhjælp. I 1875 nedsatte Indenrigsministeriet derfor en kommission, som fik til opgave at undersøge arbejdsforholdene i Danmark. I den betænkning, som Arbejderkommissionen afgav tre år senere, blev det fremhævet, at den eksisterende løshed i lærlingens stilling risikerede at medføre, at lærlingens arbejdskraft blev slidt op ved misbrug, at hans åndelige udvikling blev forsømt, samt at hans muligheder for at senere at etablere sig som selvstændig blev forringet.<sup>44</sup>

Kommissionens betænkning indeholdt et udkast til lærlingelov. Her blev der bl.a. knyttet faglige krav til ansættelsen af lærlinge, idet kun den "næringsbruger", der kunne tilbyde en bred uddannelse inden for et fag, måtte antage lærlinge. Kommissionen anbefalede desuden, at der blev indført krav om lærlinge-kontrakter påtegnet af øvrigheden. Endelig blev der stillet forslag om, at mestre fik pligt til at sørge for, at lærlinge fik adgang til den tekniske undervisning, der

---

<sup>42</sup> Nyrop 1893: 19-20, Boje & Fink 1990

<sup>43</sup> Nørregaard 1943: 70

<sup>44</sup> Kommissionen var sammensat af såvel lavstilhængere som modstandere. Sidstnævnte var i flertal. Et mindretal bestående af formanden samt tre af de i alt ti menige kommissionsmedlemmer var fortalere for, at der blev etableret et tilsyn med lærlingeuddannelserne og ønskede, at lavene igen fik tildelt denne opgave. Dette mindretal mente endvidere, at medlemskab af en svendeforening burde være pligtigt, samt at foreningerne burde være underlagt øvrighedens kontrol. Flertallet, der repræsenterede henholdsvis et laissez-faire og et selvhjælpssynspunkt, var derimod modstandere af tvungne foreninger og af en egentlig kontrol med lærlingene fra øvrighedens side. Thomsen 1991: 52, Arbejderkommissionen 1878, Fode et al 1984.

blev tilbudt lokalt.<sup>45</sup> Arbejderkommissionens betænkning dannede grundlag for det forslag til lov om lærlingekontrakter, som blev forelagt rigsdagssamlingen i 1880/81, men det blev aldrig færdigbehandlet. Lovforslaget blev genfremsat i 1881/82, 1887/88 og 1888/89 og til sidst vedtaget i 1889.<sup>46</sup> Når der gik 11 år fra Arbejdskommissionen havde afgivet sin betænkning om lærlingeloven til lovens endelige vedtagelse, skyldtes det, at de tidligere forsøg havde været for vidtgående til at kunne samle et politisk flertal. Den lærlingelov, som blev vedtaget, var da også knapt så omfattende, som det oprindelige udkast. Således blev bestemmelsen om, at en mester, der kun udførte meget specialiseret arbejde, ikke skulle have ret til at antage lærlinge, sløjfet.<sup>47</sup> Desuden understregede loven det patriarkalske forhold mellem mester og lærling, som også havde karakteriseret lavenes bestemmelser. Således hed det, at "Lærlingen skal vise sin Læremester Troskab, Lydighed og Ærbødighed; han skal være Mesteren til Medhjælp ved dennes Arbejde, saa vidt som hans Arbejdskraft og Færdigheder tilsteder"<sup>48</sup>. Læremesterens ansvar for lærlingens moralske opdragelse blev yderligere understreget ved, at det blev pålagt mesteren at våge over lærlingens opførsel og sædelige forhold og værne ham mod umoralsk påvirkning.<sup>49</sup>

Lovens vigtigste bestemmelse var kravet om, at der skulle oprettes skriftlig lærekontrakt, når et læreforhold blev indgået med en person under 18 år. Hermed blev der gjort op med den kritiserede "løshed" i læreforholdet. Derudover indeholdt loven bestemmelser om læretidens længde, som blev sat til maksimalt 5 år, om evt. kost, logi og løn i læretiden, samt om hvem der skulle betale for undervisning på teknisk skole, og hvem der skulle afholde udgifterne til en evt. svendep prøve. Desuden blev det fastlagt, at arbejdsdagen ikke måtte overstige 12 timer, heri indregnet 2 timers pause. Loven indeholdt imidlertid ikke noget krav om, at arbejdsgiveren skulle være faglært håndværker, og der blev heller ikke stillet krav om svendep prøver. I stedet kunne mester udstede et lærebrev, der indeholdt oplysninger om læretidens længde og om svendens faglige egenskaber. Til gengæld forpligtede loven mester til at give lærlingen mulighed for at følge undervisning ved teknisk skole, hvis svendep prøven indeholdt en tegneprøve.<sup>50</sup>

Efter at næringsfriheden var indført, oplevede den tekniske skolebevægelse et nyt opsving, som var båret af de håndværker- og industriforeninger, der var opstået rundt om i landet som reaktion på de stærke liberalistiske strømninger. I den forstand imødekom håndværkerne Indenrigsministeriets opfordring i cirkulære

---

<sup>45</sup> Arbejderkommissionen 1878, Fode et al. 1984: 58-59

<sup>46</sup> Klöcker-Larsen 1962: 13

<sup>47</sup> Arbejderkommissionen 1878: 25-28

<sup>48</sup> Formuleringen blev bibeholdt i 1921-loven, men optræder ikke i 1937-loven.

<sup>49</sup> Lov om lærlingeforhold, Indenrigsministeriet nr. 39, 1889 § 9

<sup>50</sup> Lov om lærlingeforhold, Indenrigsministeriet nr. 39, 1889

af 24. januar 1862.<sup>51</sup> I samme retning virkede lærlingeloven, der som nævnt gjorde det pligtigt for mestrene inden for visse fag at give lærlinge tid til at besøge de tekniske skoler.<sup>52</sup>

At initiativet til oprettelsen af de tekniske skoler primært kom fra håndværkerne, samt at de tekniske skoler fik så stor en udbredelse, er karakteristisk for den danske håndværkeruddannelses historie. Det betød, at skolerne havde mulighed for at indrette sig i overensstemmelse med de krav og forventninger, som blev formuleret fra de lokale håndværkeres side.<sup>53</sup>

## Konklusion

Frem til 1840erne var håndværkerne i højere grad objekt for de dannede klassers uddannelsesbestræbelser end handlende subjekt i denne bevægelse. Oplysningsbevægelsen og dens institutioner, der hentede inspiration fra udlandet, var båret af et borgerskab, som repræsenterede et ideologisk opgør med den enevældige stats privilegiebaserede politik på den ene side og lavsvæsnet på den anden side. Kritikken af lavhåndværkerne antog to forskellige former, som håndværkerne reagerede forskelligt på.

Kritikken var på den ene side bundet op om begrebet dannelse som middel til henholdsvis in- og eksklusion fra borgerskabets rækker. Håndværket blev kritiseret for at være traditionsbestemt og for hverken at være orienteret i kunstindustriel retning eller mod teknologisk fornyelse. De tyske håndværkstraditioners stærke indflydelse på dansk håndværkerkultur, der oprindeligt havde bidraget til at styrke standens selvbevidsthed og havde fungeret som afgrænsning over for andre stænder, blev nu opfattet som værende ude af trit med den dannelses- og moderniseringsproces, som resten af samfundet gennemgik. Håndværkerne tog i høj grad kritikken til sig og engagerede sig i de uddannelses- og oplysningsinitiativer, som borgere uden for håndværksstanden tog initiativ til. Senere tog håndværkerne selv denne opgave på sig.

Den anden side af kritikken kritik var erhvervsøkonomisk funderet og rettede sig mod håndværkermestrenes monopoliseringsbestræbelse, der forhindrede en friere erhvervsudøvelse. Denne kritik var bl.a. inspireret af skotsk oplysningsfilosofi, særlig Adams Smiths forsvar for øget arbejdsdeling og økonomisk frihed. Disse ideer repræsenterede et angreb på selve lavsvæsnet fundament. Håndværkernes reaktion på denne kritik var at organisere sig på tværs af lavene i en forgæves forsvarskamp for at bibeholde lavsrettighederne.

---

<sup>51</sup> Nyrop 1893: 210

<sup>52</sup> Nyrop 1893: 210, 224

<sup>53</sup> Einfeldt og Rasmussen 1941: 11

Udfaldet af den dobbetsidede kritik var, at lavene mistede deres hidtidige kontrol over håndværkeruddannelserne og dermed forsvandt deres berettigelse. Ansvar og kontrollen med lærlingenes uddannelse blev herefter dels reguleret via lovgivning og dels imødekommet ved, at håndværkerne i stigende grad tog uddannelsesspørgsmålet i egen hånd. Det betød, at den tekniske skolebevægelse fik sit helt eget udtryk og gennemslag, idet det var håndværkerne selv og ikke staten, der var drivkraften. Disse karakteristika har sat deres fingeraftryk også på nutidens erhvervsuddannelser, hvor erhvervene selv repræsenteret ved arbejdsmarkedets parter fortsat har stor indflydelse på uddannelsernes udformning og på driften af de tekniske skoler.

### English Abstract

The influence of European and national ideas on the training and education of Danish Apprentices.

This paper analyses the development in the discourse of the training and education of Danish apprentices from late Absolutism to 1889, when the first law regulating apprenticeship was passed. It shows that, during the Enlightenment, the discourse about the cultural position of craftsmanship, and education and training of apprentices was strongly influenced by two ideas of freedom: The first idea entailed that education was a means to personal freedom, and the second idea related education to economic freedom. The craftsmen responded in two different ways to these challenges. On the one hand, they accepted the attempts made by the educated bourgeoisie to enlighten the class of craftsmen by abolishing the culture and traditions, which had been imported from Germany and dominated Danish craftsmanship until the nineteenth century. On the other hand, the craftsmen reacted strongly against attempts to introduce free trade and abolish control of the training and education of craftsmen in order to open access to different trades. The craftsmen lost the battle against economic liberalism in 1882, when free trade was implemented. However, they managed to maintain influence on the education and training of apprentices by organizing a system of technical schools, which is the precursor of the present day VET system in Denmark. One of the main characteristics of the VET system is the important role played by the social partners.



*Ida Juul, f. 1955, cand.mag. i historie og samfundsfag, er ansat som lektor ved Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet, hvor hendes primære forskningsområde er de danske erhvervsuddannelser i aktuelt og historisk perspektiv.*

## Litteratur

- *Betænkning afgiven af den ifgl. Resolution af 20de September 1875 til Undersøgelse af Arbejderforholdene i Danmark nedsatte Kommission*, (1878).
- Bauer, A. (1893), *Haandværkerundervisningen i Danmark gennem 50 Aar*. I *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, Bind 3. række.
- Berg, R. (1919), *Det danske Haandværks Historie*. Kjøbenhavn og Kristiania: Gyldendalske Boghandel – Nordisk Forlag.
- Boje, P., & Fink, J. (1990), *Mesterlære og teknisk uddannelse i Danmark 1850-1950*. I *Erhvervshistorisk årbog*, 125-147.
- Bourdieu, P. (1995), *Distinktionen. En sociologisk kritik af dømmekraften*. DET lille Forlag, Frederiksberg.
- Christensen, D.C. (1996), *Det Moderne Projekt. Teknik & kultur i Danmark-Norge 1750-(1814) – 1850*. København; Gyldendal.
- Clemmensen, N. (1987), *Associationer og foreningsdannelse i Danmark 1780-1880. Periodisering og forskningsoversigt*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide, Akademisk forlag.
- Dybdahl, V. & Dübeck, I. (1983), *Håndværket og statsmagten: perioden 1700-1862 (Vol. 3)*. København: Håndværksrådets Forlag.
- Einfeldt, H. & Rasmussen, B. (1941), *Bidrag til Dansk Haandværkerundervisningens Historie*. København: Teknisk Skoleforening.
- Engberg, J. (2005), *Magten og kulturen. Dansk kulturpolitik 1750-1999*. Bind II, Mellem enevælde og grundlovsstyre. København. Gads Forlag.
- Engelhardt, J. (2010), *Borgerskab og fællesskab. De patriotiske selskaber i den danske helstat 1769-1814*. Museum Tusulanums Forlag, København.
- Epstein, S.R. (1998), *Graft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe*, *The Journal of Economic History*, Vol.58, No 3.
- Fode, H., Møller, J., & Hastrup, B. (1984), *Håndværkets kulturhistorie: Perioden fra 1862-1980*. København: Håndværksrådets forlag.
- Hassø, A.G. (1940), *Et Bidrag til Københavns Haandværks Historie i det sidste hundred Aar*. København: Chr. Erichsens Forlag.
- Jacobsen, G. (1982), *Håndværkets kulturhistorie. Håndværket kommer til Danmark. Tiden før 1550*. København, Håndværksrådets Forlag.
- Jensen, Knudsen og Stjernfelt (2006), *Tankens magt*. København, Lindhardt & Ringhof.
- Klöcker-Larsen, F. (1962), *Lærlingeuddannelse i Danmark*. København: Institut for organisation og arbejds sociologi.
- *Lov om lærlingeforhold*, Indenrigsministeriet nr. 39, 1889
- Nilsson, L. (1981), *Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv – yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörende 1846 till 1980-talet samt tanker om framtida inriktning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nyrop, C. (1893), *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie*. Kjøbenhavn: Nielsen og Lydiche.
- Nyrop, C. (1885), *Forholdet mellem Mestres og Svendes i Lavstiden. Foredrag ved det 5te danske Industrimøde den 21de Juli 1885*. Odense: Fyens Stiftsbogtrykkeri.
- Nyrop, C. (1914), *Bidrag til vor Haandværkestands Historie i Tiden før 1857*.
- Nørregaard, G. (1943), *Arbejdsforhold indenfor dansk Haandværk og Industri 1857-1899*. København 1943: Nordisk Forlag.
- Sørensen, Preben, H. Grelle og V.O. Nielsen (1992), *Under herrer og mestre. Om arbejdsvilkår og Danmarks første storkonflikt i 1794*, SFAH, Kbh.
- Sølvér, A (1923), *Institut for Metalarbejdere 1807-1923*. Kbh.
- Thomsen, N. (1991), *Industri, Stat og Samfund 1870-1939 (Vol. 3)*. Odense: Odense Universitetsbiblioteksforlag.
- Østergård, U. (2001), *Europas ansigter*. København 2001, Rosinante.

# En nordisk historia eller nationalism på ett nytt sätt?

## – Ömsesidig historieläroboksrevision i föreningarna Nordens regi, ca 1930–1965

Af Henrik Åström Elmersjö

### Inledning

Skolämnet historia har länge varit ett viktigt instrument för skapandet av nationell gemenskap och för trädning av kulturarv.<sup>1</sup> Under 1900-talet har företrädare för ämnet i allt högre grad brottats med detta arv i takt med att nationstaten och dess kulturarv ifrågasatts som den allt överskuggande och viktigaste aspekten av människans historia. De tidigaste ifrågasättandena av historieämnet var dock inte kopplade till kulturarvet och det nationella perspektivet utan till krigens och militarismens plats i detta kulturarv. Nationalismens krigshetsande aspekter var vad som ifrågasattes, inte nödvändigtvis nationalismen som sådan.<sup>2</sup> Det första världskrigets slut innebar ändå en stor utmaning för den nationellt centrerade historieundervisningen i Europa och världen. Denna utmaning möttes dels av försök att revidera ämnet i internationell riktning och dels av försök att försvara dess nationella fokus mot beskyllningarna om krigshets.<sup>3</sup> Genom exempel från föreningarna Nordens läroboksrevision är det min ambition att sprida mer ljus över hur internationella impulser – angående historieäm-

---

<sup>1</sup> Se t.ex. Håkan Andersson, *Kampen om det förflutna: Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843–1917* (Åbo: Åbo Akademi, 1979); Ola Svein Stugu, "Educational Ideals and Nation Building" i Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (red.), *Nordic Lights* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2001).

<sup>2</sup> Bengt Thelin, "Early Tendencies of Peace Education in Sweden" i *Peabody Journal of Education*, 71, nr. 3 (1996); Mona Siegel, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914–1940* (New York: Cambridge University Press, 2004) Henrik Åström Elmersjö & Daniel Lindmark, "Nationalism, Peace Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886–1940" i *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, nr. 2 (2010).

<sup>3</sup> Jan Kolasa, *International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginnings of UNESCO*, (Wrocław: Polskiej Akademii, 1962), s. 68; Elmersjö & Lindmark (2010); Georg Stöber "From Textbook Comparison to Common Textbooks? Changing Patterns in International Textbook Revision" i Karina V. Korostelina & Simone Lässig (red.) *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (New York: Routledge, 2013), s. 27–29.

nets riktning – hanterades under mellankrigstiden och tiden närmast efter andra världskriget i en skolkontext. Denna hantering sätter också internationella impulser, eller yttre tryck, i relation till ett nationellt försvar av det nationella perspektivet. Angreppssättet i denna artikel torde också synliggöra historiekulturers inbördes förhållande och den förhandlingslogik som ligger bakom hur historiekulturer förändras och påverkar varandra i olika system av övergripande och överlappande historiekulturer. Särskiljandet av mellankrigstid och efterkrigstid görs också för att kunna och spåra kontinuitet och förändring före och efter andra världskriget. Det andra världskriget har av tidigare forskning setts som synnerligen formativt för nationell historieförståelse.<sup>4</sup>

Det första världskriget hade på ett tydligt sätt visat att små stater hade en mycket svår och utsatt situation i världspolitiken. Delvis ur denna insikt växte en ny typ av modernt nordiskt samarbete fram, bland annat i form av föreningarna Norden, bildade 1919 i Danmark, Norge och Sverige och kompletterade med en isländsk och en finländsk förening under 1920-talet.<sup>5</sup> Även inom dessa föreningar fanns ett intresse för skolämnet historia. Den nationella romantisering som genomsyrade skolornas historieundervisning försvårade på många sätt det nya internationella/nordiska samarbetet. Tämmligen omgående började också föreningarna Norden undersöka historiska läroböcker i de nordiska länderna för att försöka skapa bättre förutsättningar för ett nordiskt samarbete genom fostrande till nordisk identitet.<sup>6</sup>

Till en början gjordes inom föreningarna Norden endast inomnationella genomgångar av "det egna" läroboksbeståndet, genom att historiker anlätades för att se över behandlingen av grannländerna i läroböckerna. Från 1930-talet påbörjades dock en ömsesidig läroboksrevision där en kommittéverksamhet startades och revisionen gällde då istället "den egna" nationens behandling i grannländernas läroböcker. Denna kommittéverksamhet hade stora likheter med idéer som förts fram inom Nationernas förbunds internationella kommitté för intellektuellt samarbete och var en del i en mycket större verksamhet på skolområdet internationellt. Föreningarna Norden inrättade nationella facknämnder bestående

---

<sup>4</sup> Se t.ex. Ulf Zander, "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes" i Hans-Albin Larsson (red.) *Historiedidaktiska utmaningar* (Jönköping: Jönköping University Press, 1998), s. 53; Svein Lorentzen, *Ja vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000* (Oslo: Abstrakt forlag, 2005), s. 104–107; Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006), s. 120–125; Harry Haue, "Transformation of History Textbooks from National Monument to Global Agent" i *Norddidactica* 3, nr. 1 (2013), s. 84.

<sup>5</sup> Monika Janfelt, *Att leva i den bästa av världar: Föreningarna Nordens syn på Norden 1919–1933* (Stockholm: Carlssons, 2005), s. 16–17.

<sup>6</sup> Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013).

de av historiker, lärare och skoladministratörer på olika nivåer för att se över de övriga nordiska ländernas läroböcker i historia.<sup>7</sup> Deras efterlämnade material ger en mycket god inblick i en förhandling om historieundervisningens subjekt, protagonister och identitetsskapande funktion, där ett internationellt perspektiv mötte ett nationellt.

### Historiekultur i skolkontext

En *historiekultur* kan betraktas som det sammanhållna system av betydelsebärande berättelser som bärs upp i en kulturellt avgränsad kontext och av de människor som förutsätts ingå i denna kontext.<sup>8</sup> Det är viktigt att framhålla att historiekulturer tenderar att överlappa varandra och dessutom ingå i komplexa strukturer av övergripande historiekulturer. I det nordiska fallet är det möjligt att tänka sig en mängd mindre historiekulturer (regionala, lokala, ideologiska och så vidare) som i olika konstellationer tillsammans bildar nationella historiekulturer. De nationella historiekulturerna ingår också i en något mindre artikulerad nordisk historiekultur och en något mer artikulerad europeisk historiekultur.<sup>9</sup>

Att se historiekulturer på detta sätt förtydligar förhandlingsdimensionen när historiekulturer förändras. För att förändra en nationell historiekultur krävs företrädare för en förändringsriktning som agerar inom ramen för den nationella historiekulturen i fråga. Historiekulturella praktiker påverkas av vad som händer utanför den historiekulturella kontexten, men för att historiekulturen ska förändras måste kritiken vända sig mot den "egna" makten och överta den. Det är enligt denna logik som statyer först reses och sedan rivs ner.<sup>10</sup>

Historieteoretikern Jörn Rüsen fördelar också begreppet innehåll på tre dimensioner.<sup>11</sup> En historiekultur innehåller en estetisk, en politisk och en kognitiv dimension. I den estetiska dimensionen framträder just det estetiska i framkallandet av samhällets minnen. Historieskrivning, i alla dess former, uppträder i stor

---

<sup>7</sup> Ibid., s. 77–113.

<sup>8</sup> Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter* (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 153–160; Klas-Göran Karlsson, *Europeiska möten med historien: Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn* (Stockholm: Atlantis, 2010), s. 76–79.

<sup>9</sup> Se Øystein Sørensen & Bo Stråth (red.) *The Cultural Construction of Norden* (Oslo: Scandinavian University Press, 1997); Mikael af Malmberg & Bo Stråth (red.) *The Meaning of Europe: Variety and Contention within and among Nations* (Oxford: Berg, 2002); Cris Shore, *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration* (New York: Routledge, 2000).

<sup>10</sup> Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (Umeå/Karlstad: Umeå universitet/Karlstads universitet, 2006), s. 19. Se även Jörn Rüsen, "Introduction – Historical Thinking as Intercultural Discourse" i Jörn Rüsen (red.), *Western Historical Thinking: An Intercultural Debate* (New York: Berghahn Books, 2002), s. 1.

<sup>11</sup> Rüsen (2004), s. 160–166.

utsträckning som estetik, i valet av symbolspråk t.ex. När det handlar om läsning och revision av läroböcker i historia går det att se en didaktisk vinkel i den estetiska dimensionen. Val av uttrycksformer som kanske i viss utsträckning går utom vad vi "vet" eller vad vi egentligen "vill" med historieskrivningen på grund av viljan att estetiskt (eller didaktiskt) nå fram till en mottagare skulle i så fall härledas till historiekulturens estetiska dimension. Begreppen "vet" och "vill" i den förra meningen sammanfattar enklast möjligt de övriga två dimensionerna, som också är de som jag främst arbetar med i min undersökning.

I den politiska dimensionen av historiekulturen finns maktaspekten. Historia spelar enligt Rüsen en avgörande roll för alla maktanspråk. Ur all historisk erinran blir vissa berättelser mer meningsbärande för samhället än andra. Detta har inte sällan enkla maktpolitiska orsaker. Att fastställa maktens historiska legitimitet är grundläggande för maktens stabilitet.<sup>12</sup> Vad som betraktas som viktigt att minnas i en politisk och kulturell kontext är politiskt betingat. I den kognitiva dimensionen finns normerna för hur historisk sanning fastställs och denna dimension innehåller exempelvis de normer som används inom vedertagen historievetsenskap för att fastställa historiska tolkningars sannolikhet. Alla tre dimensioner är beroende av varandra och alla historiekulturella yttringar innehåller moment från alla tre, men de kan vara mer eller mindre framträdande vilket gör att de kan användas i en analytisk modell.

Historiekulturell förändring handlar inte om *nya* perspektiv, som kanske mer kan framträda i historiografisk forskning där paradigmskiftet lyfts fram. Istället kan historiekulturell förändring betraktas som konsekvenser av nya sätt att värdera *viktiga* och *intressanta* perspektiv i förhållande till alla tre historiekulturella dimensioner. Det innebär också att förändringar av hur historien tolkas kan betraktas som drivna av förändringar inom den kulturella kontext där historiekulturen bärs upp. Detta kan studeras på många olika sätt, men vad som får historiekulturellt genomslag på nationell nivå syns kanske allra tydligast i historieundervisningen inom en nation. Där syns tydligt det kulturellt avgränsade kollektivets syn på "sin egen" historia, men där *skapas* också detta kulturella kollektiv genom hänvisning till en gemensam historia. Utan en uttalad gemensam historia finns inte heller någon historisk legitimitet för den kulturella gruppen. En mycket lättillgänglig måttstock på historiekulturell förändring är mytologiseringen av den kulturella gruppens egna, förment gemensamma, historia. I nationens fall är det den nationella myten, i den mening som Anthony D. Smith har lyft fram, som kan sätta fokus på hur historiekulturer förändras på nationell ni-

---

<sup>12</sup> Här finns också vissa kopplingar till Antonio Gramscis uppfattning att samhällets maktrelationer bygger på kulturell hegemoni. Se Antonio Gramsci, *En kollektiv intellektuell* (Staffanstorp: Bo Cavefors, 1967).

vå.<sup>13</sup> Smith pekar också på olika motiv som bygger upp den nationella myten: ursprungs-, frigörelse-, guldålders-, nedgångs- och återfödelsemotiv.<sup>14</sup> Dessa motiv kan användas för att tematisera mytologiseringen av nationens historia. Genom att se förändringar i vilket historiskt stoff som läggs i de olika motiven är det möjligt att säga något om vilka perspektiv, som i en given tid och i en given historiekulturell kontext, ansågs viktiga för att understyrka historien om det kulturella kollektivet självt.

Tidigare forskning som har ägnat sig åt historiekulturers förändring har i stor utsträckning undersökt olika historiekulturella artefakter och koncentrerat på hur dessa har förändrats. Dessa förändringar har sedan kopplats ihop med olika typer av samhällsförändringar som fått förklara de historiekulturella förändringarna.<sup>15</sup> Detta är kanske omöjligt att undvika och hör kanske till och med till historievetenskapens mest grundläggande villkor; att med ett visst stoff som grund förklara förändringar genom att kontextualisera. Gränsen kan dock betraktas som hårfin mellan denna typ av kontextualisering och det logiska felslutet *post hoc ergo propter hoc*.

Vad som därmed saknats i historiekulturell forskning är en diskussion om vad som förändrar historiekulturer. Hittills har tron på att det är i tider av kris som historiekulturer artikuleras och därmed också har potential att förändras varit dominerande inom historiekulturforskningen, på lite oklara grunder. Vad är det som säger att vi inte måste söka någon annanstans efter orsakerna till förändringar i historiekulturer, om vi överhuvudtaget ska undersöka dessa orsaker och inte bara konstatera att förändringar sker? Ett sätt att möta detta är att undersöka explicita diskussioner som gäller förändringar av historiekulturer där en *förändringsdriven* diskussion om vilken historia som är viktig äger rum. Denna diskussion kan inte extrapoleras ur artefakter där författarna implicit diskuterar med varandra eftersom viljan att komma överens om något nytt saknas där. Undersökningar av historiekulturell förändring i explicita diskussioner – med förändringen

---

<sup>13</sup> Se t. ex. Anthony D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford: Blackwell, 1986). Även om Smith betraktar myterna som tecken på att nationerna har etniska föregångare och därmed också en ahistorisk essens behöver den utgångspunkten inte ligga till grund för studier som använder hans sätt att se på nationella myter. Se t. ex. Derek Fewster, *Visions of Past Glory: Nationalism and the Construction of Early Finnish History* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2006), s. 404.

<sup>14</sup> Anthony D. Smith, "National Identity and Myths of Ethnic Decent" i *Research in Social Movements, Conflict and Change* 7 (1984).

<sup>15</sup> Se t.ex. Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs* (Stockholm: Atlas, 2001), s. 327, 394; Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* (Lund: Nordic Academic Press, 2001), s. 150–152, 468–469; Samuel Edquist, *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå: Boréa, 2009), s. 127, 165, 173, 181.

som mål – möter dock ett källmaterialproblem. Det är tämligen ovanligt att diskussioner om historia, med uttryckt vilja att förändra, efterlämnar något källmaterial. Diskussioner om historia syns främst där cementerade positioner möter varandra och det möjligen finns en vilja att förändra motpartens historiekultur, men förmodligen handlar det oftast bara om att visa att motparten har fel.<sup>16</sup>

Föreningarna Nordens historieläroboksrevision har efterlämnat ett mycket rikt källmaterial bestående dels av fem publikationer och dels av ett mycket stort antal granskningsprotokoll, som deponerats på Riksarkiven i de nordiska länderna.<sup>17</sup> Under det inledande arbetet med att revidera läroböcker ömsesidigt 1933–1935 kom facknämnderna inte bara med kritik mot övriga länders läroböcker utan också med en “motkritik” – ett försvar av det egna landets läroböcker baserat på den kritik de utsatts för av övriga facknämnder.<sup>18</sup> Utifrån en jämförelse av dessa kritiker hittades också de frågor som kunde anses som “omstridda” och som låg till grund för utgivandet av serien *Omstridda spörsmål i Nordens historia*. Kontexten “Norden” är inte given i varken historiekulturellt eller utbildningshistoriskt hänseende. Skolsystemen i Norden har utvecklats olika, även om det också finns många likheter,<sup>19</sup> och historiekulturellt är det heller inte givet att Norden är en särskild region med särskilda villkor. Det finns dock en tydlig kulturell uppfattning om Norden som en sammanhållen region.<sup>20</sup> Den här studiens avgränsning till Norden skall dock snarast ses i förhållande till den uppgift föreningarna Norden tog på sig och det källmaterial de efterlämnade. Valet av forskningsobjekt ska inte ses som ett ställningstagande för Norden som en särskild kulturell region.

---

<sup>16</sup> Se Erik Sjöberg, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* (Umeå: Umeå universitet, 2011). För diskussioner om andra källmaterial med förändringsdriven diskussion, som lett till gemensamma läroböcker, se Karina V. Korostelina & Simone Lässig (red.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (New York: Routledge, 2013).

<sup>17</sup> Föreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia: Ömsesidig granskning verkställda av föreningarna Nordens historiska facknämnder* (Helsingfors: Föreningarna Norden, 1937); Wilhelm Carlgren, Knud Kretschmer, Axel Mickwitz & Haakon Vigander (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia I* (u.o.: Föreningarna Norden, 1940); desamma (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden, 1950); Hallvard Magreøy, *Norsk-islandske problem: Omstridde spörsmål i Nordens historie III* (Oslo: Universitetsforlaget, 1965); Vagn Skovgaard-Petersen (red.), *Nordens historie i skolen: Synspunkter og forslag til undervisningen i de andre nordiske landes historie* (u.o.: Foreningerne Nordens Forbund, 1972); Föreningen Norden, *Omstridte spörsmål i Nordens historie 4* (Oslo: Foreningen Norden, 1973). Föreningarna Nordens arkiv vid Riksarkiven i Helsingfors, Köpenhamn, Oslo och Stockholm innehåller särskilda volymer för det material som rör revisionen.

<sup>18</sup> Föreningen Norden (1937), s. 12–13.

<sup>19</sup> Se t.ex. Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (red.) *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2001).

<sup>20</sup> Se särskilt Sørensen & Stråth (red.) (1997); Jóhann P. Árnason & Björn Wittrock (red.), *Nordic Paths to Modernity* (Oxford: Berghahn Books, 2012).

## Nordisk, global eller nationell historia i skolan

Internationella perspektiv antyder ett förhållande mellan nationer, men samtidigt att det också finns något större än nationer, något övergripande.<sup>21</sup> Ett nordiskt perspektiv antyder dels ett regionalt, närmast anti-nationellt synsätt, men det finns också ett nationalistiskt tankegodis i begreppet "Norden" och "det nordiska" som något nationellt ursprungligt.<sup>22</sup> Det nordiska perspektivet kan därför tolkas som ett nationellt svar på det yttre tryck för mindre chauvinistisk och nationellt uppbygglig historia som gjorde sig gällande i första världskrigets kölvatten.<sup>23</sup> Diskussioner om vilken historia som ska berättas i nordiska läroböcker knyter, av förklarliga skäl, till föreställningar om nationer och de nationaliserade diskussionerna hänger förmodligen i stor utsträckning samman med en föreställning om att motsättningarna *ska* vara nationellt baserade; att synen på historiska händelsers plats i historien skiljer sig åt mellan olika nationella perspektiv. Diskussionerna inom just föreningarna Nordens historieläroboksrevision rörde i stor utsträckning nationernas ursprung i förhållande till varandra och i förhållande till något övergripande nordiskt. Särskilt påtagliga var diskussionerna mellan företrädare för den finländska och den svenska facknämnden, samt mellan den norska och den isländska facknämnden. I båda fallen gällde diskussionen ursprunget hos den nation som hade svårast att uppvisa en medeltida stat byggd av den nation som ansågs företräd i nämnderna. För finländsk och norsk del fanns också betydande inslag av att vilja framhäva en viss synlighet mellan ursprunget (med en medeltida stat i det norska fallet, men utan en sådan i det finländska fallet) och samtiden i diskussionerna. På norsk och finländsk bekostnad hade nämligen danska och svenska läroböcker delat in Norden i en östlig del, kallad Sverige, och en västlig, kallad Danmark. Detta gjorde att det fanns ett glapp i norsk historia – så som den beskrevs i övriga nordiska länder – från ca 1400 till 1814, samt att det knappast existerade någon finländsk historia alls före 1809.

Följer vi diskussionerna i dessa frågor från början av 1930-talet till slutet av 1950-talet kan vissa ledtrådar till hur historiekulturell interaktion kan tänkas bidra till historiekulturell förändring, visa sig, men främst kan den här studien visa hur ett övernationellt initiativ för historiekulturell förändring hanterades inom

---

<sup>21</sup> Under 1980-, 1990- och 2000-talen har också global och transnationell historia gjort gällande att nationen inte längre är den grundläggande enheten i historiska studier. Akria Iriye, *Global and Transnational History: The Past, Present, and Future* (Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013), särskilt s. 1–17.

<sup>22</sup> Bo Stråth, "Scandinavian Unity: A Mythical Reality" i Nils Arne Sørensen (red.), *European Identities: Cultural Diversity and Integration in Europe since 1700* (Odense: Odense University Press, 1995), s. 38–39, 47–48; Anna Wallete, *Sagans svenskar: Synen på vikingatiden och de isländska sagorna under 300 år*, Lund: Sekel bokförlag, 2004), s. 28–29.

<sup>23</sup> Elmersjö & Lindmark (2010). För internationella organisationers intresse för historia, se Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* (Umeå: Umeå University, 2011).

ramen för nationella historiekulturer. Även om diskussioner om ursprung och nationell synlighet i samband med nationers nedgångsperioder inte var de enda diskussioner som försiggick mellan nämnderna utgör just dessa diskussioner utmärkta exempel på hur olika nationella perspektiv förhandlas i förhållande till mer övergripande perspektiv, som ett nordiskt, inom ramen för diskussioner om hur skolans historieundervisning ska se ut.

### Det isländska ursprunget och nordisk samhörighet

Både Island och Norge var under mellankrigstiden nationalstater med nyvunnen självständighet och med en medeltida stat att bygga den nationella myten på. Nationalismen var dock inte ny i någon av staterna, den hade växt fram sedan slutet av 1800-talet. De nationella narrativen som återfanns i läroböckerna gick i stor utsträckning ut på att sluta cirkeln mellan den medeltida staten och den stat som nylikt vunnit självständighet. Häri utgjorde utbildningspolitik en viktig aspekt.<sup>24</sup>

När den norska föreningen Nordens historiska facknämnd på 1930-talet bedömde isländska läroböcker hittades inte några stora frågor att lyfta fram som problematiska i narrativet. Tvärtom ansåg man att isländska läroböcker hade en nyanserad ton när de beskrev andra nordiska länder och folk: "her er ingen uvenleg tone som kan eggja fram fiendslege tankar."<sup>25</sup> När den isländska facknämnden recenserade de norska läroböckerna i historia var det dock tydligt hur långt ifrån varandra man stod. Diskrepansen bottnade i att de norska läroböckerna beskrev befolkandet av Island som ett norskt företag och allt som "islänningar" tog sig för under medeltiden hänvisades till som företag av "norrmän" och en del av norsk historia. "[E]n frukt av slik opfatning må selvfølgelig uttalelser som disse være: at det var nordmenn som bosatte sig på Grønland og foretok Vinlandsreisene, [...] at islendingene alltid følte sig som en gren av den norske stamme, osv."<sup>26</sup>

I den norska facknämndens detaljkritik av danska, finländska och svenska läroböcker framgår att den norska nämnden drev linjen om Island som ett norskt projekt.<sup>27</sup> Anledningen till att de isländska läroböckerna trots detta fick bifall från den norska nämnden förefaller ha varit att den norska nämnden tolkade begreppet: "isländsk" på ett annat sätt än vad den isländska nämnden gjorde. Användande av begreppet "isländsk" med hänvisning till en person eller en företeelse för-

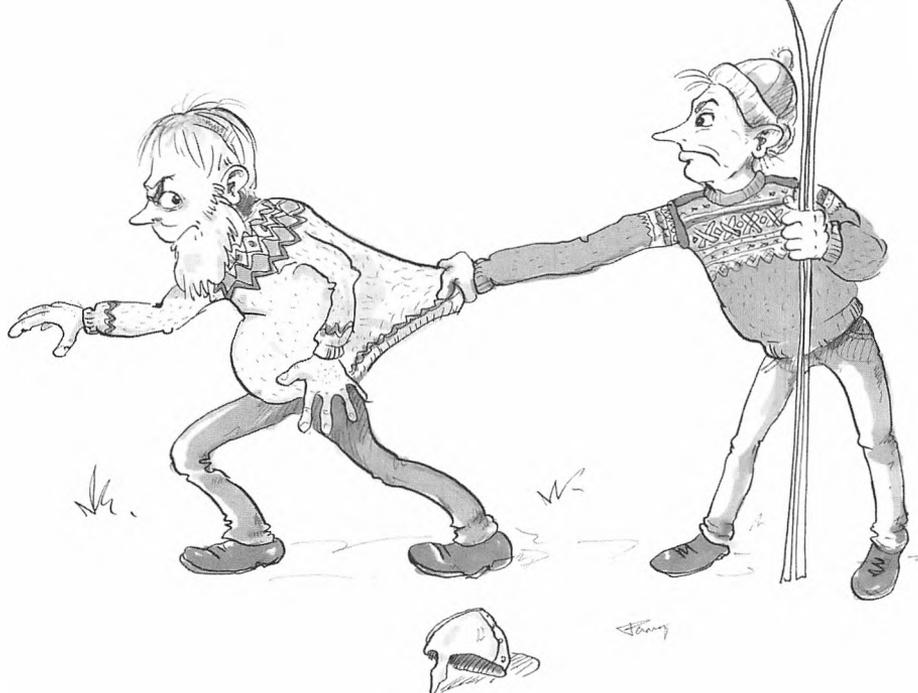
---

<sup>24</sup> Se Lorentzen (2005); Gunnar Karlsson, "Icelandic Nationalism and Inspiration of History" i Rosalind Mitchison (red.), *The Roots of Nationalism: Studies in Northern Europe* (Edinburgh: John Donald Publishers, 1980).

<sup>25</sup> Föreningen Norden (1937), s. 133. Den norska kritiken skrevs av Halvdan Koht i februari 1935.

<sup>26</sup> Föreningen Norden (1937), s. 103–104. Den isländska kritiken skrevs av Barði Guðmundsson i mars 1936.

<sup>27</sup> Bilaga 1 till "P.M. fra den norske forening Nordens historiske fagnevnd: Danske og svenske lære- og læsebøker i historie", november 1933, vol. 147, Pohjola-Nordens arkiv (PNA), Riksarkivet, Helsingfors (RAH).



lagd till medeltiden förefaller för den norska nämnden ha betytt “norsk – med särskild anknytning till den norska ön Island”.

Striden om Islands historia fortsatte under hela den period, som föreningarna Norden granskade historieläroböcker fram till början av 1970-talet och fick en särskilt intrikat inriktning när det också visade sig att isländska läroböcker skrev motsättningen till Danmark bakåt. När Island blev självständigt (1918/1944) var det inte från Norge utan från Danmark. Eftersom de isländska granskarna, och även läroboksförfattarna, dessutom inte ville vidkännas någon stark koppling till Norge, saknades ofta hänvisningar till att Island hade hamnat i union med Danmark som en del av ett norskt kungarike på 1300-talet.<sup>28</sup> Den isländska nämnden var också noga med att distansera personer, upptäckter och andra förehavanden under medeltiden som de uppfattade som isländska, från ett norskt kultursammanhang.<sup>29</sup> Det isländska narrativet förefaller ändå ha behövt ett motstånd mot ockupation för att knyta den medeltida fristaten till den moderna staten och det gjordes via ett motstånd mot dansk, och inte mot norsk, ockupation.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> “Betænkning angående de islandske lærebøger i historie”, 12/2 1953, vol. 149, PNA, RAH, s. 4.

<sup>29</sup> “Betenkning om de norske lærebøker i historie”, 15/4 1958, vol. 200, Foreningen Nordens arkiv (FNAn), Riksarkivet, Oslo (RAO) och isländsk granskning av Rudvall-Ohrling, *Historia för mellanstadiet* (korrektur), april 1965, vol. 198, FNAn, RAO.

<sup>30</sup> Halvdan Koht “Islandske lærebøker i historie – fråsegn frå den norske nemda”, 19/2 1935, vol. 147, PNA, RAH och isländsk granskning av Rudvall-Ohrling, *Historia för mellanstadiet* (korrektur), april 1965.

Under 25 år diskuterades möjligheterna att engagera danska, isländska och norska historiker för att beskriva motsättningarna angående Islands historia antingen historiografiskt eller genom ett korrektiv, en slutgiltig syntetisk historia av tre olika kulturella tolkningar. Det slutade med att en forskare i isländska språket, Hallvard Magerøy (1916–1994), skrev *Norsk-islandske problem* 1965. Det visade sig dock att frågan som ställts på 1930-talet – var islänningarna norrmän? – inte gick att besvara utifrån vetenskapliga normer 1965; etnicitet och genetiskt arv hade helt andra konnotationer vilket gjorde att boken framför allt behandlade vad som var vetbart om vad de personer som först kom till Island benämndes som i de källor som fanns tillgängliga, men med stora förbehåll för vad det kunde tänkas betyda.<sup>31</sup>

Hela diskussionen antyder att den nationella politiska och/eller kulturella historia som hade varit själva grunden för historieämnets införande i skolans kursplaner omöjliggjorde regionala (nordiska) tolkningar av denna historia. Det förflutna hade en nationell betydelse och tolkning; den var redan inmutad i en nationell berättelse och kunde inte enkelt annekteras för en nordisk berättelse utan stark motstånd.

### Ett norskt historiskt subjekt i Nordens historia

Facknämnden i Norge hade också en egen strid att utkämpa angående det norska subjektets fortlevnad efter medeltiden och Norgeväldets "fall". Striden utkämpades på flera fronter, men gemensamt för alla var att norska företeelser uppfattades som osynliga i historieskrivningen i andra länder. Istället sammanfördes danskt och norskt till en enhet under namnen "Danmark" och "danskt" i övriga nordiska länders historieläroböcker. Exempelvis jämfördes ofta den svenska bondens fria ställning med den danska bondens ofria ställning i svenska läroböcker. "Der fortelles gjerne litt om den danske bondestands kår, men ikke om den norske. Efter bruken av ordene dansk og Danmark ellers må [...] en intelligent elev slutte at de norske bønder hadde det som de danske."<sup>32</sup> Den norska nämnden framförde också ihärdigt att Danmark–Norge var namnet på staten som bestod av de två kungarikena Danmark och Norge, en skrivning som hade svårt att få genomslag.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Se Magerøy (1965) passim.

<sup>32</sup> Föreningen Norden (1937), s. 117

<sup>33</sup> Se t.ex. Sverre Steen & Povl Bagge. "Den dansk-norske forbindelse 1536–1814" i Wilhelm Carlgren et al. (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia I* (u.o.: Föreningarna Norden, 1940); norska nämndens granskningar av Jansson–Lönnroth–Ståhlberg, *Lärobok i historia för mellanstadiet* (korrektur), 7/3 1957, vol. 194, FNAn, RAO, s. 6; Møller, *Vi læser historie I–IV* (1963), 26/2 1964, F10A:2, Föreningen Nordens arkiv (FNAs), Riksarkivet, Stockholm (RAS), s. 2.

Allra tydligast var det norska kravet på synlighet för ett norskt subjekt i diskussionerna kring Napoleonkrigen slut och 1814 års ingående i unionen med Sverige. I både danska och svenska läroböcker beskrevs detta utan att varken Norge eller norrmän fick någon aktiv roll. Norge överlämnades helt enkelt som ett objekt, antingen från den danska till den svenska staten eller från den danske till den svenske kungen. I den norska historikernämndens tolkning var Norge inte ett objekt utan ett mycket aktivt subjekt. I linje med folksuveränitetsprincipen tolkades Kieltraktaten från januari 1814 endast som en upplösning av den dansk-norska unionen. I och med Kieltraktaten hade den danske kungen uppgivit regeringen över Norge och denna återföll då på det norska folket, som i och med Mosskonventionen i augusti 1814 *valde* att ingå i unionen med Sverige.<sup>34</sup>

En möjlighet till att nå en gemensam grund att stå på öppnade sig i diskussionerna mellan den svenska och den norska nämnden i och med norska krav på att bli synliga i kriget som under 1500-, 1600- och 1700-talet fördes mellan Danmark–Norge och Sverige. Den svenska nämnden föreföll närmast lyriskt entusiastisk inför att skriva fram det norska inslaget i dessa krig, inte för att synliggöra den norska nationen som ett historiskt subjekt, utan för att det också understödde den av geopolitisk teori genomsyrade svenska tolkningen av stormaktstiden. Ett synliggörande av Norge hade nämligen som biprodukt att den dansk–norsk-ryska “dubbla omfattningen” om Sverige blev synlig och därmed förklarades varför “den svenska staten drevs ut på expansionspolitik”.<sup>35</sup>

Återigen är den nationella tolkningens primat i diskussionerna tydlig. Den nordiska historien, som skulle genomsyra diskussionerna och impregnera historieämnet, tolkades helt utifrån ett nationellt perspektiv. Det framstår närmast som om de inblandade parterna hade svårt att se poängen med en övergripande, icke-nationell historia, när väl konkreta episoder i denna historia skulle diskuteras.

---

<sup>34</sup> Sigfrid Andgren & Arne Bergsgård, “Den svensk-norska unionen 1814–1905” i Wihlem Carlgren et al. (red.) *Omstridda spörsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden, 1950), s. 127–220; Norska nämndens granskningar av Selander–Persson, *Lärobok i historia för folkskolor med kursväxling* (korrektur), 14/10 1947, s. 9–11; Odhner–Westman–Forssell, *Lärobok i fäderneslandets historia och samhällslära, för realskolan*, 30. uppl. (korrektur), 21/12 1949, s. 18–19; Grimberg–Wirsén–Svanström, *Sveriges historia för folkskolan, del 2* (korrektur), 12/5 1951, s. 4. Samtliga i vol. 194, FNAn, RAO.

<sup>35</sup> Föreningen Norden (1937), s. 214. Se även Olof Ribbing, “De nordiska rikenas inbördes militära konflikter under tiden 1521–1814 i nutida framställningar” i Wilhelm Carlgren et al. (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden, 1950), s. 9–22.

## Ett finskt och nordiskt ursprung

Under 1930-talet fanns en betydande språkpolitisk motsättning i Finland.<sup>36</sup> Denna motsättning speglades och utvecklades också i föreningarna Nordens historieläroboksrevision i allmänhet och i den finländska nämnden i synnerhet, där både finskspråkiga och svenskspråkiga historiker fanns representerade.<sup>37</sup> Diskussionen om det finska och svenska ursprunget i Finland försiggick mellan den svenska och den finländska nämnden. Det var dock främst fennomaner i den finländska nämnden som engagerade sig i denna debatt.<sup>38</sup>

Det "rikssvenska" narrativ, som framträdde i diskussionerna handlade om hur svenskarna erövrade och kom med civilisationens ljus till Finland; någon finsk nation existerade inte före 1809 och Finlands integrerande i Sverige tolkades som att Finland var en landsdel likställd Småland eller Värmland.<sup>39</sup> Mot detta stod ett finskt/finländskt narrativ där Finlands historia var tusenårig; där Finland och Sverige (två i sig själva tillräckliga nationer) hade växt samman via kulturellt utbyte och där Finlands integrerande i Sverige innebar ett erkännande som nation, skild från den svenska nationen.<sup>40</sup> Dessa två narrativ gick av förklarliga skäl inte ihop och de hade också sin fortsättning i olika syn på den finska nationens frigörelse. Den finländska nämnden hävdade under mellankrigstiden att Finlands frigörelse var en tusenårig process med ett visst mått av motstånd mot svensk makt på finskt territorium som den främsta historiska linjen att följa under perioden från 1200-talet till 1809.<sup>41</sup>

När diskussionen fortsatte efter andra världskriget var det i en ny kontext. Efter kriget förändrades de finländska läroböckerna och den finländska nämndens syn på de svenska och de ryska perioderna i finsk historia. Enligt tidigare forskning blev läroböckerna mer ryssvänliga, men föreningen Nordens finländska gransk-

---

<sup>36</sup> Max Engman, "National Conceptions of History in Finland" i Erik Lönnroth, Karl Molin & Ragnar Björk (red.), *Conceptions of National History* (Berlin: Walter de Gruyter, 1994), s. 57; Derek Fewster, "Fornfolket i nutiden: Arkeologins politiska budskap" i Derek Fewster (red.), *Folket: Studier i olika vetenskapers syn på begreppet folk* (Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2000); Ainur Elmgren, *Den allrakäraste fienden: Svenska stereotyper i finländsk press 1918–1939* (Lund: Sekel bokförlag, 2008), s. 60–69.

<sup>37</sup> "Uttalande av granskningsnämnden i Finland om svenska, danska och norska läroböcker i historia", vol. 147, PNA, RAH, s. 2.

<sup>38</sup> Se artiklarna angående Finlands historia i Carlgren, Kretzschmer, Mickwitz & Vigander (red.) (1950), skrivna av Jalmari Jaakkola, A. R. Cederberg och Gunnar Sarva. Samtliga dessa texter skrevs under 1937 och 1938 även om artiklarna inte publicerades förrän 1950.

<sup>39</sup> Se främst Nils Ahnlund (m.fl.) "Sverige/Finland -1809 – rikssvensk inlaga juli 1938", F10A:3, FNAs, RAS.

<sup>40</sup> Se främst Jalmari Jaakkola, "Sverige och Finland under medeltiden" (1937), vol. 149, PNA, RAH och A. R. Cederberg "Sverige och Finland 1523–1809" (1937), F10A:1, FNAs, RAS.

<sup>41</sup> Föreningen Norden (1937), s. 73; A. R. Cederberg, "Finlands väg till statligt och nationellt oberoende" i Cederberg, Ruutu & Toivola, *Finlands självständighet* (Borgå: Werner Söderström, 1937), s. 16.

ningsnämnd flyttade samtidigt fokus för frigörelsen från en frigörelse från Sverige till en frigörelse från Ryssland.<sup>42</sup> De finländska läroböckerna gick alltså i motsatt riktning jämfört med kraven i de finländska granskningarna av övriga nordiska läroböcker, som blev mer svenskvänliga och ryssfientliga. Den mer svenskvänliga berättelsen om Sveriges och Finlands gemensamma historia liknande i stor utsträckning den som den svenska nämnden hade hävdad på 1930-talet, men utan erövringsmotivet. Fortfarande hävdade de finländska granskarna att Finland och Sverige smält samman i en fredlig process, samt att finnarna redan var nordbor och västerlänningar i egen rätt, innan de inkorporerades i det svenska riket. De största tvisterna angående ursprunget efter andra världskriget var synen på den svensktalande minoritetens ursprung och den svenska påstådda erövringen.<sup>43</sup>

Den svenska nämndens syn på finsk historia var intakt efter andra världskriget. I det svenska narrativet förvägrades finnarna ett eget ursprung, en finsk nation ansågs född först på 1800-talet och kampen för finsk självständighet betraktades som riktad mot Ryssland. Under efterkrigstiden började även den finländska nämnden att förespråka en sådan frigörelse. Ursprunget var dock även fortsatt kopplat till en äldre historia, där finnarna invandrade till nuvarande Finland som enskilda element och blev en finsk nation i anslutning till den finska marken och den västerländska kristendomen.<sup>44</sup>

Den svenska nämnden kunde redan på 1930-talet hålla med den finländska nämnden om att svenska elever – och även elever i övriga nordiska länder – borde få lära sig mer om finnarnas äldsta historia, även om finnarna inte ansågs vara en egen nation. Innehållet i läroböckerna var dock underställda en inomnationell förhandling och det fanns inga starka företrädare för varken en tydligare nordisk identitet i historieläroböckerna eller för äldre finsk historia och denna uteblev också i de flesta fall från läroböckerna.

---

<sup>42</sup> Jämför Holmén (2006), s. 332 och finländska föreningen Nordens granskningar av Brøgger–Pedersen, *Historie for den eksamensfri mellemskole* (u.a.), april 1961; Hæreid–Amundsen, “Vi er en nasjon”: *Norges- og verdenshistorie* (1955), mars 1963; Jensen, *Nordens historie for gymnasiet* (1960), mars 1963, vol. 197, FNAn, RAO och Andersen, *Historiebogen for klasse 6–7*, 3. uppl. (1965), 14/2 1968, F10A:4, FNAs, RAS.

<sup>43</sup> Gösta Klatt, “Finlands forntid och bosättning” (manus 1960), vol. 196, FNAn, RAO, s. 1–4. Jämför, brev till historienämnderna från A. Mickwitz, W. von Koskull, E. Jutikkala, E. Puramo och M. Ruutu, 16/12 1960, vol. 150, PNA, RAH, s. 1–4 och finländska nämndens granskningar av Borg–Nordell, *Historia för gymnasiet* (1966), 12/2 1967 samt Kierkegaard–Winding, *Nordens historie I–II*, 9. uppl. (1965), 25/4 1966, F10A:2, FNAs, RAS.

<sup>44</sup> Finländska nämndens granskningar av Wirsén–Meurling, *Historia för grundskolan 4–6* (korrektur), 3/7 1963, F10A:3, FNAs, RAS; Øverås–Midgaard, *Norges historie* (1955), 21/1 1956, vol. 194, FNAn, RAO; Jensen, *Nordens historia for gymnasiet* (1960); Skretting, *Fedrelandet och verden* (1957); Øverås–Midgaard, *Norges historie for realskolen* (1956), mars 1963 (i “Granskning av de norska historieböckerna”), vol. 150, PNA, RAH; Kierkegaard–Winding, *Nordens historie I–II*, 9. uppl. (1965), 25/4 1966, F10A:2, FNAs, RAS.

## Ett finskt historiskt subjekt i Nordens historia

Som en förlängning av synen på det finska ursprunget fanns också en motsättning mellan synen på den finska riksdelen under medeltid och tidigmodern tid. Det finska/finländska narrativet, så som det framställdes i läroböcker och i den finländska facknämndens synpunkter på andra länders läroböcker, lyfte fram olika specifikt finska nationella yttringar. Till dessa hör exempelvis det så kallade klubbekriget 1596–1597. Den finländska nämnden ansåg att detta krig kunde betraktas som ett tecken på finsk nationell medvetenhet, även om kriget ställde finne mot finne.<sup>45</sup> Den svenska uppfattningen var att klubbekriget var ännu ett av alla inhemska (svenska) bondeuppror under 1500-talet.<sup>46</sup>

Till synen på det finska nationella subjektet hörde också idén om finnarna som den nordiska och västerländska civilisationens bålverk mot Ryssland. Denna så kallade *antemurale*-myt var, och är kanske fortfarande, en mycket viktig del av det finländska historiska narrativet.<sup>47</sup> I diskussionerna gentemot svenska historiker och i kritiken av svenska läroböcker märktes detta i flera återopanden av finskt offer i försvaret av Norden, som den stora ofreden och hur finnarna kommit i kläm när gränsen mellan den svenska och den ryska statens intressesfärer drogs "godtyckligt genom rent finska trakter".<sup>48</sup> Den svenska nämnden och svenska läroböcker betraktade inte helt sällan detta försvar av den västerländska civilisationen som ett *svenskt* försvar.<sup>49</sup> Skillnaden låg också i att kampen sågs som en del av ett finskt nedgångsmotiv i den finländska nationella myten medan det var en del av guldåldersmotivet i den svenska.

Under 1960-talet var det också tydligt, i alla diskussioner inom föreningarna Nordens historieläroboksrevision, att guldåldersmotiven började bli ett problem. Det var inte längre självklart att den egna storhetstiden var något att vara stolt över och erkännanden om övergrepp i historien blev mer påtagliga. Detta skulle kunna kopplas till ett mindre tydligt nationellt fokus på historien och en begynnande förändring av synen på global historia, men det kan också tolkas som ett nytt sätt att lyfta fram en nationell berättelse. Samtidigt förändrades också offerrollen mot mer av lidande offer (*victimhood*) än uppoffrande hjältebetonat

---

<sup>45</sup> Se t.ex. Föreningen Norden (1937), s. 68.

<sup>46</sup> Se Nils Ahnlund (m.fl.) "Sverige/Finland -1809 – rikssvensk inlaga juli 1938", F10A:3, FNAs, RAS, s 7.

<sup>47</sup> Se Pål Kolstø, "Assessing the Role of Historical Myths in Modern Society" i Pål Kolsø (red.), *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe* (London: Hurst & Company, 2005), s.19–20.

<sup>48</sup> Föreningen Norden (1937), s. 72.

<sup>49</sup> Föreningen Norden (1937), s. 95, 184–186, 188.

offer (*sacrifice*).<sup>50</sup> Historien började hanteras på ett nytt sätt och när det gäller det svenska "erövrandet" av Finland löstes det tämligen enkelt eftersom den finländska nämnden aldrig hade accepterat erövringsmotivet och den svenska nämnden valde en defensiv dekonstruktion av det egna nationella mytmotivet genom att lyfta källkritiska problem. Man antydde att vi helt enkelt inte vet något om hur Finland blev svenskt.<sup>51</sup> En liknande defensiv dekonstruktion ledde till att även det svenska motståndet mot Ryssland hamnade i skymundan, det nya Sverige gränsade ju trots allt inte mot Ryssland.

## Slutsatser

Det nordiska perspektivet, och kanske ännu mer det globala perspektivet, kunde inte utmana det nationella perspektivet på historien under mellankrigstidens debatter om historieundervisning i Norden. Trots att det fanns internationella impulser som var tillräckligt starka för att en ömsesidig revision av läroböcker i historia skulle bli verklighet i Norden var det med ett mycket tydligt nationellt perspektiv som ledamöterna i de olika nämnderna närmade sig varandras läroböcker. Övergripande nordiska tolkningar av historiska händelser var närmast omöjliga att nå konsensus kring och förmodligen berodde detta på att historien var nationellt inmutad. För att göra någon del av historien "nordisk" behövde någon nation berövas delar av vad människor inom denna nation betraktade som *sin* historia och låta andra nationer göra anspråk på den.

I denna undersökning synliggörs också en viss förskjutning i diskussionen, mot en möjlig historiekulturell förändring. I vissa fall ses en förskjutning i vilken dimension diskussionen ägde rum i. Den isländska och den norska tolkningen av historien om Island förändrades inte mellan 1930-talet och 1960-talet, varken i nämnderna eller i läroböckerna. Däremot förflyttades diskussionen i viss mån från en politisk till en kognitiv dimension. På 1960-talet kunde inte en vetenskapligt orienterad undersökning av islänningarnas härkomst svara på de politiska frågor som ställts på 1930-talet angående detta. Trots det försköts inte diskussionen inom den politiska dimensionen mellan 1930 och 1965. Historiker på Island och i Norge vidhöll den kulturella tolkning som gjorts på 1930-talet, åtminstone i förhållande till det narrativ de tyckte skulle berättas i läroböckerna.

---

<sup>50</sup> Förändringen var möjlig mer påtaglig på 1970- och 1980-talen. Se en sammanfattning av forskningsläget i Sjöberg (2011), s. 131. Se även Max Liljefors, "Från jordbävning till byggnadsgrund – mytiska inslag i minnet av förintelsen" i Åsa Berggren et al. (red.), *Minne och myt: Konsten att skapa det förflutna* (Lund: Nordic Academic Press, 2004).

<sup>51</sup> Se t.ex. svensk granskning av Skretting, *Fedrelandet og verden – 4.–6. skoleår* (1966), 10/8 1967, F10A:2, FNAs, RAS.

Den finska och svenska tolkningen av det finska ursprunget löstes inte heller, men i detta fall kom man ändå överens eftersom den svenska tolkningen gav vika. Perspektivet på Finland som en del av Sverige gick inte att upprätthålla när den finländska nationen konsoliderades allt mer. När 150 år hade gått sedan banden bröts var det förmodligen enklare att berätta den nationellt svenska historien som om Finland aldrig hade tillhört Sverige och begränsa berättelserna till "det egentliga Sverige". Diskussionen var fast förankrad i en politisk dimension, och det var politiska förändringar i synen på historia som förändrade förutsättningarna för vilken historia som kunde berättas på de olika sidorna om Bottniska viken.

Svårigheterna för revisionen att nå fram till en politiskt motiverad mer nordisk historia i skolämnets riktning kan kopplas till att det inte fanns förutsättningar för en sådan förändring inom varken den kognitiva eller politiska dimensionen av de nationella historiekulturerna. Den nordiska historiekulturen var inte heller tillräckligt tydlig och inte heller tillräckligt stark i förhållande till de nationella historiekulturerna.

I både de finsk-svenska och de isländsk-norska diskussionerna var det svårt att nå den där övergripande omställningen och gemensamma historien, men de förändringar som går att skönja i diskussionerna kan säga mycket om historiekulturell interaktion och om hur historiekulturer förändras. Förändringarna har förmodligen att göra med flera processer som är svåra att få syn på och som inte nödvändigtvis är kopplade till varandra. Vetenskapliga förändringar kan påverka vilka perspektiv som betraktas som intressanta, men det kan även politiska och estetiska förändringar göra, av andra anledningar. Det är mycket svårt att knyta historiekulturella förändringar till specifika händelser, som krig, murars fall eller politiska uppgörelser, eftersom det inte är säkert att de påverkar alla dimensioner i samma riktning. Jämförelsen av diskussionen före och efter andra världskriget tyder på att historiekulturernas inbördes förhållanden både förändrades och förblev desamma.

Genom att över tid följa diskussioner, som hade det uttalade målet att skapa nya historiekulturella utgångspunkter, går det att säga något om hur motsättningar hanterades på olika sätt och också något om villkoren under vilka historiekulturer förhandlas och förändras. Vissa typer av nyorientering, såsom en förändring mot större erkännande av andras historia och andras rätt till en egen historia i sin egen kulturella kontext, blir också möjliga att nyansera och förändringar i diskussionerna kan sättas i relation till historiekulturella förändringar.

De diskussioner jag har undersökt speglar inte hela den historiekulturella förhandlingen. Den inomnationella, och förmodligen mycket viktigare, förhandlingen är inte direkt synlig. De historiekulturer som framträder i föreningarna

Nordens material förefaller inte ha någon utsida i sin synkrona och kulturellt bundna kontext. De förändringar som inträdde under perioden förefaller ha haft sitt ursprung i en övergripande nordisk historiekultur medan de nationellt avgränsade historiekulturerna knappast förändrades om det inte fanns företrädare för förändringar *inom* dess gränser. Detta understryker att formspråk, sanningar och motsanningar existerar inom samma kulturella ram och kräver ett immanent språk i raserandet av historiekulturella försanthållanden. Därmed blir det också svårt att inkorporera en ny historieundervisning genom yttre tryck, som det i stor utsträckning var fråga om både under mellankrigstiden och under efterkrigstiden. Diskussionerna som fördes antyder att föreningarna Nordens historieläroboksrevision närmast var ett nationellt försvar gentemot internationella impulser och krav på en ny historieskrivning och historieundervisning.

Vidare visar den här studien att det inte fanns någon egentlig eftersläpning mellan historikers uppfattning och den uppfattning som förfäktades i läroböckerna när det gäller nationellt kontra internationellt perspektiv. Tvärtom ställde sig historiker i alla länderna bakom narrativen i "de egna" läroböckerna och påpekade mycket sällan problem i förhållande till forskningen. När det gjordes var det snarare påpekanden om att annan, mindre nationellt centrerad forskning, borde ges större utrymme vid universiteten för att underlätta skrivandet av mer nordiskt inriktade läroböcker i historia.<sup>52</sup> Man kan alltså vända på kritiken som riktats mot läroboksförfattare och lärare. Hade de haft tillgång till någon annan historia än en extremt nationellt centrerad hade de kunnat skriva och undervisa en mer internationellt färgad historia.

Föreningarna Nordens tillsättning av *nationella* historiska facknämnder i försöken att bygga en *nordisk* historiekulturell ram, understyrker den nationalistiska hegemonin, särskilt under 1900-talets första hälft, och de effekter detta fick för diskussioner långt senare, också under efterkrigstiden. Historiska frågor, ställda i en viss kronologisk kontext, låg till grund för diskussioner långt senare, i en tid när de förmodligen aldrig skulle ha ställts.

---

<sup>52</sup> Haakon Vigander, *Mutual Revision of History Textbooks in the Nordic Countries* (Paris: Unesco, 1950), s. 33.

## Engelsk Abstract

This article explores some conditions of interaction between different perspectives in the teaching of history in Scandinavian schools in the twentieth century. The study investigates how currents of international sentiment in the teachings of history were met in the national context; how national narratives interacted and changed, when questioned within the framework of education. The investigation is specifically focused on the revision of history textbooks conducted by the Norden Associations which was aimed at nourishing cooperation and a sense of unity among the Nordic peoples. The theoretical framework is inspired by the concepts of historical culture and national myths. History is contended to be negotiated within the framework of historical culture, and therefore rarely affected by criticism from the outside in a profound way. The article shows that discussions among historians within the textbook revision were imbued with political sentiment and that the Second World War, which has been said to have changed the conception of national history in Europe, may have had a big impact on some issues, but not on others. Changes in the conception of history within the revision can almost always be attributed to changes in the political dimension of historical culture, and not to changes within the academic discipline.



*Henrik Åström Elmersjö, f. 1978, fil. dr, är forskare i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet. Han har tidigare varit gymnasielärare i historia och geografi och disputerade våren 2013 på avhandlingen 'Norden, nationen och historien'. Han har även ingått i det europeiska projektet EurViews och där undersökt hur Europabilden förändrats i svensk historieundervisning under 1900-talet.*

## Referenser

### Otryckta källor

Riksarkivet, Helsingfors (RAH)

- Pohjola-Nordens arkiv (PNA)
- Hb Launtakunnat
- Vol. 147 Historianoppikirjojen tarkastuslautakunta 1933–1937
- Vol. 148–153 Historialautakunta

Riksarkivet, Oslo (RAO)

- Foreningen Nordens arkiv (FNAn)
- D Sakarkiv
- Vol. 193–203 Undervisningsnemnda – historisk fagnemnd 1921–1980

Riksarkivet, Stockholm (RAS)

- Föreningen Nordens arkiv (FNAs)
- F10A:1–9 Handlingar rörande historikernämnden

### Tryckta källor och litteratur

- Ahonen, Sirkka & Rantala, Jukka (red.) *Nordic Lights: Education for nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2001).
- Andersson, Håkan, *Kampen om det förflutna: Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843–1917* (Åbo: Åbo Akademi, 1979).
- Andgren, Sigfrid & Bergsgård, Arne, "Den svensk-norska unionen 1814–1905" i Wihlem Carlgren et al. (red.) *Omstridda spörsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden, 1950).
- Årnason, Jóhann P. & Wittrock, Björn (red.), *Nordic Paths to Modernity* (Oxford: Berghahn Books, 2012).
- Carlgren, Wilhelm; Kretzschmer, Knud; Mickwitz, Axel & Vigander, Haakon (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia I* (u.o.: Föreningarna Norden, 1940).
- Carlgren, Wilhelm, Kretzschmer, Knud, Mickwitz, Axel & Vigander, Haakon (red.), *Omstridda spörsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden; 1950).
- Cederberg, A. R., "Finlands väg till statligt och nationellt oberoende" i Cederberg, Ruutu & Toivola, *Finlands självständighet* (Borgå: Werner Söderström, 1937).
- Edquist, Samuel, *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå: Boréa, 2009).
- Elmersjö, Henrik Åström, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013).
- Elmersjö, Henrik Åström & Lindmark, Daniel, "Nationalism, Peace Education, and History Text-book Revision in Scandinavia, 1886–1940" i *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, nr. 2 (2010).
- Elmgren, Ainur, *Den allrakäraste fienden: Svenska stereotyper i finländsk press 1918–1939* (Lund: Sekel bokförlag, 2008).
- Engman, Max, "National Conceptions of History in Finland" i Erik Lönnroth, Karl Molin & Ragnar Björk (red.), *Conceptions of National History* (Berlin: Walter de Gruyter, 1994).
- Fewster, Derek, "Fornfolket i nutiden: Arkeologins politiska budskap" i Derek Fewster (red.), *Folket: Studier i olika vetenskapers syn på begreppet folk* (Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2000).
- Fewster, Derek, *Visions of Past Glory: Nationalism and the Construction of Early Finnish History* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2006).
- Foreningen Norden, *Omstridda spörsmål i Nordens historia 4* (Oslo: Foreningen Norden, 1973).

- Föreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia: Ömsesidig granskning verkställd av föreningarna Nordens historiska facknämnder* (Helsingfors: Föreningarna Norden, 1937).
- Gramsci, Antonio, *En kollektiv intellektuell* (Staffanstorps: Bo Cavefors, 1967).
- Haue, Harry, "Transformation of History Textbooks from National Monument to Global Agent" i *Nordidactica* 3, nr. 1 (2013).
- Holmén, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006).
- Iriye, Akria, *Global and Transnational History: The Past, Present, and Future* (Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013).
- Janfelt, Monika, *Att leva i den bästa av världar: Föreningarna Nordens syn på Norden 1919–1933* (Stockholm: Carlssons, 2005).
- Karlsson, Gunnar, "Icelandic Nationalism and Inspiration of History" i Rosalind Mitchison (red.), *The Roots of Nationalism: Studies in Northern Europe* (Edinburgh: John Donald Publishers, 1980).
- Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien: Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn* (Stockholm: Atlantis, 2010).
- Kolasa, Jan, *International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginnings of UNESCO*, (Wroclaw: Polskiej Akademii, 1962).
- Kolstø, Pål, "Assessing the Role of Historical Myths in Modern Society" i Pål Kolsø (red.), *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe* (London: Hurst & Company, 2005).
- Korostelina, Karina V. & Lässig, Simone (red.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (New York: Routledge, 2013).
- Liljefors, Max, "Från jordbävning till byggnadsgrund – mytiska inslag i minnet av förintelsen" i Åsa Berggren et al. (red.), *Minne och myt: Konsten att skapa det förlutna* (Lund: Nordic Academic Press, 2004).
- Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs* (Stockholm: Atlas, 2001).
- Lorentzen, Svein, *Ja vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000* (Oslo: Abstrakt forlag, 2005).
- Magreøy, Hallvard, *Norsk-islandske problem: Omstridde spørsmål i Nordens historie III* (Oslo: Universitetsforlaget, 1965).
- Malmberg, Mikael af & Stråth, Bo (red.) *The Meaning of Europe: Variety and Contention within and among Nations* (Oxford: Berg, 2002).
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (Umeå/Karlstad: Umeå universitet/Karlstads universitet, 2006).
- Nygren, Thomas, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* (Umeå: Umeå University, 2011).
- Ribbing, Olof, "De nordiska rikenas inbördes militära konflikter under tiden 1521–1814 i nutida framställningar" i Wilhelm Carlgren et al. (red.), *Omstridda spørsmål i Nordens historia II* (u.o.: Föreningarna Norden, 1950).
- Rösen, Jörn, "Introduction – Historical Thinking as Intercultural Discourse" i Jörn Rösen (red.), *Western Historical Thinking: An Intercultural Debate* (New York: Berghahn Books, 2002).
- Rösen, Jörn, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter* (Göteborg: Daidalos, 2004).
- Shore, Cris, *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration* (New York: Routledge, 2000).
- Siegel, Mona, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914–1940* (New York: Cambridge University Press, 2004).
- Sjöberg, Erik, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* (Umeå: Umeå universitet, 2011).
- Skovgaard-Petersen, Vagn (red.), *Nordens historie i skolen: Synspunkter og forslag til undervisningen i de andre nordiske landes historie* (u.o.: Foreningerne Nordens Forbund, 1972).
- Smith, Anthony D., "National Identity and Myths of Ethnic Decent" i *Research in Social Movements, Conflict and Change* 7 (1984).
- Smith, Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford: Blackwell, 1986).

- Steen, Sverre & Bagge, Povl. "Den dansk-norske forbindelse 1536–1814" i Wilhelm Carlgren et al. (red.), *Omstridda spörssmål i Nordens historia I* (u.o.: Föreningarna Norden, 1940).
- Stråth, Bo, "Scandinavian Unity: A Mythical Reality" i Nils Arne Sørensen (red.), *European Identities: Cultural Diversity and Integration in Europe since 1700* (Odense: Odense University Press, 1995).
- Stugu, Ola Svein, "Educational Idelas and Nation Building" i Sirkka Ahonen & Jukka Rantala (red.), *Nordic Lights* (Helsingfors: Finnish Literature Society, 2001).
- Stöber, Georg, "From Textbook Comparison to Common Textbooks? Changing Patterns in International Textbook Revision" i Karina V. Korostelina & Simone Lässig (red.) *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (New York: Routledge, 2013).
- Sørensen, Øystein & Stråth, Bo (red.) *The Cultural Construction of Norden* (Oslo: Scandinavian University Press, 1997).
- Thelin, Bengt, "Early Tendencies of Peace Education in Sweden" i *Peabody Journal of Education*, 71, nr. 3 (1996).
- Walette, Anna, *Sagans svenskar: Synen på vikingatiden och de isländska sagorna under 300 år*, Lund: Sekel bokförlag, 2004).
- Vigander, Haakon, *Mutual Revision of History Textbooks in the Nordic Countries* (Paris: Unesco, 1950).
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* (Lund: Nordic Academic Press, 2001).

# Øvelsesskolekrigen i Ranum 1930–34

– en beretning om forholdet  
mellem byens skole og seminarium

*Af Hans Støttrup Jensen*

*Øvelsesskoler, hvor seminaristerne kan øve sig i faget “praktisk skolegerning”, har siden de første seminariers tid været en vigtig institution i læreruddannelsen. Når øvelsesskolerne tillige fungerede som kommunale skoler, var der i øvelsesskoleinstitutionen indbygget en strukturel konflikt mellem det lokale skoleperspektiv og det centrale læreruddannelsesperspektiv. Artiklen analyserer, hvorledes denne konflikt i perioden 1892-1934 udspillede sig i seminariebyen Ranum mellem sognerådet på den ene side og seminariet og ministeriet på den anden side og mellem forskellige fraktioner i den lokale befolkning. Artiklen sætter særligt fokus på perioden 1930-34, hvor modsætningen spidsede til under påvirkning af udefrakommende forhold i form af trusler om seminariets nedlæggelse og en forstanderudnævnelse, som i lokalsamfundet introducerede datidens konflikt mellem kulturradikale og kulturkonservative synspunkter.*

## Indledning

”... Men selv i Tider som disse kan man altsaa finde Vidnesbyrd om, at et naadigt Forsyn raader for Mennesker, der ikke forstaar deres eget Vel”.<sup>1</sup> Med disse ord satte seminarieforsander Chr. Høirup i 1932 et foreløbigt punktum for en langvarig og intens strid i Ranum om forholdet mellem byens børneskole og byens lærerseminarium. Høirups ord var adresseret til de beboere og deres repræsentanter i Ranum-Malle Sogneråd, der havde været modstandere af, at den kommunale børneskole i byen blev omdannet til en statsøvelsesskole med forstanderen som øverste leder. Henvisningen til det “naadige Forsyn” var valgt med omhu. For en af de mest uforsonlige modstandere af børneskolens nye status havde været forstanderens genbo, provst N. Westergaard, som både var sognepræst i Ranum og formand for den stedlige skolekommission. Når denne konflikt omkring skolens status kunne udvikle sig til en bitter strid, som satte dyb skel i den lokale befolkning, var årsagen hertil, at netop skolens status som enten kommune- eller statsskole indgik som en afgørende brik i spillet omkring se-

---

<sup>1</sup> Baandet, december 1932, 7. årgang nr. 8.

minariets forbliven i Ranum. For mange af byens beboere var det derfor en del af deres erhvervs- og eksistensgrundlag, som stod på spil. For andre – og det var især sognekommunens landmænd – drejede det sig derimod om at bevare den lokale indflydelse på byens skole, herunder mulighederne for at begrænse udgifterne til skolens drift, samt i sidste instans også at sætte grænser for, hvilke økonomiske ofre man var rede til at yde for at bevare seminariet.

## Forholdet mellem Ranum Skole og Ranum Statsseminarium 1848-1930

### *Etableringen af tilskudsmodellen*

For at forstå baggrunden og forudsætningerne for denne konflikt skal vi tilbage til 1848, hvor Ranum påbegyndte sit lange og konfliktfyldte liv som seminarieby.<sup>2</sup> Under ledelse af præst og seminarieforsstander Ludvig Chr. Müller<sup>3</sup> blev det kongelige lærerseminarium i Snedsted i Thy – et af de oprindelige præstegårdseminarier – i 1848 overflyttet til Ranum, hvor staten havde ladet opføre en ny seminariebygning. Ranum var i 1848 en mindre og afsides beliggende landsby i det fattige Vesthimmerland.<sup>4</sup> Når ministeriet valgte Ranum som nyt hjemsted for seminariet og ikke i den nærliggende og noget større by Løgstør, skyldtes det frygten for, at eleverne der – som stiftamtmanden i Aalborg udtrykte det – kunne: "... faa Smag paa Kjøbstadslivet, hvilket deres fremtidige Bestemmelse burde fjerne dem fra".<sup>5</sup> Amtmandens bemærkning var en understregning af, at formålet med datidens seminarier var at uddanne "nøisomme og tarvelige Skolelærere" til et fremtidigt virke i landbosamfundets almueskole. I 1848 var alle lærerseminarier – det drejede sig om i alt fem statsseminarier<sup>6</sup> – derfor placeret på landet i mindre bymæssige bebyggelser.<sup>7</sup>

Da faget "praktisk Skolegerning" også dengang var en del af læreruddannelsen, skulle der i Ranum findes udvej for, hvordan seminaristerne under kyndig vejledning kunne overvære og deltage i almueskolens undervisning. Den mest nærliggende mulighed ville være at anvende Ranum Sogneskole<sup>8</sup> som øvelsesskole. Men efter Müllers opfattelse var skolens enelærer ikke i stand til at løfte vejledningsopgaven. Müller forsøgte derfor at skaffe seminarieeleverne praktisk øvelse på anden måde. I et brev til seminariedirektionen 19. januar 1850 skriver Müller: "... at Beboerne i Næsby og Malle [nærliggende lokaliteter] maaske ville være

<sup>2</sup> Seminariets historie er beskrevet i Støttrup Jensen 2011, kap. 2 og 3.

<sup>3</sup> Ludvig Chr. Müller (1806-1851), seminarieforsstander i Ranum 1848-50.

<sup>4</sup> Ranum var beliggende i Bjørnsholm Sogn nord, der ved folketællingen i 1845 havde et samlet folketal på 402. Vedrørende en beskrivelse af egnen se Nielsen 1984.

<sup>5</sup> Niels Kjær "Fra Snedsted til Ranum. En Seminarieflytnings Historie" i Kjær m.fl. 1948, s. 12.

<sup>6</sup> Seminarierne i Jonstrup, Skårup, Jelling, Lyngby på Djursland og Ranum.

<sup>7</sup> Om de første lærerseminarier se Ingrid Markussen "Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830" i Braad m.fl. 2005.

<sup>8</sup> Ranum Sogneskole var i 1848 den eneste skole i Bjørnsholm Sogn nord. I de nærliggende lokaliteter Næsby og Malle blev der oprettet skoler i henholdsvis 1859 og 1881.

villige til at opføre en Skolestue, saafremt det kan tilsikres dem, at Seminariets Elever fremdeles, saaledes som Tilfældet var i Sommer, meddele Undervisning der, i det Mindste 3 Timer daglig, uden Udgift for Beboerne". Samme år foreslog Müller også, at problemet med undervisning i praktisk skolegerning kunne løses ved, at seminariet oprettede sin egen børneskole. En del af børnene fra Ranum skoledistrikt skulle så henvises til denne skole. Ministeriet kunne dog ikke tilslutte sig nogle af disse forslag, men valgte i stedet at yde et honorar til en hjælperlærer på Ranum Skole – og senere til skolens enelærer – der til gengæld skulle forpligte sig til at vejlede seminaristerne i den "indbyrdes Undervisning".<sup>9</sup>

### *1890'ernes debat om øvelsskolens forhold*

Under forskellige former kom denne honorar- eller tilskudsmodel til at fungere helt frem til 1934, hvor staten overtog øvelsskolen. I seminariets første år fungerede den tilsyneladende tilfredsstillende for alle parter. Men da der i slutningen af 1880'erne blev taget de første skridt til at reformere læreruddannelsen, blev forholdet mellem børneskolen og seminariet igen gjort til genstand for debat. Baggrunden for den nye læreruddannelseslov, der blev vedtaget i 1894, var en udbredt erkendelse af, at den liberalisering af læreruddannelsen, som var blevet gennemført med læreruddannelseslovene i 1857 og 1867, truede uddannelsens kvalitet.<sup>10</sup> Liberaliseringen havde givet private seminarier og forberedelsesanstalter, hvis uddannelsesforløb ikke var underkastet nogen regulering fra statens side, adgang til på lige fod med statsseminarierne at indstille deres elever til lærereksamen ved den centrale eksamenskommission. Det heraf følgende "frie marked" for læreruddannelsen skabte grobund for en sand underskov af private forberedelsesanstalter, der kappedes om på kortest mulig tid at indstille deres elever til eksamenskommissionens prøve. Resultatet blev, at mange af lærerkandidaterne kun havde et meget begrænset kendskab til og erfaring med den praktiske undervisning i børneskolen. 1894-loven satte en stopper for den uregulerede konkurrence. Kun elever på statsseminarier og godkendte privatseminarier, som gennemførte et treårigt uddannelsesforløb efter nærmere beskrevne retningslinjer, kunne indstilles til den afsluttende lærereksamen. Samtidig blev der – for at styrke undervisningen i praktisk skolegerning – i loven optaget en bestemmelse om, at der til de enkelte seminarier skulle knyttes en øvelsskole, hvor seminarierne under vejledning kunne overvære og deltage i børnenes undervisning. Denne del af lovforslaget blev begrundet med: "... den særlige Vægt, som Ministeriet i Overensstemmelse med de fra alle Sagkyndige foreliggende Udtalelser maa lægge på Seminarieelevernes praktiske Uddannelse".

---

<sup>9</sup> Kvolsgaard 1898, s. 42-43. Honorarmodellen anvendte ministeriet også ved de øvrige statsseminariers øvelsskoler.

<sup>10</sup> Skovgaard-Petersen "De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945" i Braad m.fl. 2005.

Lovforslagets bestemmelser om øvelsesskoler gav anledning til en større debat i Rigsdagen. Udtrykket "Øvelsesskole" faldt flere rigsdagsmedlemmer for brystet. De frygtede, at børnene i disse skoler ville blive brugt som "Prøveklude" for skiftende seminarister. I den endelige lov blev "Øvelsesskole" derfor erstattet med betegnelsen "Børneskole", således at den relevante passus i loven lød: "Ved ethvert Seminarium skal der findes en i et tilstrækkeligt Antal Klasser delt Børneskole, i hvilken Eleverne [dvs. seminaristerne] oplæres i praktisk Skolegerning under Seminarieforstanderens Overtilsyn". Af nok så stor vigtighed som denne kosmetiske ændring var imidlertid, at det folketingsudvalg, som behandlede forslaget, efterlyste nærmere retningslinjer for, hvordan forholdet mellem et seminarium og den tilknyttede øvelsesskole skulle ordnes. Skulle en øvelsesskole underlægges seminariet og i konsekvens heraf omdannes til statsskole, eller kunne den forblive i kommunalt regi? Ministeriet svarede hertil, at der med loven ikke var taget stilling til dette spørgsmål. Det måtte afhænge af de lokale forhold. Det afgørende var ikke formen, men derimod: "... at Seminariet faar en vis Myndighed med Hensyn til Skolens Forhold i det hele, derunder navnlig dens Forsyning med Lærerkrafter og Undervisningens Ordning og Ledelse", således at det sikres, at skolens "Børnetal er tilstrækkeligt stort, og tilstrækkeligt klassedelt til, at det kan blive muligt at lade hver enkelt Seminarieelev i Løbet af Seminarietiden faa Lejlighed til at øve sig en ikke alt for kort Tid i aktiv Lærevirksomhed, medens han ved sin Side har en kyndig Vejleder". Hvis børneskolen var en kommunal skole, ville muligheden for at opnå den omtalte myndighed: "... blive et Spørgsmaal af pekuniær Natur, idet Indrømmelserne fra Kommunens Side væsentlig vil afhænge af de Ofre, som Seminariet vil kunne bringe med Hensyn til Afholdelsen af Lærerlønningerne, dels til Dækning af andre Skolen vedrørende Udgifter". Hvad angik tilsynet med skolen, forestillede man sig, at der: "... næppe [ville] være noget til Hinder for efter Overenskomst med den lokale Skolebestyrelse at lade Seminarieforstanderen overtage Skolekommissionens Forretninger for den enkelte Skoles Vedkommende". Endelig understregede ministeriet, at det – uafhængigt af skolens formelle status – var afgørende, at en øvelsesskole fremstod som en "Mønsterskole", der kunne tjene som forbillede for områdets øvrige skoler.<sup>11</sup>

Disse anvisninger fra ministeriets side kom i høj grad til at sætte dagsordenen for de bestræbelser, som skiftende seminarieforstandere i Ranum udfoldede for at opnå en overenskomst med det lokale sogneråd om en regulering af forholdet mellem seminariet og børneskolen. Allerede i 1892 havde den daværende seminarieforstander J.L. Faartoft<sup>12</sup> taget spørgsmålet op til kritisk overvejelse. Anledningen var en forespørgsel fra ministeriet om: "... hvorledes der ved herværende Statsseminarium er draget Omsorg for, at Eleverne faar den fornødne Øvelse

---

<sup>11</sup> RA. Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet, 2. Kontor. Sager vedr. lov 37/1894 om seminarier m.v.

<sup>12</sup> Johannes Leonhardt Faartoft (1856-1919), seminarieforstander i Ranum 1892-1896.

i praktisk Skolegerning”. I sit svar til ministeriet var Faartoft skarp i sin kritik af Ranum Skole betragtet som øvelsesskole for seminariet. Selvom der sikkert blev gjort, hvad der var muligt under de forhåndenværende forhold, så: “... staa Skolen næppe over Gennemsnittet af Landets Skoler, hvad der ikke kan undre, naar Læreren ved Siden af sin Gerning som Enelærer skal vejlede Seminaristerne, og Børnene altsaa kun ere fordelte i 2 Klasser, hvoraf den ældste Klasse gaar i Skole 4 Dage om Vinteren og 1 Dag om Sommeren, yngste Klasse 2 Dage om Vinteren og 5 Dage om Sommeren. Tilmed ere Børnene herovre tunge af Natur, vanskelige at bibringe Kundskaber og at fremlokke Svar af. Føjes hertil, at Skolen ogsaa i ydre Henseende er meget langt fra at være en Mønsterskole – eet Klasseværelse, lavt og bredt, med gammeldags Materiel, slet Ventilation og en lille snæver Entré – vil det formentlig være indlysende, at Seminariet her er det med Hensyn til Øvelsesmateriale i praktisk Skolegerning uheldigst stillede af Landets Statsseminarier”.<sup>13</sup>

Faartofts forslag til at rette op på disse forhold var omfattende ændringer både med hensyn til skolens styrelse, dens bygninger og dens lærernormering. For det første burde seminariet overtage ansvaret for hele skoledistriktets undervisning, således at forstanderen kunne få afgørende indflydelse på læreransættelser ved skolen og på skolens indre forhold i form af klassedeling, undervisningsplaner, omfanget af børnenes skolegang, ordensbestemmelser m.v. Dernæst skulle den nuværende skolebygning erstattes af en ny, som gav mulighed for at øge skolens klassedeling fra to til seks klasser. Endelig skulle skolens enelærerembede suppleres med et lærer- og et lærerindeembede, således at børnenes skolegang kunne forøges. Hvis børneskolen skulle løse sine opgave som øvelsesskole og fremstå som en mønsterskole for pastoratets øvrige skoler, var prisen således ifølge Faartoft: “... en ikke ringe Udgift til Forbedring af Skolevæsenet”. Men samtidig gav han også udtryk for sin tvivl om, hvorvidt det overhovedet kunne lade sig gøre at gennemføre en sådan omdannelse: “... Ere ikke Vejlængderne for store, Forældrene for fattige til, at man kan paaregne en saa regelmæssig Skolegang, som anslaaet ovenfor? Vil ikke blot en Forandring som denne, at øverste Klasse skal gaa i Skole 2 Gange ugentlig i Sommerhalvaaret, vække almindelig Uvilie heroppe, hvor der er saa rig Brug for Hyrdedrenge?”<sup>14</sup> Efter Faartofts opfattelse talte alt dette til fordel for det synspunkt, som han tidligere havde fremsat, nemlig at seminariet burde flyttes til en købstad, helst Viborg, hvor det ville være langt lettere at fremskaffe seminariet en mønsterskole til brug for: “... den praktiske Lærerruddannelse, det Fag et Seminarium i fortrinlig Grad bør lægge Vægt paa”.<sup>15</sup>

Ministeriet, som i første omgang selv havde taget initiativ til seminariets flytning til en købstad, måtte imidlertid opgive denne sag på grund af manglende politisk opbakning. For at skabe bedre vilkår for undervisningen i praktisk skolegerning

---

<sup>13</sup> LAV. Ranum Seminarium. Kopibog 1880-97, Faartofts skrivelse til ministeriet 24/9-1892.

<sup>14</sup> LAV. Ranum Seminarium. Kopibog 1880-97, Faartofts skrivelse til ministeriet 4/3-1894.

<sup>15</sup> LAV. Ranum Seminarium. Kopibog 1880-97, Faartofts skrivelse til ministeriet 8/7-1893.

var Faartoft derfor henvist til at forhandle med sognerådet om en modernisering og udvidelse af Ranum Skole. I 1895 resulterede disse forhandlinger i, at en række af Faartofts forslag til forbedringer blev gennemført. Kommunen indvilligede i at opføre en ny skolebygning med fire klasseværelser og udvide skolens normering med et lærer- og et lærerindeembede. Staten skulle til gengæld garantere "Seminariets Forbliven i en længere Aarrække" samt yde tilskud til den ny andenlærers løn og udrede hele lønnen til det nye lærerindeembede. Derimod fik Faartoft ikke sine ønsker opfyldt, for så vidt angik myndighedsforholdet mellem seminariet og øvelsesskolen. Her havde han foreslået, at sognerådet overdrog sin indstillingsret vedrørende skolens lærerembeder til seminariets forstander, dog med den tilføjelse, at sognerådet fik udtaleret: "... ifald det skulle have gyldig Grund til ikke at billige Forstanderens Indstilling". Sognerådet ønskede imidlertid ikke at frskrive sig sin indstillingsret. I stedet blev der aftalt en ordning, hvorefter indstillingsretten skulle udøves af sognerådet og forstanderen i forening, hvilket reelt betød, at sognerådet ved uoverensstemmelser kunne gennemtrumfe sin opfattelse. Endelig havde Faartoft også forslået, at skolekommissionens forretninger for Ranum skoledistrikt blev overdraget til seminarieforstanderen. Skolekommissionen imødedekom i en erklæring delvist dette ønske, men forbeholdt sig ret til: "... at møde ved Skolens Eksaminer, og til for de foresatte Myndigheder at kunne paatale, om det synes den, at der er nogen væsentlig Mangel ved Undervisningen eller ved den Aand, hvori den ledes". Erklæringen blev ikke forelagt til godkendelse i ministeriet, og dens retsstatus var derfor usikker.<sup>16</sup>

Selvom Faartoft gennem forhandlingerne med kommunen havde opnået væsentlige forbedringer af forholdene på øvelsesskolen, bevarede sognerådet således sit faste greb om skolens styrelse. I alle afgørende spørgsmål – læreransættelser, børnetal, klassesdeling, undervisningens omfang m.v. – var det sognerådet, der som lokal skolebestyrelse havde fat i den lange ende. At det forholdt sig således, måtte Faartofts efterfølger som forstander, N.A. Larsen,<sup>17</sup> også erkende, da han i 1897 stillede forslag om en yderligere udvidelse af skolens klassesdeling.<sup>18</sup> Efter at skolen var rykket ind i sin nye bygning, var eleverne blevet opdelt i fire klasser. Larsen ønskede nu klassesdelingen forøget til fem klasser og tillige en udvidelse af børnenes skolegang. Men sognerådet modsatte sig forslaget. Ministeriet, der i denne sag havde en dobbeltrolle som tilsynsmyndighed for både skolen og seminariet, så gerne sagen løst ad forhandlingens vej og opfordrede derfor

---

<sup>16</sup> LAV. Ranum Seminarium. Kopibog 1880-97, Faartoft skrivelse til Bjørnsholm-Malle Skolebestyrelse 10/7-1895, afskrift af sognerådets svar 13/7-1895 og skolekommissionen skrivelse 16/7-1895.

<sup>17</sup> Nicolai Andreas Larsen (1860-1946), seminarieforstander i Ranum 1896-99. N.A. Larsen var fra 1903 til 1930 Undervisningsministeriets magtfulde konsulent i sager vedrørende folkeskolen og seminarierne.

<sup>18</sup> LAV. Ranum Seminarium. Indkomne breve 1893-1900, brev til ministeriet 18/12-1897.

forstanderen til at optage nye forhandlinger med sognerådet og skolekommissionen. Men forstanderens henvendelse herom blev blankt afvist af sognerådets formand med den klare begrundelse: "... at Sogneraadet neppe gaar med til en anden Ordning af Skolegangen i Ranum Skole, men ønsker at beholde den nuværende og, antager man, at være i fuld Overensstemmelse med Beboerne heri".<sup>19</sup>

Afslaget medførte en skarp reaktion fra Larsens side. I en skrivelse til ministeriet beklagede han sig over, at seminariets praktikundervisning måtte afvikles under forhold, der ikke gav nogen garanti for et positiv udbytte af undervisningen.<sup>20</sup> På denne måde var: "... i Virkeligheden Omsorgen for Seminarieelevernes praktiske Uddannelse i Skolegerning for Ranum Seminariums Vedkommende betroet Bjørnsholm-Malle Sogneraad", der var: "... en Kreds af Almuesfolk her paa Egnen der ingen Forpligtelse har til at tage Hensyn til Seminariet". Henvendelsen til ministeriet blev fremsendt gennem seminariedirektionen, som i tilslutning til Larsens skrivelse anbefalede, at ministeriet undersøgte mulighederne for at omdanne øvelsesskolen til en statsskole med kgl. udnævnte lærere.<sup>21</sup>

#### *Forgæves forhandlinger om etablering af en statsøvelsesskole*

Den skarpe kritik af øvelsesskoleforholdene gjorde åbenbart indtryk i ministeriet, og da skoleplanen for Ranum Skole fortsat gav anledning til uoverensstemmelser mellem seminariet og sognerådet, valgte ministeriet i 1901 at følge opfordringen til at få skolen underlagt seminariets myndighed. Seminariets forstander fik derfor besked på at indlede forhandlinger med sognerådet med det formål, at: "... Seminariet overtager Skolevæsenet i Ranum fra 1. Januar 1902 at regne mod et årligt Tilskud fra Kommunen".<sup>22</sup> Forhandlingerne blev varetaget af P. Taaning,<sup>23</sup> der i 1899 var tiltrådt embedet som seminarieforstander i Ranum. I november 1901 nåede parterne til enighed om en overenskomst,<sup>24</sup> som indebar, at seminariet vederlagsfrit skulle overtage skolens bygninger og lærerbolig, men til gengæld afholde udgifterne til lærerlønninger, undervisningsmaterialer, vedligeholdelse af bygninger m.v. Skolekommissionen fik fortsat ret til at påse, at der blev givet en passende undervisning. Men i en forklarende anmærkning til overenskomsten blev det understreget: "... at Seminariet alene har Myndighed til at

---

<sup>19</sup> LAV. Ranum Seminarium. Indkomne breve 1893-1900, sognerådsformandens brev til forstanderen 17/4-1899.

<sup>20</sup> LAV. Ranum Seminarium. Modtagne og afsendte embedsskrivelser 1898-1905, forstanderens skrivelse til ministeriet 18/4-1899.

<sup>21</sup> LAV. Viborg Stiftsamt. Journalsager vedr. Ranum Seminarium 1890-1903, koncept til skrivelse til ministeriet 6/5-1899.

<sup>22</sup> LAV. Viborg Stiftsamt. Journalsager vedr. Ranum Seminarium 1890-1903, ministeriets brev 8/5-1901 til seminariedirektionen.

<sup>23</sup> Peter Taaning (1857-1943), seminarieforstander i Ranum 1899-1924.

<sup>24</sup> Kopi af overenskomsten og forklarende anmærkninger er bevaret i seminarielærer Skjold Hansens arkiv, Lokalhistorisk Arkiv for Ranum og Omegn.

ordne og lede Skolens Arbejde og altsaa ene bestemme Undervisningsplanen, som dog skal godkendes af Seminariedirektionen (Ministeriet)”. Ved embedsledighed var det seminariet, som op slog og indstillede til det ledige lærerembede, dog således at den lokale skolebestyrelse (sogneråd og skolekommission) skriftligt kunne udtale sig om ansøgerne og få sin udtalelse vedlagt seminariets indstilling. Skiftende forstanderes indtrængende anmodninger om at få hånd i hanke med øvelsesskolens forhold var således blevet imødekommet. Øvelsesskolen var reelt blevet en statsskole underordnet seminariet.

Men – for der var et ikke ubetydeligt “men” i sagen – overenskomsten skulle sanktioneres af ministeriet, inden den kunne træde i kraft. Trods flere rykkere fra seminariets side lykkedes det ikke at få overenskomsten godkendt af ministeriet. Årsagen hertil var formentlig, at ministeriets interesse for sagen var kølnet, fordi tilsvarende forhandlinger i Skårup og Jelling om seminariernes overtagelse af de derværende øvelsesskoler ikke havde ført til noget resultat.<sup>25</sup> Desuden har det sikkert også spillet en rolle, at aftalen med sognerådet i Ranum var en for staten forholdsvis dyr løsning, da kommunen stort set ikke skulle bidrage til øvelsesskolens drift. Seminariedirektionen, som havde haft overenskomsten til udtalelse, bemærkede således i et internt notat: “... at det Forslag til Overenskomst, som Forstanderen har tilvejebragt, kan Staten ikke gaa ind paa; det bliver en alt for urimelig Benefice for Kommunen”.<sup>26</sup>

At sognerådet i Ranum (Bjørnsholm-Malle Sognekommune) selv betragtede overenskomsten som en økonomisk fordelagtig aftale, fremgik af rådets reaktion, da forstander Taaning senere i 1905 krævede nye forbedringer af børneskolens forhold. Et stigende børnetal i skoledistriktet nødvendiggjorde efter hans opfattelse, at skolebygningen blev udvidet, og at der blev oprettet endnu et lærerembede ved skolen, ligesom han igen tog det gamle spørgsmål om skolens klassedeling op og foreslog, at den skulle forøges fra fire til seks klasser. Sognerådet afviste kategorisk at gå ind på disse krav. Efter rådets opfattelse var skolen “fuldt forsvarlig”, og rådet ville derfor: “... ikke kunne indlade sig paa nogen Udvidelse af den nuværende Skolebygning eller paa Ansættelsen af en Lærer til, og man

---

<sup>25</sup> Også her havde der fra sognerådets og skolekommissionens side været modstand mod at svække den lokale indflydelse på skolernes læreransættelser og tilsynet med skolerne. I et brev til biskop Poulsen, Viborg – medlem af direktionen for Ranum Seminarium – beretter forstander Klingemann, Skårup, at han på seminariets vegne havde affundet sig med en ordning, hvorefter sognerådet indstillingsret til førstelærerembedet og skolekommissionens tilsyn med undervisningen på øvelsesskolen blev fastholdt, dvs. den ordning som i realiteten også var gældende i Ranum, se LAV. Viborg Stiftsamt. Journalsager vedr. Ranum Seminarium 1890-1903, brev fra forstander Klingemann 26. maj 1902. Ved statsseminariet i Jonstrup var problemstillingen ikke aktuel, idet seminariet her havde oprettet sin egen øvelsesskole.

<sup>26</sup> LAV. Viborg Stiftsamt. Journalsager vedr. Ranum Seminarium 1890-1903, internt notat 16/5-1902.

maa for øvrigt, under Henvisning til den Overenskomst som Hr. Seminarieforstanderen paa Ministeriets Foranledning indgik med Sogneraadet under 28. November 1901, og hvis Stadfæstelse fremdeles forventes, holde sig til Status Quo”.<sup>27</sup>

Da ministeriet i forlængelse af denne sag ikke reagerede på en fornyet henvendelse om at få spørgsmålet om seminariets overtagelse af skolen endelig afgjort,<sup>28</sup> måtte Taaning igen resignere og affinde sig med forholdene. Øvelsesskolen fungerede derfor videre som en kommunal skole med statstilskud til praktikundervisningen, men uden at seminariet havde særlig indflydelse på skolens lærersættelser og styrelse. I den resterende del af sin embedsperiode begrænsede Taanings initiativer sig derfor til at skabe bedre forhold for praktikundervisningen ved at få staten til at udvide sin tilskudsordning til at omfatte et nyt lærerembed og bidrage til indkøb af skolens undervisningsmaterialer. Men når lejlighed bød sig, havde han dog overskud til i skarpe vendinger at påpege de – set fra seminariets side – utilfredsstillende forhold. Det skete f.eks. i 1910, hvor førstelærerne på øvelsesskolerne ved statsseminarierne i Jelling, Skårup og Ranum havde anmodet om at blive udnævnt til overlærere og ligestillet med seminarielærerne. I sin udtalelse<sup>29</sup> til ministeriet om denne sag skriver Taaning sarkastisk, at førstelærerne tilsyneladende forestillede sig, at øvelsesskolerne ville blive mønsterskoler: “... blot Førstelærerne blev Overlærere og fik en højere Løn”. Men en sådan foranstaltning vil efter hans opfattelse: “... ikke komme Skolen til gode, saalænge Sogneraadet vedbliver at raade for Øvelsesskolen”. Senere – da ministeriet i 1917 forespurgte, om seminariet havde forslag til forbedringer med hensyn til uddannelsen i praktisk skolegerning – svarede Taaning mere afdæmpet, at man i Ranum: “... nogenlunde har naaet det bedst mulige under de bestaaende Forhold”. Så længe skolen fortsat er kommunal: “... kan det ikke nytte at vente eller forlange, at nogle Almuesmænd, fordi de er valgte ind i Sogneraadet, skulle have syn for Læreruddannelsens Tarv eller Offervillighed for en dem egentlig uvedkommende Virksomhed. Her er vist saa megen Imødekommenhed, som man kunde vente”. Taaning foreslog derfor, at der i stedet blev oprettet en særlig normalskole fælles for hele landet, hvor de nyuddannede lærere efter et eller to års virksomhed kunne gennemgå et kursus i praktisk skolegerning.

---

<sup>27</sup> LAV. Ranum Seminarium. Modtagne og afsendte embedsskrivelser 1898-1905, sognerådets skrivelse til forstanderen 28/3-1905.

<sup>28</sup> LAV. Ranum Seminarium, Modtagne og afsendte embedsskrivelser 1898-1905, forstanderens skrivelse til ministeriet 22/4-1905. I denne skrivelse giver Taaning også en historisk redegørelse for sagsforløbet vedrørende overenskomsten med kommunen og den manglende ministerielle godkendelse.

<sup>29</sup> LAV. Ranum Seminarium. Afsendte embedsskrivelser 1906-1918, forstanderens skrivelse til ministeriet 31/1-1910.

### *Forstanderskifte i 1924 og nye konflikter mellem øvelsesskolen og seminariet*

Efter næsten 25 år på forstanderposten blev Taaning i 1924 afløst af Chr. Høirup. Høirup, der blev udnævnt af den socialdemokratiske undervisningsminister Nina Bang, var ikke som sine forgængere uddannet teolog, men folkeskolelærer. Som politisk aktiv i Det Radikale Venstre var han i sit syn på pædagogik og undervisning præget af kulturradikale opfattelser, hvilket også indebar en skeptisk holdning over for kirkens indflydelse på skolens anliggender. Lokalt gav det hurtigt anledning til stærke spændinger mellem den nye forstander og en del af seminariets lærergruppe, som blev bakket op af den stedlige sognepræst, provst Niels N. Westergaard, der også var timelærer på seminariet.<sup>30</sup> Da Westergaard som sognepræst tillige var født formand for skolekommissionen, fik disse spændinger også konsekvenser for forholdet mellem øvelsesskolen og seminariet. Som skolekommissionsformand rettede Westergaard i 1929 henvendelse til ministeriet for at få afklaret kompetenceforholdet mellem forstanderen og skolekommissionen i forhold vedrørende børneskolen i Ranum. Hvilke uoverensstemmelser der konkret lå bag denne henvendelse, fremgik ikke af skolekommissionens skrivelse. Men med kendskab til Westergaards og Høirups baggrund er det et godt gæt, at uoverensstemmelserne havde sin baggrund i de to parter forskellige opfattelser af, hvilken ånd og tone der skulle præge øvelsesskolens virksomhed. Det grundlæggende modsætningsforhold mellem seminariet og kommunen om øvelsesskolens finansiering og styrelse blev derfor tilføjet nye dimensioner i form af mere personlige og ideologiske begrundede uoverensstemmelser mellem forstanderen og skolekommissionens formand. Hele dette konfliktpotentiale kom til udløsning, da der i 1930 blev vedtaget en ny læreruddannelseslov, der lokalt fik konsekvenser for seminariet og øvelsesskolen og de to institutioners indbyrdes forhold.

### **Øvelsesskolekrigen i Ranum 1930–1934**

#### *Skal seminariet i Ranum nedlægges?*

Den ny læreruddannelseslov, som i 1930 afløste loven af 1894, forlængede uddannelsen fra tre til fire år og skærpede samtidig dens faglige niveau. I konsekvens heraf skulle laboratorier, faglokaler og andre lokaler indrettet til studiemæssige aktiviteter prioriteres højt. Ved lovens vedtagelse nedsatte ministeriet derfor et byggeudvalg, som skulle udarbejde forslag til de enkelte statsseminariers behov for moderniseringer og udvidelser. Arbejdet i byggeudvalget, som ministeriet kunne følge tæt gennem dets repræsentant i udvalget kontorchef A. Bar-

---

<sup>30</sup> Westergaard klagede bl.a. til ministeriet over tonen på seminariet, og konflikten antog groteske dimensioner, da provsten sammen med tre seminarielærere i 1928 forsøgte at få Høirups søn, der var elev på seminariet, bortvist, fordi han hos byens barber havde indkøbt tre præservativer, se RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 3. Kontor. Journalsager 1938-63, journalsag 909/1955 (sagens akter er ved tilaktringer ført frem til år 1955). Westergaard anstrengte forhold til Høirup fremgår også af hans erindringer, se Westergaard 1942, s. 82-83.

fod,<sup>31</sup> har formentlig styrket ministeriet i dets opfattelse af, at en koncentration af seminarieundervisningen på større enheder – dvs. dobbeltsporede seminarier – kunne give en bedre og mere effektiv udnyttelse af lokalekapaciteten. Allerede inden byggeudvalget havde afgivet sin betænkning, udtalte undervisningsminister F. Borgbjerg derfor under finanslovsdebatten i efteråret 1930, at der kunne blive tale om seminarienedlæggelser. Udtalelsen vakte uro i Ranum – og med god grund. For efter at have modtaget byggeudvalgets endelige betænkning fremsatte Borgbjerg 11. februar 1931 lovforslag om nedlæggelse af fire statsseminarier, herunder seminariet i Ranum. Forslaget affødte hektisk aktivitet i Ranum, hvor seminariet blev opfattet som byens og egnens økonomiske og kulturelle livsnerve. Den lokale handels- og håndværkerforening indkaldte straks til et borgermøde for at opfordre alle til at protestere mod seminariets nedlæggelse. En indsamling af støtteerklæringer fra andre sogneråd blev iværksat, og det lokale sogneråd udpegede en deputation, som skulle søge foretræde for det folketingsudvalg, der ville blive nedsat til at behandle forslaget. Efter henvendelse fra handels- og håndværkerforeningen blev denne deputation udvidet til også at omfatte forstander Chr. Høirup.<sup>32</sup>

I Folketinget blev forslaget om seminarienedlæggelserne underkastet en længere førstebehandling 18.-20. februar 1931. Behandlingen viste, at der herskede stor uenighed om berettigelsen af de såkaldte landseminarier. Socialdemokratiets ordfører Vilhelm Rasmussen, som også var forstander for Statens Lærerhøjskole, fremsatte bl.a. følgende bemærkninger om Ranum som uddannelsessted: "... jeg maa tilstaa, at for mig staa det som noget meget uheldigt, at unge Mennesker, hvis Loven af 1930 skal gennemføres, skal opholde sig 4 Aar paa Ranum Seminarium ... mange af mine Kursister har sagt, at det er haardt at opholde sig i 3 Aar paa Ranum, og saa maa det naturligvis være endnu værre at være der i 4".<sup>33</sup> Udtalelsen vidner om en udbredt skepsis over for landseminarierne, som også kunne spores langt ind i ministeriet. Forslaget om seminarienedlæggelser blev imidlertid mødt med hård kritik af oppositionen, som hævdede, at ministeriets krav om bygningsmæssige moderniseringer og udvidelser på landets statsseminarier var alt for vidtgående. En tilpasning til den ny læreruddannelse kunne gennemføres med færre omkostninger, og dermed bortfaldt den påståede rationaliseringsgevinst ved seminarienedlæggelser. Venstremanden Niels Elgaard, som var valgt til Folketinget i den lokale Års-kreds, holdt en lang forsvarstale for seminariet i Ranum, hvorunder han også satte spørgsmålstegn ved nødvendigheden af at anvende store beløb til seminariets udvidelse. Dette synspunkt fik forstander Høirup til at blande sig i debatten. Ligesom Elgaard var han optaget af at sikre se-

---

<sup>31</sup> Aage Barfod (1876-1956), kontorchef og fra 1934 departementschef i Undervisningsministeriet.

<sup>32</sup> Løgstør Avis 16-17/2-1932 samt LAV. Ranum-Malle-Overlade Kommune, Sognerådet. Forhandlingsprotokol 1927-31, mødet 28/2-1931.

<sup>33</sup> Rigsdagstidende, Folketingets Forhandlinger, 1930-31, II, sp. 4800

minariets forbliven i Ranum. Men i modsætning til den politiske opposition havde han som forstander på et afsides beliggende statsseminarium også et stærkt ønske om at forbedre forholdene på en institution, som efter hans opfattelse bevillingsmæssigt var blevet forfordelt over en længere periode. Ministerens forslag til moderniseringer og udvidelser var derfor en absolut nødvendighed, såfremt Ranum og de øvrige landsseminarier igen skulle blive attraktive uddannelsessteder og samtidig den bedste garanti for deres fortsatte eksistens: "Hvis man derfor virkelig er Ven af Landseminarierne og ikke blot Modstander af den nuværende Undervisningsminister, skal man gøre alt til at de nødvendige Penge bevilges; thi er det nu vanskeligt at flytte Seminarierne fra ikke gode og tarvelige udstyrede Bygninger, vil det i Fremtiden blive umuligt at flytte dem fra gode og veludstyrede".<sup>34</sup> Dette synspunkt, som blev ledetråden for Høirups indsats i forhandlingerne om udvidelserne på Ranum Seminarium, skulle snart bringe ham i modsætning til betydelige kredse i lokalsamfundet.

#### *Kommuneskoletanken sejrer – første runde af forhandlingerne mellem Undervisningsministeriet og Ranum-Malle Kommune*

Efter førstebehandling af nedlæggelsesforslaget stod det klart, at ministeren ikke kunne finde et politisk flertal for sit forslag. Ranum kunne derfor ånde lettet op – om end det nok kunne give anledning til eftertanke, at deputationer fra Aalborg og Hjørring havde søgt foretræde for Folketingets nedlæggelsesudvalg for hver især at argumentere for, at netop deres by – ved en nedlæggelse af seminariet i Ranum – ville være det naturlige sted at anbringe et nordjysk seminarium. Men faren var i hvert fald drevet over i første omgang, og herefter kunne der tages fat på de egentlige forhandlinger om vilkårene for seminariets udvidelse og dermed dets forbliven i byen.

Af betænkningen fra det tidligere omtalte byggeudvalg for statsseminarierne fremgik det meget tydeligt, at øvelsesskoleforholdene for seminariet ville komme til at indtage en central plads i disse forhandlinger.<sup>35</sup> I sin betænkning skrev udvalget, at øvelsesskolebygningen i Ranum var "ganske tilfredsstillende", hvorfor det var udvalget opfattelse, at: "... den første Betingelse for, at Seminariet kan opretholdes paa Stedet, maa være, at Øvelsesskolens Forhold ordnes paa tilfredsstillende Maade". Om udvidelsen af seminariebygningen bemærkede udvalget, at en sådan efter bygningsinspektør E. Packness<sup>36</sup> opfattelse kunne ske ved, at der blev tilføjet en sidefløj i to etager til den eksisterende hovedbygning. Udvalget pegede imidlertid også på, at en bedre, men dyrere løsning ville være, at øvelsesskolen overtog den nuværende seminariebygning, og at der på seminariets sports-

---

<sup>34</sup> Høirups indlæg i Løgstør Avis 21/2-1931.

<sup>35</sup> Betænkningen er optrykt som bilag til Borgbjergs forslag om nedlæggelser af seminarier, se Rigsdagstidende Tillæg A, Forelagte Forslag, 1930-31, III, sp. 7471-7490.

<sup>36</sup> Ejnar Packness (1879-1952) var som kgl. bygningsinspektør 1931-52 seminariets arkitekt.

plads blev opført en helt ny bygning til seminariet. Om denne plan bemærkede udvalget dog, at: "... det synes tvivlsomt, om der bør ofres et saa stort Beløb paa Opretholdelsen af et Seminarium paa et saa afsides beliggende Sted som Ranum, hvor alene Øvelsesskolens Størelse synes at maatte udelukke et Seminarium med Dobbeltklasser".

Den 22. april 1931 modtog sognerådet ministeriets oplæg til en forhandling om forholdene vedrørende øvelsesskolen og seminariet.<sup>37</sup> Oplægget var stærkt inspireret af byggeudvalgets betænkning. Ligesom byggeudvalget understregede ministeriet, at: "... det maa betragtes som en absolut Betingelse for Statsseminariets Opretholdelse i Ranum, at Øvelsesskolens Forhold kan ordnes paa en for Seminariets Undervisning tilfredsstillende Maade". Herefter skitserede ministeriet to planer, som sognerådet kunne vælge mellem. *Plan A* indebar, at øvelsesskolen vedblev at være kommunal med tilskud fra staten til skolens lærerlønninger. Men kommunen skulle forpligte sig til at skaffe øvelsesskolen "fuldt tilfredsstillende Lokaler med de til Praktikundervisningen fornødne Særlokaler mv.", hvilket i realiteten betød, at kommunen skulle bygge en helt ny skole. *Plan B* gik ud på, at staten overtog øvelsesskolen og anbragte den i den eksisterende seminariebygning, mens der til seminarieundervisningen opførtes en ny bygning på sportspladsen. Kommunen skulle herefter betale et tilskud pr. barn, som modtog undervisning i den statslige øvelsesskole, og yde et kontant tilskud på 85.000 kr. til opførelsen af den ny seminariebygning. Beløbet svarede til forskellen mellem, hvad det ville koste henholdsvis at opføre en ny seminariebygning og at udvide den eksisterende. Til gengæld slap kommunen med denne plan for at bygge en ny øvelsesskole.

Valget mellem disse to planer var således for børneskolens vedkommende et valg mellem kommune- eller statsskole og knyttet hertil et valg mellem enten udvidelse af den eksisterende seminariebygning eller opførelse af et helt nyt seminarium. Høirup var som seminarieforsstander ikke i tvivl om valget. *Plan B* med en statsdreven øvelsesskole og en ny seminariebygning var – set fra hans synspunkt – den bedste løsning, som både ville sikre, at seminariet fik den længe eftertragtede indflydelse på øvelsesskolens forhold, og at det til sin undervisning fik en ny bygning udstyret med moderne faglokaler og laboratorier. Høirup var i foråret 1931 blevet indvalgt i Ranum-Malle Sogneråd. Han kunne således følge sagen både fra forstanderstolen og som medlem af sognerådet og fra disse positioner søge at fremme *plan B*.

---

<sup>37</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, koncept til ministeriets brev 22/4-1931.

I sognerådet var der uenighed om sagen. Et tilbud, som rådet havde indhentet, viste at en ny øvelsesskole kunne opføres for 50-60.000 kr. Der kunne således spares penge ved at vælge *plan A*, som samtidig sikrede forældrene deres hidtidige indflydelse på skolens forhold, da skolen efter denne plan forblev i kommunalt regi. Byens handels- og håndværkerforening pressede imidlertid på for at få gennemført *plan B*, som efter foreningens opfattelse ville være den bedste løsning for både byen og seminariet. På et medlemsmøde i foreningen, hvortil Høirup var indbudt for at redegøre for ministeriets udspil, vedtog forsamlingen med stort flertal at anbefale *plan B*.<sup>38</sup> Presset af indbyrdes modstridende krav fra forskellige side valgte sognerådet i denne situation at indkalde til et borgermøde 24. juni. Her skulle sagen drøftes, og der skulle tages stilling til, om øvelsesskolens status skulle afgøres ved en kommuneafstemning, ligesom det kort forinden var sket i Jelling i en tilsvarende sag.

Optakten til borgermødet blev dramatisk. Skolekommissionens formand provst Westergaard, der som tidligere omtalt havde et både personligt og ideologisk stærkt belastet forhold til Høirup, skrev nogle få dage før mødet et længere indlæg i *Løgstør Avis*, hvori han i kraftige vendinger kritiserede Undervisningsministeriet.<sup>39</sup> Ministeriet havde efter han opfattelse: "... benyttet Frygten for Flytningen af Ranum Seminarium til at vælte en god Del af Udgifterne ved Udvidelsen af Seminariet i Anledning af den 4-aarige Læreruddannelse over paa den lille Landbokommune, hvori Seminariet ligger". Efter Westergaards opfattelse var ændringen af læreruddannelsen ganske overflødig, og det var en ekstra uret, at omkostningerne skulle bæres af: "... de skatteydende Landboere, som ikke har nogen Fordel af Seminariet. De Beboere i Ranum By, der har saadan en Fordel: Pensionister, Handlende og Haandværkere er ikke de store Skatteydere, saa den største Del af Skattebyrden bliver lagt paa Byens og Omegnens Landboere". Med disse bemærkninger pustede Westergaard nyt liv i gamle interesseudsættninger omkring Ranums status som seminarieby. Til disse økonomiske betragtninger føjede han nogle mere ideologisk betingede argumenter mod øvelsesskolens overgang til statsskole. En statsskole ville – efter hans opfattelse – begrænse forældrenes indflydelse på undervisningen, og børnene ville blive udleveret til skiftende seminarieelever, som kunne: "... bruge dem til Forsøg af alle Slags, uden at Forældrene kan hindre det. Den Aand og Tone, der hersker paa Skolen, kan være helt modsat Aanden og Tonen i Hjemmet, og derved skabes der en ulægelig Splid i Børnenes Sjæle, som kan gøre dem til aandelige Krøblinge for Livet". Grundlæggende værdier var på spil. Skræmmebilledet var udviklingen i Sovjetrusland: "... hvor det meddeles at Styrelsen har afskaffet Ferierne, fordi Familielivet i denne Tid gør Børnene mindre modtagelige for Kommunismens Grundsætninger,

---

<sup>38</sup> Løgstør Avis 17/6-1931.

<sup>39</sup> Løgstør Avis 22/6-1931.

som indplantes dem i Skolen. Her har vi den konsekvente Statsskole, som aabent erkender sig sin Modsætning til Familielivet og Hjemmet, men den skulle vi ikke gerne have indført her i Landet, hverken i det store eller i det smaa”.

Et sådant indlæg måtte forstander Høirup naturligvis søge at imødegå. Allerede dagen efter blev Høirups svar offentliggjort i *Løgstør Avis*.<sup>40</sup> Høirup understregede heri, at Undervisningsministeriets udspil til kommunen ikke var et diktat, men et oplæg til en forhandling, hvoraf det også fremgik, at forældrene ved Ranum Skole ville få indflydelse på skolens fremtidige forhold, uanset hvilken af de to løsninger kommunen valgte. Høirups indlæg, der var holdt i hans sædvanlige skarpe og elegante stil, begrænsede sig dog ikke til at påpege faktuelle fejl i Westergaards indlæg, men indeholdt også en række polemiske udfald mod Westergaard. Han bemærkede således, at Westergaards: "... Forsøg paa at mistænkeliggøre Staten, Landets Lærere og den statsdrevne Børneskole i Ranum med Henviisning til Styrelsen i Sovjetrusland [er] saa fantastisk, at kun en grundskikkelig Styrelse som den i det lille Kongerige Danmark vilde beholde en Embedsmand, der har aflagt et saadant Vidnesbyrd om manglende Skønsomhed". Og sin omsorg for sognets økonomi havde Westergaard åbenbart glemt, da: "... det gjaldt om at smykke en til sit Formaal i Forvejen særdeles god Kirkebygning med Taarne",<sup>41</sup> mens den pludselig var vågnet igen, nu hvor det: "... gælder en længe tiltrængt Forbedring af Skolelokaler, der er under al Kritik". Høirup sluttede sit indlæg med opfordring til "rolig og saglig Forhandling. Men Provsten vil Krig. Jeg henstiller, at han bliver ene om det Ønske".

Dermed var rammerne udstukket for borgermødet om skolens forhold til seminariet. Mødet<sup>42</sup> blev en offentlig fremvisning af sognerådets uenighed om sagen. Sognerådets formand, lærer K.M. Nielsen, indledte med en redegørelse, hvori han understregede, at det hverken med hensyn til økonomi eller forældrenes indflydelse på skolen ville være større forskel på, om man valgte at bevare den kommunale skole eller overlod den til statens drift. Disse oplysninger blev imidlertid anfægtet af et andet sognerådsmedlem, gårdejer P. Hansen, som hævdede, at der kunne spares såvel på lærerlønninger som brændsel og rengøring, hvis man valgte at fastholde skolen i kommunalt regi, hvad der også ville sikre en bedre kontakt mellem skolen og hjemmene. Sognerådet havde efter hans opfattelse været villigt til at yde de ofre, der var nødvendige for at bevare seminariet, og havde ikke, som Høirup påstod, stillet sig "udæskende" over for staten og nægtet at forhandle.

---

<sup>40</sup> *Løgstør Avis* 23/6-1931.

<sup>41</sup> I marts 1931 var Ranum Kirkes to nye tårne blevet indviet. Byggeriet, som var blevet gennemført efter ihærdigt forarbejde af provst Westergaard, beløb sig til 40.000 kr., hvoraf staten betalte de 10.000 kr., mens sognet måtte optage et lån til finansiering af de resterende 30.000 kr.

<sup>42</sup> *Løgstør Avis* 25/6-1931 indeholder et længere referat af mødet, hvorfra de følgende citater er hentet.

Den efterfølgende debat afslørede en dyb splittelse mellem land og by. Byens repræsentanter støttede statsskolen, mens landbrugets fortalere – stærkt inspireret af provst Westergaards avisindlæg – ønskede at bevare den kommunale skole. En mødedeltager udtalte således, at: "... vi Landboere er kommen til Stede, fordi vi er interesserede i, hvorledes vore Børn og Børnebørn og Børnebørnsbørn skal undervises. Vi har intet hørt om, at Ranums Bys Beboere vil bringe Ofre for Sagen, og det er dog dem, der høster Profitten af Seminariet; de stiller bare Krav til os Landboere". Til Høirups store fortrydelse benyttede et flertal af sognerådets medlemmer mødet til at erklære deres støtte til ordningen med en kommunal skole, og ved mødets afslutning viste en vejledende afstemning, at også forsamlingens flertal tilsluttede sig dette synspunkt.

I realiteten var sagen dermed afgjort. Efter en forhandling med stiftsamtmænd og Høirup som repræsentanter for staten kunne sognerådet derfor meddele ministeriet, at det ønskede at bevare skolen som en kommunal skole på de vilkår, som ministeriet havde opridset i *plan A*.<sup>43</sup> Kommunen ville derfor bekoste opførelsen af en ny øvelsesskole, der kunne tilfredsstille kravene til seminariets praktikundervisning, men forventede dog, at staten ville dække to tredjedele af byggeudgifterne. Desuden ønskede sognerådet forhandling om en række andre men mindre væsentlige spørgsmål. Bl.a. ønskede sognerådet, at staten afholdt udgifterne til skolens undervisningsmateriel, og at kommunen i fremtiden blev fritaget for at stille boliger til rådighed for skolens lærere. I sin foreløbige indberetning om forhandlingsforløbet skrev Høirup til ministeriet, at sognerådet havde: "... behandlet Sagen noget valent og sendrægtigt, vistnok ud fra en Formodning om at vindes der Tid, vindes der mere, og man vil naturligvis gerne have en saa billig Ordning som mulig".<sup>44</sup> I sit svar til sognerådet afviste ministeriet dog kategorisk at dække to tredjedele af udgifterne til et nyt skolebyggeri.<sup>45</sup> Efter ministeriets opfattelse ville et sådant byggeri være nødvendigt, uanset om skolen skulle benyttes som øvelsesskole eller som normal børneskole. Derimod kunne ministeriet på de fleste andre områder acceptere sognerådets betingelser. I september 1931 var aftalen mellem ministeriet og sognerådet derfor i hovedtræk faldet på plads. Første runde af krigen om øvelsesskolen var således sluttet med en sejr for tilhængerne af den kommunale øvelsesskole. Til Høirups – og formentlig også ministeriets – ærgrelse indebar det, at seminariet ikke fik en ny bygning, men måtte nøjes med en tilbygning til den gamle bygning fra 1886, som allerede var blevet udvidet to gange.

---

<sup>43</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, sognerådets brev til ministeriets brev 27/6-1931.

<sup>44</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, Høirups brev til ministeriets brev 25/6-1931 efterfulgt af en indberetning 29/6-1931.

<sup>45</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, koncept til ministeriets svar 3/9-1931.

### *Statsskolen bliver det endelige resultat*

– anden runde af forhandlingerne mellem ministeriet og kommunen

Høirup ville imidlertid ikke slå sig til tåls med sognerådets afvisning af *plan B*. På et sognerådsmøde 9. december foreslog han, at rådet skulle meddele ministeriet, at man var villig til at forhandle om en statsdrevne børneskole. Forslaget blev nedstemt med tre stemmer imod og to for, nemlig formandens og Høirups, mens to undlod at stemme. Da nærmere undersøgelser imidlertid viste, at en udvidelse af den nuværende seminariebygning var en dyr og upraktisk løsning, mente Høirup dog, at et fornyet pres på sognerådet kunne tippe flertallet til fordel for *plan B*. Han foreslog derfor ministeriet, at det skulle rette en officiel henvendelse til sognerådet med opfordring til, at rådet tog spørgsmålet om en statsdrevne børneskole op til fornyet overvejelse. Høirups skrivelse til ministeriet bærer tydeligt præg af både hans frustrationer og iltre temperament. Efter hans opfattelse ville det være: "... helt urimeligt, at Sogneraadet, nu hvor Forskrækkelsen over en mulig Nedlæggelse eller Flytning af Seminariet har lagt sig, skal have lov til at hindre den bedste, ja den eneste forsvarlige Løsning, især da dets Stilling er saglig ubegrundet og aabenbart dikteret af den Uvilje overfor Seminariet, som ethvert tidligere Sogneraad har lagt for Dagen ... I det hele taget betragter man Seminariet som en Malkeko, men anser det ellers for at være af det onde".<sup>46</sup>

Når Høirup, trods sine åbenbare frustrationer, alligevel øjnede nye muligheder, var det begrundet i, at presset udefra mod Ranum tog til. I Skårup og Jelling, der ligesom Ranum husede statsseminarier, havde de to kommuner været gennem et lignende forhandlingsforløb som Ranum, og begge steder havde man valgt at lade staten overtage børneskolen. Ministeriets ønske om en ensartet ordning for statsseminariernes øvelsesskoler var således et yderligere argument for, at også Ranum tilsluttede sig statskolemodellen. Den helt afgørende faktor blev dog truslen fra Aalborg. Aalborg havde ikke glemt sine ambitioner om at blive seminarieby. I efteråret 1931 arbejdede Aalborg, Hasseris og Nørre Tranders kommuner videre med sagen, og medio januar 1932 deltog Høirup sammen med bygningsinspektør Packness i et møde med repræsentanter fra disse kommuner, hvor man drøftede muligheden for at flytte seminariet fra Ranum til Aalborg. Her ville man tilbyde staten byggegrund til et nyt seminarium og yde et tilskud til byggeriet på 100.000 eller måske 150.000 kr. Høirups indberetning til ministeriet om denne sag sluttede således: "Fremkommer dette Tilbud, hvad jeg har Grund til at tro, forekommer det mig, det bør tages under meget alvorlig Overvejelse. Der vil dermed sikres Seminariet den bedst mulige Fremtid, og var der ikke et Hensyn at tage til Beboerne i Ranum By, vilde jeg mene, Staten uden Betænkning bør tage mod Tilbudet".<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, Høirups skrivelse 12/12-1931.

<sup>47</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, Høirups brev til ministeriets 22/1-1932.

Da sognerådet i midten af januar måned modtog en skrivelse fra ministeriet, hvori det blev opfordret til at genoverveje sin stilling til statskolemodellen, kunne det således ikke være uvidende om, at nye trusler mod seminariets forbliven i Ranum var under opsejling. Hårdt presset valgte sognerådet i denne situation med et snævert flertal – fire stemmer for og tre imod – at optage forhandlinger med ministeriet om den oprindelige *plan B*, dvs. en statsdrevet øvelsesskole kombineret med en ny bygning til seminariebrug. Høirup var naturligvis tilfreds med dette resultat, men kunne dog ikke i et brev til ministeriet tilbageholde en bemærkning om, at afstemningen viste at: "... Sogneraadet er lige vrangvilligt, og det kun bøjer sig for Nødvendigheden". Sognerådets tilslutning til *plan B* var da også behæftet med en række forbehold.<sup>48</sup> Væsentligst i denne sammenhæng var, at sognerådet ønskede kommunens tilskud til den ny seminariebygning nedsat fra 85.000 kr. 50.000 kr., som var det beløb, man efter *plan A* havde regnet med at bruge til opførelsen af en ny kommuneskole. Desuden forventede rådet, at tilskuddet kunne finansieres ved, at staten stillede et 40-årigt lån til rådighed for kommunen, og sidst men ikke mindst forbeholdt sognerådet sig ret til: "... at lade Kommunens Beboere træffe den endelige Afgørelse ved en Afstemning".

Sognerådets betingelser blev fremsendt til ministeriet 18. januar 1932. Ministeriets svar lod imidlertid vente på sig, hvilket skabte betydelig uro i Ranum, da planerne om en flytning af seminariet til Aalborg nu var blevet udførligt omtalt i pressen. Først 24. februar modtog sognerådet ministeriets svar, som kategorisk fastslog, at et kommunalt byggetilskud på 85.000 kr. til seminariet var et ufravigeligt krav, hvis *plan B* skulle realiseres.<sup>49</sup> Desuden måtte kommunen selv skaffe pengene, idet staten under de foreliggende økonomiske forhold ikke kunne stille et lån til rådighed for kommunen. Som en indirekte kommentar til sognerådets forbehold om, at sagen skulle godkendes ved en beboerafstemning, sluttede ministeriet sit brev med følgende "vejledning" formuleret i et omstændeligt embedsmandsprog, men dog med et budskab, som det ikke var muligt at tage fejl af: "... Ministeriet finder Anledning til at tilføje, at man er af den Anskuelse, at Muligheden for at Seminariet, med Hensyn til hvis Fremtid der i den sidste Tid er fremkommet Forslag med hvilke man ikke tidligere kunde regne, kan bevares i Ranum til Trods for de betydelige aarlige Udgifter, som Øvelsesskolens Drift i Ranum vil paalægge Statskassen, vil værre større, hvis den nævnte Plan, hvorefter der kan bygges en helt ny Seminariebygning, vil kunne gennemføres, end hvis man maa gaa tilbage til det tidligere Forslag om en Udvidelse af den nuværende Seminariebygning".

---

<sup>48</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, sognerådets brev til ministeriet 18/1-1932.

<sup>49</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, ministeriets brev 24/2-1931.

Stillet over for denne klare "vejledning" valgte sognerådet, at gå ind på ministeriets økonomiske krav og sende en deputation i foretræde hos undervisningsminister Borgbjerg for at få et endeligt tilsagn om seminariets forbliven i Ranum. På grund af Borgbjergs sygefravær blev deputationen modtaget af kontorchef Barfod, som dog ikke kunne give Ranum nogen endelig garanti, selvom kommunen skaffede de 85.000 kr. og den efterfølgende kommuneafstemning godkendte børneskolens overgang til statsskole. Ifølge et referat i *Løgstør Avis* udtalte Barfod, at: "... Ministeriet maatte forbeholde sig sin Stilling, bl.a. fordi der saavel fra Aalborg som Hjørring var indkommen Tilbud, hvorefter disse Byer tilbød betydelige Ofre for at komme i Besiddelse af et Seminarium. Disse Tilbud krævede en nøje Overvejelse og viste de sig at være mere fordelagtige end Ranums tilbud, og en Flytning i det hele taget maatte anses for tilraadelig, kunde man ikke føle sig forpligtet over for Ranum".<sup>50</sup>

Hårdt presset havde sognerådet nu travlt med at få bragt orden i sit forhold til ministeriet. Kommuneafstemningen om børneskolens status blev fastlagt til fredag 11. marts. Aftenen før afstemningen havde sognerådet indkaldt til et borgermøde, hvor formanden K.M. Nielsen orienterede om forhandlingerne med ministeriet. I modsætning til det foregående borgermøde i juni 1931 var det nu tilhængerne af statsskoletanken som var i offensiven. En af mødets deltagere bebrejdede i skarpe vendinger sognerådet: "... at det havde smølet utilgiveligt i denne Sag. Saafremt Seminariet flyttes, er det Sogneraadets Skyld. Den Afstemning, der skal foretages i Morgen, burde ikke være om Stats- eller Kommuneskole, men derimod om, hvorvidt man vilde beholde Seminariet eller ikke".<sup>51</sup> Ved kommuneafstemningen blev statsskoleordningen godkendt med et snævert flertal. 166 stemte for denne ordning, mens 160 stemte imod. I de enkelte skoledistrikter fordelte stemmerne sig på følgende måde:

	For statsskolen	For kommuneskolen
Ranum	160	95
Malle	5	50
Næsby	1	15
I alt	166	160

Tallene understregede på ny modsætningen mellem land og by. Det snævre flertal for statsskolen blev alene sikret på grund af tilslutningen til denne skoleform i byområdet Ranum.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> *Løgstør Avis* 10/3-1932.

<sup>51</sup> *Løgstør Avis* 11/3-1932.

<sup>52</sup> Ranum-Malle Sognekommune havde ved folketællingen i 1930 et befolkningstal på 1.876. I Ranum Sogn – svarende til det gamle Bjørnsholm Sogn nord – var befolkningstallet steget fra 402

Efter overstået afstemning kunne sognerådet meddele, at det gik ind på ministeriets vilkår for plan B. Men igen måtte Ranum igennem en usikker venteperiode, før ministeriet lod høre fra sig. Årsagen hertil var – jf. Barfods udtalelser ovenfor – den auktionsrunde, der blandt de nærmest liggende større byer havde udviklet sig om at byde ind på Ranum Seminarium.<sup>53</sup> Ikke alene Aalborg, men også Hjørring og Viborg meldte sig med tilbud om byggegrund og store kontante byggetilskud på fra 150.000 til 200.000 kr., hvis Ranum Seminarium blev flyttet til deres by. Alle tilbud blev grundigt vurderet af ministeriet, ikke mindst tilbuddet fra Aalborg, som var ledsaget af tegninger til en ny seminariebygning udført af bygningsinspektør Packness. Ministeren lovede at forelægge Aalborgs tilbud for partierne og lod efterfølgende udarbejde et lovforslag, som indebar, at Ranum Seminarium skulle flyttes til Aalborg, mens forskoleseminariet i Vejle til gengæld skulle placeres i Ranum. I en udtalelse til ministeriet om dette forslag bemærkede Høirup, at forskoleseminariet ikke ville give Ranum og egnen fuld erstatning for lærerseminariet. Men det ville være et plaster på såret, da det kom som en hjælp i nøden, og tilføjede han: "... de færre og kvindelige Elever vil sagtens give endnu mindre Anledning til Bysnak, end Tilfældet er nu, saa der er Grund til at regne med Befolkningens Velvilje". Forslaget blev dog ikke fremsat i Folketinget, og ministeriets forhandlinger med Aalborg blev – ligesom forhandlingerne med Hjørring og Viborg – afsluttet uden positivt resultat. Politisk set havde det utvivlsomt været en ømtålelig sag for ministeriet at skulle udpege en vinder blandt de tre byer, hvis indbyrdes konkurrence derfor i sidste ende sikrede seminariets overlevelse i Ranum.

Først 21. september 1932 modtog sognerådet besked om, at ministeriet havde accepteret dets tilbud og besluttet sig for at lade seminariet forblive i Ranum: "... under Hensyn til den afgørende Betydning det vil have for Ranum Kommune at bevare Seminariet", og som det diplomatisk hed: "... de Bestræbelser, der fra Sogneraadet er vist for ved Imødekommelse af Ministeriets Ønsker at skabe de bedst mulige Vilkaar for Seminariets fremtidige Virksomhed i Ranum".<sup>54</sup> Dermed var anden runde af slaget om øvelsesskolen endelig overstået. Denne gang sejrede statskoletanken, fordi denne ordning i sidste ende viste sig at være en forudsætning for seminariets forbliven i byen.

---

ved folketællingen i 1845 til 1.552 ved folketællingen i 1930. Heraf boede knap 800 i den bymæssige bebyggelse Ranum.

<sup>53</sup> Sagsakterne ligger i RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 3. Kontor. Journalsager 1938-63, journalsag 855/1952.

<sup>54</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2292/1935, koncept til ministeriets brev til sognerådet 21/9-1932.

## Hvorfor en øvelsesskolekrig?

I 1933 og 1934 var Ranum præget af en omfattende byggeaktivitet. Udover et nyt seminarium og en ny pedelbolig ved seminariet skulle der også bygges en præstebolig samt nye avlsbygninger og forpagterbolig til erstatning for den gamle præstegård, som var blevet nedrevet for at give plads til den ny seminariebygning. Desuden skulle der opføres et nyt statshusmandsbrug på den del af præstegårdsjorden, som man havde valgt at udstykke, da den gamle præstegård blev nedrevet. Endelig skulle den tidligere seminariebygning igennem en omfattende istandsættelse, før den kunne anvendes som børneskole. Man kan spørge sig selv, hvorfor et projekt, der kastede så mange aktiviteter af sig, kunne give anledning til så megen strid og uenighed i byen og på egnen. Hvorfor en øvelsesskolekrig, når resultatet i sidste ende skabte stor fremgang i byen?

Svaret på dette spørgsmål skal søges i flere forhold. Som tidligere omtalt var historien om Ranum som seminarieby – med alle de fordele det gav for byen og egnen – også historien om et grundlæggende modsætningsforhold mellem seminariet og kommunen, når det drejede sig om den lokale skoles anvendelse som øvelsesskole. For at tilgodese praktikundervisningen i skolen ønskede seminariet en skole med hverdagsundervisning, aldersopdelte klasser og lokaler, som kunne rumme seminariets elever, når de overværede eller deltog i undervisningen. Desuden ønskede seminariet at have afgørende indflydelse på ansættelse af de lærere på skolen, som skulle vejlede seminarieeleverne, samt indflydelse på skolens undervisningsplaner. Øvelsesskolen skulle – som det allerede var formuleret i bemærkningerne til læreruddannelsesloven af 1894 – kunne fungere som “mønsterskole” for andre skoler. Heroverfor stod der et sogneråd, som var skeptisk over for tiltag, der ville pålægge det lokale skolevæsen ekstra udgifter, ligesom mange forældre modsatte sig en udvidelse af skolegangen, som ville vanskeliggøre børnenes deltagelse i landbrugets arbejdsopgaver.

Denne grundlæggende modsætning mellem seminariet og kommunen var imidlertid også kombineret med interne modsætninger i det lokale samfund mellem land og by, som drejede sig om fordelingen af fordele og ulemper ved at være hjemstedskommune for et seminarium. Indtægterne ved seminarieelevernes indkvartering samt den omsætning, som seminariet kastede af sig i handels- og håndværksvirksomheder, var fordele, som i første omgang tilfaldt byboerne, mens landboerne efter egen opfattelse bar hovedparten af de skattebyrder, som var forbundet med at opretholde et dyrt skolevæsen af hensyn til seminariet.

Konflikterne omkring seminariets øvelsesskole havde således sine strukturelle og økonomiske forudsætninger. Men når konflikten antog et omfang og en intensitet, der for perioden 1930-34 kan berettigg udtrykket “øvelsesskolekrigen”, skal årsagen hertil søges i den omstændighed, at konflikten blev forstærket af stærke personlige og ideologiske modsætningsforhold, bl.a. illustreret af den usæd-

vanlige skarpe modsætning mellem byens to ledende embedsmænd, forstander Høirup og provst Westergaard. Med sine kulturradikale anskuelser, sit iltre temperament og sin skarpe og polemiske pen – kombineret med et politisk skolet overblik – var Høirup en “fremmed fugl” i et samfund, der på både det kulturelle, pædagogiske og kirkelige område var præget af mere traditionelle og kulturkonservative anskuelser. Som tidligere omtalt var det den første socialdemokratiske undervisningsminister Nina Bang, der i 1924 udnævnte Chr. Høirup til den ledige forstanderstilling i Ranum. Blandt de otte ansøgere til stillingen i Ranum havde ministeriets konsulent N.A. Larsen som sin kandidat peget på en teologiuddannet seminarielærer fra Jelling, mens han om Høirup bemærkede, at han ikke var: “... i Besiddelse af den personlige Udvikling og Modenhed, som her maa kræves. Selvsikkerhed kan jo ikke gøre det”.<sup>55</sup> I sin indstilling til ministeren henstillede departementschefen “indtrængende”, at N.A. Larsens anbefaling blev fulgt. Men Nina Bang valgte at sidde denne rådgivning overhørig og udnævnte Høirup. At vælge en ikke-teolog var et klart signal om hendes uddannelsespolitiske holdning, ligesom det sikkert også har spillet en rolle, at Høirups pædagogiske synspunkter faldt fint i tråd med hendes ønske om en læreruddannelse baseret på elevernes selvvirksomhed frem for den ensidige vægt på terperi og udenadslære. Omkostningen ved denne signalgivning var imidlertid, at der i lokalsamfundet Ranum blev institutionaliseret en form for kulturkamp mellem forstanderen og toneangivende kredse i lokalsamfundet.

På grund af dette “mismatch” mellem forstanderen og lokalsamfundet fortsatte den ideologiske kamp med uformindsket styrke, selv efter at de afgørende beslutninger om skolens og seminariets fremtid var truffet og de store bygningsarbejder afsluttet. Ved indvielsen af den ny seminariebygning i oktober 1934 var den lokale folketingsmand, venstremanden N. Elgaard, ikke blandt de inviterede, hvad et af sognerådets medlemmer, gårdejer P. Hansen, offentligt bebrejdede Høirup i et læserbrev med titlen “En Taktløshed”.<sup>56</sup> I et brev til departementschef Barfod<sup>57</sup> udlagde Høirup dette angreb fra P. Hansen som en “Tak for sidst”. P. Hansen havde mod Høirups anbefaling ladet sig vælge til kasserer i sognerådet, men måtte senere trække sig, da han ikke kunne redegøre for en manko i kassen. “Siden”, fortsatte Høirup sit brev: “... har han betragtet sig selv som forfulgt af mig, og derfor ville han hævne sig. I Sommer nægtede han [som medlem af skolekommissionen] at tage mod Mogens [Høirups søn] der vilde fremstille sig som Ansøger, og for ikke længe siden har han udtalt, at han skulle vise, han var Mand for at hindre Mogens i at blive indstillet, hvad for øvrigt ogsaa lykkedes for ham,

---

<sup>55</sup> Sagsakterne vedrørende Høirups udnævnelse er fremvist til RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2010/1934. Høirups udnævnelse er omtalt i Faurholt 1997, s. 153-54.

<sup>56</sup> Aalborg Amtstidende 2/11-1934.

<sup>57</sup> A. Barfod blev i 1934 udnævnt til departementschef.

da Indre-Missions tre Medlemmer var lige saa usaglige og fjendtlige overfor mig som han”.<sup>58</sup> Også den senere indvielse af øvelsesskolen i det gamle seminariums bygning gav anledning til sammenstød. Ved indvielsen havde man sunget sange af Aakjær, hvilket nogle missionsfolk ifølge Høirups indberetning til ministeriet havde udtalt deres misfornøjelse med, ligesom præsten ved den følgende gudstjeneste fra prædikestolen havde misbilliget, at der i forbindelse med indvielsen var blevet danset runddans og afholdt sanglege. Høirup sluttede sin indberetning til departementschefen i en for en embedsmand noget usædvanlig stil med følgende politiske og ideologiske budskab: “Jeg meddeler Dem dette som et nyt Vidnesbyrd om Missionens Indstilling her. Dens Indflydelse paa Skolen maa begrænses det mest mulige. Jeg ser gerne, at Ministeren faar Meddelelse herom”.<sup>59</sup>

De krigeriske tilstande ophørte formentlig først, da Høirup i 1937 søgte sin afsked fra forstanderembedet i Ranum for at tiltræde en stilling som skoledirektør i Odense. Høirup blev i Ranum afløst af Harald Smith, der kom fra en stilling som øvelsesskoleleder ved KFUM's Seminarium i København. Ministeriet, der på tæt hold havde fulgt den spændte situation i Høirups embedsperiode, valgte tilsyneladende denne gang at satse på en forstanderkandidat, der med sine mere kirkelige og kulturkonservative anskuelser var egnet til at skabe ro omkring seminariet.<sup>60</sup> Det var sikkert ikke nogen tilfældighed, at en af seminariets lærere med tilfredshed noterede, at den ny forstander i sin tiltrædelsestale: “... straks højste Standeren over sit fremtidige Virke ved at bede Fadervor”.<sup>61</sup>

## Afslutning

Efter forstanderskiftet faldt gemytterne til ro i Ranum. Men den grundlæggende modsætning, som knyttede sig til øvelsesskoleinstitutionen – modsætningen mellem det lokale skoleperspektiv og det centrale læreruddannelsesperspektiv – var naturligvis fortsat til stede som en potentiel kilde til konflikter mellem staten og kommunen og mellem forskellige grupperinger i lokalsamfundet. Sidste gang en sådan konflikt brød ud var i 1980. Øvelsesskolen var på dette tidspunkt igen blevet overtaget af kommunen. Baggrunden herfor var pladsproblemer på

---

<sup>58</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2497/1934, Høirups brev til ministeriet 9/11-1934.

<sup>59</sup> RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63, journalsag 2497/1934, Høirups brev til ministeriet af 3/12-1934.

<sup>60</sup> I et internt notat i ministeriet vedr. besættelsen af den ledige stilling som seminarieforstander anbefales Harald Smith med henvisning til, at han “med sin blide Aand skulde synes at have ualmindelig gode Forudsætninger for at finde sig tilrette i de noget besværlige Forhold i Ranum”, se RA. Undervisningsministeriet 1. Departement, 3. Kontor. Journalsager 1938-63, journalsag 967/1953 (sagsakterne vedr. udnævnelsen af Smith er ved tilakteringer ført frem til 1953).

<sup>61</sup> Baandet, november 1937, 12. årgang nr. 6. I samme nr. af Baandet tilkendegav den ny forstander, at han ikke kunne anbefale et forslag om at indbyde Poul Henningsen som foredragsholder på seminariet.

seminariet i begyndelsen af 1970'erne, som var forårsaget af den store tilgang til læreruddannelsen samt oprettelsen af et HF-kursus ved seminariet i 1968. Efter forhandlinger mellem stat og kommune blev der opnået enighed om, at seminariet og HF rykkede ind i den daværende øvelsesskoles lokaler, mens kommunen med tilskud fra staten lod opføre en ny børneskole, som også skulle fungere som øvelsesskole for seminariet. Kommunens overtagelse af øvelsesskolen skete formelt i 1977.<sup>62</sup>

I 1980 skulle kommunen tage stilling til, om den nye øvelsesskole – som oprindeligt planlagt – skulle udbygges med en tredje klasseklynge. Sagen aktualiserede på ny de lokale modsætninger omkring øvelsesskolen. I Løgstør Kommunalbestyrelse<sup>63</sup> mente et flertal, at udgifterne til et sådant byggeri kunne spares på grund af det faldende børnetal. Også omegnens mindre skoler modsatte sig byggeriet af den ny klynge af frygt for, at ledig lokalekapacitet i Ranum kunne true de små skolers eksistens. I modsætning hertil mente seminariet – støttet af den lokale borgerforening og handels- og håndværkerforening – at en udbygning af øvelsesskolen ville være et stærkt signal om, at kommunen var rede til at bringe de nødvendige ofre for at bevare seminariet. Et sådant signal var efter disses opfattelse vigtigt på et tidspunkt, hvor truslen om en lukning af seminariet igen var dukket op på grund af et fald i søgningen til læreruddannelsen, som især gjorde sig gældende i udkantsområderne. Efter et stort borgermøde i Ranum og flere kommunalbestyrelsesmøder blev det besluttet at opføre en tredje klynge ved skolen i en stærkt reduceret form. Fire år senere – i 1984 – blev tilgangen til læreruddannelsen i Ranum lukket, og de sidste lærerstuderende blev dimmitteret fra institutionen i juni 1987. Dermed havde Ranum Skole udspillet sin næsten 140-årige historie som øvelsesskole for byens lærerseminarium.

## Abstract

### **The Practice School War in Ranum 1930 – 1934: A report on the relationship between the school of the city and the teacher training college**

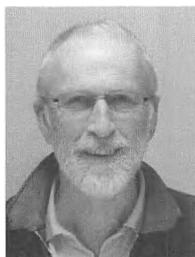
Practice schools, where student teachers can practice their subject “practical school work”, have since the establishment of the first teacher training colleges in Denmark been an important institution in the education of teachers. When the practice schools also served as municipal schools, there was in these institutions an internal and structural conflict between the local school perspective and the central teacher training perspective. The article analyses how this conflict from

---

<sup>62</sup> I 1987 var alle øvelsesskoler overtaget af kommunerne, se Kampmann 1991, s. 18-19.

<sup>63</sup> Ranum var efter 1970 blevet en del af Løgstør “storkommune”.

1892-1934 took place in the college town of Ranum between the parish council on the one hand and the teacher training college and the ministry on the other and between different factions in the local community. The article focuses particularly on the period 1930-1934, where the contrast was intensified under the influence of external factors in the form of threats of closing the city's teacher training college as a consequence of a new teacher education reform. To preserve the teacher training college, which constituted a substantial part of the livelihood, the city's merchants, craftsmen and lodging hosts were willing to transform the local practice school into a state school on the assumption that such a move was necessary to meet the wishes of the ministry to a modernization of the practice school conditions for the teacher college. The majority of the local farmers, who self-perceived not benefited from the college's location in the municipality, wanted on the contrary to maintain the status of the school as a municipal school in order to insist on local influence, including the ability to limit local government expenditure for running the school. The contrast between the two groups evolved into a deep and bitter conflict in the community, which was further reinforced by a strong personal and ideological conflict between the two senior officials of the city – the college principal and the parish priest – who personified the conflict of that era between the cultural left and the cultural conservative views.



*Hans Støttrup Jensen (f. 1944). Cand.scient.pol. 1970. Ansat som amanuensis ved Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, 1970-73. 1973-87 adjunkt/lektor ved læreruddannelsen på Ranum Statsseminarium. 1987-95 ansat ved Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Aalborg, først som lektor og senere som regionsleder. 1995-2006 souschef og senere rektor ved pædagoguddannelsen på Ranum Seminariet. 2006-08 konst. souschef og senere konst. rektor ved CVU Midt-Vest.*

## Kilder og litteratur

### *Ikke trykte materialer*

#### **Rigsarkivet (RA)**

Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet, 2. Kontor. Sager vedr. lov 37/1894 om seminarier m.v.

Undervisningsministeriet 1. Departement, 1. Kontor. Journalsager 1916-63

Undervisningsministeriet 1. Departement, 3. Kontor. Journalsager 1938-63

#### **Landsarkivet for Nørrejylland (LAV)**

Ranum Seminarium:

Modtagne og afsendte embedsskrivelser 1898-1905

Afsendte embedsskrivelser 1906-1918

Indkomne breve 1893-1900

Kopibog 1880-97

Viborg Stiftsamt. Journalsager vedr. Ranum Seminarium 1890-1903

Ranum-Malle-Overlade Kommune, Sognerådet. Forhandlingsprotokol 1927-31

#### **Lokalhistorisk Arkiv for Ranum og Omegn**

Skjold Hansens arkiv

### *Trykte materialer*

- Dansk Læreruddannelse 1-3:

Bind 1: Braad, Karin m.fl. (2005): *– for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder.*

Odense Syddansk Universitetsforlag

Bind 2: Kampmann, Tage (1991): *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991.*

Odense: Odense Universitetsforlag

Bind 3: Hilden, A. og Nørr, E., (1993): *Lærerindeuddannelse – Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften.* Odense: Odense Universitetsforlag 1993

- *Baandet*, Medlemsblad for Ranum Seminariums Elevforening

- Faurholt, Karsten (1997): *Nina Bang. Mennesket og politikerens.* Odense: Odense Universitetsforlag

- Kjær, Niels m.fl. (1948): *Ranum Statsseminarium 1848-1948.* Aarhus: Universitetsforlaget i Aarhus

- Kvolsgaard, C.M.C. (1898): *Seminariet i Snedsted 1812-48 og Ranum 1848-98 i Anledning af Ranum Seminariums Jubilæum.* Aalborg

- *Løgstør Avis*

- Nielsen, Karl (1984): *Omkring Bjørnsholm.* Krejls Forlag

- *Rigsdagstidende*

- Støttrup Jensen, Hans (2011): *Ranum Seminarium 1848-2011. En beretning fra en udkant midt i verden.* VIA

- Westergaard, Niels N. (1942): *Oplevelser og Erfaringer gennem 70 Aar.* København: Gads Forlag

- *Aalborg Amtstidende*

- *Aalborg Stiftstidende*

*Fhv. øvelseskolelærer Ove Bak, Ranum, har været behjælpelig med fremskaffelsen af artiklens billedmateriale.*

# Lærerlockout, lektiecafeer og lavere SU – uddannelserne i folketingsåret 2012–2013

Af Signe Holm-Larsen

<b>Den første lockout på uddannelsesområdet</b> .....	131
<i>Overenskomstforløbet i et kronologisk perspektiv</i> .....	133
<i>Lockoutkonsekvenser</i> .....	138
<b>Folkeskolereformen – lærested eller værested?</b> .....	140
<b>Folkeskolen i øvrigt</b> .....	143
<b>Nu også inklusion i de frie skoler</b> .....	147
<b>Har gymnasiet sejret ad helvede til?</b> .....	150
<b>Erhvervsuddannelsernes massive problemer – reform på vej</b> .....	153
<b>Tempo i de videregående uddannelser – svigtes de studerende?</b> .....	156
<i>Lærerområdet under pres</i> .....	161
<i>Også pædagogområdet bliver nu bekendtgørelsesstyret</i> .....	163
<i>Fra elite- til masseuniversitet</i> .....	164
<b>Følgende bilag kan findes på hjemmesiden <a href="http://www.uddannelseshistorie.dk">www.uddannelseshistorie.dk</a></b>	
Bilag 1. Udvalgssammensætning 2012-13	
Bilag 2. Tidligere konflikter og indgreb på det offentlige arbejdsmarked	
Bilag 3. Oppositionens 10 krav ved reformforhandlingerne	
Bilag 4. Reformaftalens præciseringer	
Bilag 5. Fokuspunkter i SU-reformen	
Bilag 6. Andre lovforslag 2012-13	

Folketingsåret var præget af mange store reformer i en stram økonomisk styring, hvor regeringen lagde arm med lærerorganisationerne og fik brudt deres hævdevundne rettigheder, hvor der blev indgået aftale om en folkeskolereform efter en del blæst om aktivitetstid og lektiecafeer, og hvor SU blev slanket med to mia. årligt. Spektakulær var også regeringsrokaden 9. august 2013, hvor dagtilbudsrådet flyttede tilbage til Social-, Børne- og Integrationsministeriet, hvor Karen Hækkerup (S) blev afløst af Annette Vilhelmsen (SF). Ministeriet for Børn og Undervisning fik sit gamle navn fra før november 2011 tilbage og hedder på ny

Undervisningsministeriet.<sup>1</sup> Derudover berørte rokaden ikke uddannelsesområdet. Flere kommentatorer undrede sig og anså overflytningen for et tilbageskridt på et tidspunkt, hvor den kommende folkeskolereform netop forudsætter øget samarbejde mellem lærere og pædagoger. Således kunne den socialdemokratiske børne- og undervisningsordfører Troels Ravn "sagtens argumentere for, at det var en rigtig god idé at have det, som det var før".<sup>2</sup> Pernille Vigsø Bagge (SF), der måtte rykke sin formand til undsætning, fandt det dog "oplagt, at den slags ting ligger i et socialministerium, som har et helhedssyn på kommunernes sociale indsats". Dermed rammesatte hun i rene ord dilemmaet – om 0-6-årsområdet primært bør ses som et udviklings- og undervisningsområde, der satser på børnenes potentialer, eller som et pasningsområde til aflastning af forældrene ligesom tilbage i asylernes tid.

Året bragte efter årelange diskussioner en ny offentlighedslov realiseret med L 144 om offentlighed i forvaltningen og L 145 og L 146 om konsekvensændringer i forvaltningsloven og retsplejeloven.<sup>3</sup> Blandt hovedpunkterne var angiveligt mere åbenhed og demokratisk kontrol med den offentlige forvaltning, herunder det såkaldte meroffentlighedsprincip (§ 14), hvorefter myndigheder ikke *skal* undtage, fordi de *kan* undtage, og hvor alene tavshedspligten kan begrænse aktindsigt. En myndighed skal altså veje offentlighedshensyn op imod beskyttelsehensyn. Debatten om lovforslaget drejede sig imidlertid ikke om de positive signaldord, men om restriktionerne for aktindsigt i ministerkalendere (§ 22) og i lovforberedende dokumenter mv. der udveksles mellem ministre og embedsværk eller mellem ministre og folketingsmedlemmer ved sager af politisk karakter (§§ 24 og 27) – begrænsninger, der i lovbemærkningerne var begrundet med, at ministre behøver et fortroligt frirum for rådgivning. Regeringen så umiddelbart ud til at styre mod et nederlag i folketingssalen, men fik halet loven hjem med støtte fra forligsparterne V og KF. Ikke at undres over, for selvom S-, SF- og R-ministrene bliver de første, der kan gemme sig bag lovændringerne, kan det næste valg hurtigt give en borgerlig regering igen. Heller ikke diverse demonstra-

---

<sup>1</sup> <http://www.uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Aktuelt/2013/130809-Regeringsrokade-Ministeriet-for-Boern-og-Undervisning-aendrer-navn>.

<sup>2</sup> Politiken 1. sektion s. 5 11.8.2013. Annette Vilhelmsen er formand for SF og Pernille Vigsø Bagge partiets børne- og undervisningsordfører.

<sup>3</sup> De tre lovforslag L 144 Forslag til lov om offentlighed i forvaltningen, L 145 Forslag til lov om ændring af forvaltningsloven og retsplejeloven. (Ændringer i lyset af lov om offentlighed i forvaltningen) og L 146 Forslag til lov om ændring af forskellige lovbestemmelser om aktindsigt m.v. (Konsekvensændringer i lyset af lov om offentlighed i forvaltningen og af ændringer i forvaltningsloven og retsplejeloven): byggede med aftale af 3.10.2012 mellem regeringen, V og KF på Offentlighedskommissionens betænkning nr. 1510 fra 2009 og blev vedtaget som henholdsvis lov nr. 606, lov nr. 638 og lov nr. 639, alle af 12.6.2013 og alle med 99 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, KF) og 41 (DF, EL, LA) imod, idet Uffe Elbæk (RV) dog ved en fejl også stemte imod L 144. Se også Politiken.dk 3.10.2012, 19. og 21.4.2013 samt kronikken 11.6.2013 plus Berlingske.dk 8.12.2012 og 7.2.2013.

tioner og en underskriftindsamling med mere end 80.000 protester havde nogen virkning. Dog blandede Folketingets ombudsmand Jørgen Steen Sørensen sig uventet i debatten med en kronik i dagbladet *Politiken* få dage efter lovens vedtagelse, hvor han lovede at følge forvaltningen af den begrænsede aktindsigt, fordi det er “ganske vigtigt i et demokrati, hvilke undtagelser fra retten til aktindsigt en offentlighedslov indeholder”. Han mente i øvrigt, at “i situationer, hvor man godt nok er inden for rammerne af den nye § 24, men hvor hemmeligholdelse vanskeligt kan forklares eller forsvares, må det derfor påhvile regering og centraladministration selv at tage den meroffentlighedsmedicin, som man i loven ordinerer over for andre myndigheder”. Han gav derfor tilsagn om at “holde myndighederne hårdt fast på at give offentligheden og ikke mindst medierne den ret, som følger af loven. Og at give den hurtigt”.

Ikke overraskende blev frikommuneforsøgene fortsat med L 60 om offentlige ydelser og L 188 om administrative forenklinger i borgerservice mv.<sup>4</sup> Den betydelige enighed om frikommuneforsøgene blev dog brudt denne gang, idet KF og EL stemte imod, fordi de mente, at visse tiltag i praksis reducerede borgernes rettigheder. Om det var et resultat heraf eller ej, vides ikke, men de ni frikommuners borgmestre gik sammen om at skrive en kronik med følgende overskrift “Frikommuner er en succes”<sup>5</sup>. Ved de seneste forsøgsudmeldinger for frikommunerne er uddannelsesområdet kun sporadisk berørt, mens tidligere forsøg om fx holddannelse i folkeskolen bl.a. er tilgodeset i høringsudkastet til folkeskolereformen.

Med baggrund i EU’s Miljøagenturs placering på dansk grund åbnes august 2014 landets første europaskole. Den tilknyttes Sankt Annæ Gymnasium med Københavns Kommune som driftsherre for grundskolen og med endelig placering på Carlsberggrunden, hvor et nyt stort campusbyggeri på over 55.000 m<sup>2</sup> – fra 2016 med mere end 10.000 studerende og ca. 800 medarbejdere – er påbegyndt af

---

<sup>4</sup> L 60 Forslag til lov om ændring af lov om frikommuner og lov om naturbeskyttelse. (Etablering af yderligere forsøgsmuligheder for frikommunerne). Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer. Fremsættelse af lovforslag 14.11.2012, 1. behandling 23.11.2012, 2. behandling 11.12.2012 og 3. behandling 14.12.2012. Lov nr.1289 af 19.12.2012 og L 188 Forslag til lov om ændring af lov om frikommuner. (Yderligere forsøgsmuligheder for frikommunerne). Fremsættelse af lovforslag 5.4.2013, 1. behandling 16.5.2013, 2. behandling 28.5.2013 og 3. behandling 30.5.2013. Lov nr. 648 af 12.6.2013. Vedtaget med 102 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, LA) og 13 stemmer imod forslaget (EL, KF). Se også *Uddannelseshistorie 2011* s. 133-135 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 166.

<sup>5</sup> Frederiksborg Amtsavis I. sektion s. 13 24.8.2013. Kronikken er skrevet Thomas Lykke Pedersen, borgmester i Fredensborg Kommune og tiltrådt af de øvrige otte borgmestre.

UCC og Udviklingselskabet Carlsberg Byen.<sup>6</sup> Ved 1. behandlingen var der opbakning til regeringen fra V, LA og KF, mens DF og EL ikke kunne støtte forslaget, ganske vist af forskellige grunde, idet DF ikke ville medvirke til, at undervisningen ikke foregår på dansk, mens EL fandt skoleformen for elitær.

Hovedtræk af årets rokader mv. i Uddannelsesministeriet (FIVU) omfatter bl.a., at Styrelsen for Videregående Uddannelser og Styrelsen for Universiteter og Internationalisering fra 1. oktober 2013 er samlet i Styrelsen for Videregående Uddannelser med tidligere afdelingschef i departementet Niels Agerhus som direktør, mens Ministeriet for Børn og Undervisning marts 2013 oprettede en lov- og kommunikationsafdeling i ministeriets departement. Efter regeringsrokaden august 2013 er departementet organiseret i fire afdelinger: økonomi- og koncernafdelingen, afdelingen for folkeskole og internationale opgaver, afdelingen for ungdoms- og voksenuddannelser og lov- og kommunikationsafdelingen.<sup>7</sup> Ny direktør i SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (før Socialforskningsinstituttet) er Agi Csonka, tidligere direktør for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Hun efterfølger Jørgen Søndergaard, der har bestridt posten i 18 år.

Det bemærkes i øvrigt, at oversigten over udvalgssammensætningen på relevante lovgivningsområder, som i de foregående år har været placeret på dette sted, fra og med denne 47. årbog i lighed med artiklens øvrige oversigter er at finde som bilag til artiklens digitale udgave på Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorier hjemmeside, <http://uddannelseshistorie.dk/>, mens årbogens trykte version alene bringer selve artiklen og ikke bilagene. Interesserede læsere opfordres derfor til også at læse artiklen på nettet.

### **Den første lockout på uddannelsesområdet**

OK 13 kom til at fylde meget foråret 2013, og det blev et forløb, hvor fokus var nøje koordineret og fastholdt mellem KL og regeringen, og som blev kørt helt "efter bogen". Men det blev også et uskønt forløb, hvor det på LC-området for første gang nogensinde endte i lockout. Lockouten kom til at løbe i fire uger 2.-25. april 2013 – fra påskeferien til bededagsferien – og blev standset af et regeringsindgreb 26. april, så børnene kunne komme i skole igen mandag d. 29. april. Den omfattede ca. 52.000 overenskomstansatte lærere og børnehaveklasseledere i folkeskolen, ungdomsskolelærere og lærere ved sprogcentre. Undtaget blev alene ca. 3.200 specialundervisningslærere, ca. 1300 skolepsykologer og skolekon-

---

<sup>6</sup> L 170 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v. og lov om folkeskolen. (Etablering af en europaskole). Vedtaget med 92 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, LA, KF) og 21 stemmer imod (DF, EL). Fremsættelse af lovforslag 28.2.2013, 1. behandling 12.3.2013 og 2. og 3. behandling af lovforslag: 23.4.2013. Lov nr. 455 af 7.5.2013. Se også pressemeddelelse fra UCC 7.12.2012.

<sup>7</sup> Nyheder fra Uddannelsesministeriet 19.6.2013, [uvm.dk](http://uvm.dk) 22.2.2013 og [Folkeskolen.dk](http://Folkeskolen.dk) 27.6.2013.



repræsentantskab og ved medlemmernes urafstemning havde derfor blot symbolsk betydning.<sup>9</sup> Med til at øge utilfredsheden var Bjarne Corydons pressemeddelelse 25. marts, hvor han skrev, at “de aftaler, jeg har indgået med AC og IDA om normalisering af gymnasie- og erhvervsskolelærernes arbejdstidsregler, viser med al ønskelig tydelighed, at det er muligt at opnå afbalancerede resultater ved forhandlingsbordet, hvis begge parter vil det”. Det synspunkt ville hverken GL’s repræsentantskab eller hovedbestyrelse tages til indtægt for. De var i det hele taget “fortørnet over, hvad man betegnede som finansminister Bjarne Corydons tromlende facon gennem hele forhandlingsforløbet”. GL’s formand Gorm Leschly kaldte finansministerens og Moderniseringsstyrelsens forhandlingsstil “hård og arrogant” og mente, at “når Corydon henviser til aftalen om gymnasielærernes arbejdstid som en aftale mellem to ligeværdige parter, er der ikke bare tale om en overdrivelse, men om historieforkvækning ... Arbejdsgiver havde en drejebog, som blev fulgt til punkt og prikke, og den rummede ikke muligheder for forhandlinger mellem parterne.”

Konfliktens klare vindere var regeringen og KL, ikke alene ved de nye overenskomststrammer, men også gennem betydelige besparelser på lønkontoen i lock-outperioden – besparelser, som i langt fra alle kommuner forblev på skoleområdet. Også Skolelederforeningen, der i konflikten søgte ikke at lægge sig op ad hverken KL eller lærerne, men indtage en tredje position, fik øget ledelsesmæssigt råderum og fleksibilitet.<sup>10</sup> Visse steder forsøgte man sig med egne lokalaftaler, men både finansministeren og KL var hurtigt ude med en opfordring til kommunerne om ikke at indgå nye lokalaftaler om fx forberedelsestid eller loft over undervisningstid, jf. lovindgrebs § 16 om ophævelse af alle lokalaftaler og kutyper.<sup>11</sup> Til gengæld kaldte Anders Bondo det ikke et indgreb, men et “regeringsovergreb”, hvor der ikke var “gjort noget for at imødekomme lærerne”. Kommende forhandlingsmål ved OK 2015 kan blive bortfald af betalt frokostpause, reduktion af overtidsbetaling og kortere varsler for indkaldelse af personale.

### **Overenskomstforløbet i et kronologisk perspektiv**

Det komplicerede forhandlingsforløb var forberedt grundigt og længe. Allerede sommeren 2012 var der presseforlydender om, at kommunerne planlagde et opgør med lærernes arbejdstidsregler i de kommende overenskomstforhandlinger, og at regeringen håbede, at lærerne under pres ville gå med til en aftale uden konflikt; en centralt placeret kilde betegnede derfor på et tidligt tidspunkt sandsynligheden for lockout af lærerne som “meget stor”, idet regeringen havde sikret

---

<sup>9</sup> Forlig blev indgået 8. februar 2013. Se i øvrigt [Gymnasieskolen.dk](http://Gymnasieskolen.dk) 8.2., 12.2., 21.2., 26.3. og 4.4.2013.

<sup>10</sup> Plenum april 2013 s. 3.

<sup>11</sup> [kl.dk](http://kl.dk) 25.4., 29.4. og 30.5.2013.

sig et flertal for et politisk indgreb.<sup>12</sup> Gennem forløbet blev det stadig tydeligere, at forbindelsen mellem overenskomstforhandlingerne og den kommende folkeskolereform var tæt, og at OK 13 stort set skulle finansiere folkeskolereformen. At man forventede hård kamp, fremgik bl.a. af, at Bertel Haarder før forhandlingsstart kaldte processen for “historisk” og “en kraftprøve” og beklagede “at det ikke skete i vores tid. Det er også derfor, at jeg er 100 % indstillet på at støtte, at der sker noget nu. Men jeg vil se det, før jeg tror det ... Hvis det lykkes, så tager jeg hatten af” (red.: for finansministeren). Det må han så nok have gjort efter regeringsindgrebets vedtagelse.

Også på arbejdstagerside havde man forberedt sig grundigt, både internt og over for offentligheden. Således gik Anders Bondo i efteråret 2012 i pressen med et udsagn om, at folkeskoler måske burde være selvejende og ikke kommunale, fordi “vi hører rigtig mange signaler fra KL om, at det udelukkende handler om økonomi”.<sup>13</sup> Han satte dermed spørgsmålstegn ved, om kommunerne fremtidig magter at løfte ansvaret for folkeskolen, eller om elever og forældre ville være bedre tjent med, at folkeskolerne som gymnasierne var selvejende institutioner – et brud med den snart 200-årige praksis for den todelte styring af folkeskolen, hvor staten lægger rammerne, og kommunerne står for driften. Foreningens formand Anders Balle mente, at “vi kan ikke have 1.300 skoler, der kører i alle mulige retninger”, mens chefredaktør Bjarke Møller fra Mandag Morgen understregede behovet for “radikal nytænkning, hvor man fra daginstitutioner og skoler til gymnasier og universiteter laver en samlet og enkel styringsmodel, der sætter selvejerskabet i højsædet,” så han fandt, at man fra politisk hold burde “tage imod Anders Bondo Christensens melding med kyshånd” som en “fremragende mulighed for at forny og forbedre de danske skoler”. Men tanken blev klart afvist af regeringen.

Overenskomstforhandlingerne begyndte 6. december 2012 med Anders Bondo som forhandler for arbejdstagerne i sin egenskab af formand for LC og på arbejdsgiversiden Michael Ziegler, konservativ borgmester i Høje-Taastrup Kommune og medlem af KL's bestyrelse, for det kommunale område og bl.a. Barbara Bertelsen, vicedirektør i Moderniseringsstyrelsen, for det statslige område. Arbejdstagerforventningerne kan bl.a. aflæses af, at DLF indkaldte til ekstraordinær kongres 8. januar 2013 for klart at signalere over for offentligheden, at man ikke ønskede konflikt.<sup>14</sup> Men 27. februar 2013 blev der alligevel med klar arbejdsgivertiming varslet lockout: kl.11 af Moderniseringsstyrelsen for det statslige område og på LC-området kl. 13.00 af KL. Forligsinstitutionen blev inddraget med

---

<sup>12</sup> Plenum nr. 15 6.12.2012.

<sup>13</sup> Berlingske 12.11., 3. sektion s. 10-11, Folkeskolen.dk 5.11. og 27.11.2012 samt *Uddannelseshistorie 2012* s. 177-178.

<sup>14</sup> Folkeskolen.dk 8.1., 28.2., 4.3. og 25.3.2013.



henblik på mægling, men efter møder i Forligsen d. 4. og 11. marts opgav forligskvinde Mette Christensen både at nå et forlig og at udsætte konflikten. Så lockouten blev en realitet påskesøndag 31. marts kl. 22:30.

Mange troede i begyndelsen på et hurtigt regeringsindgreb, men sådan skulle det ikke gå. *Politikens* uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang kommenterede KL's såkaldte skolerigsdag i Aalborg ultimo januar 2013 med, at der var "rigsdag i salene og krigsdag på gangene", idet der officielt blev diskuteret pædagogik, men uofficielt gik snakken om, at lockouten var på vej, hvad han begrundede med, at "en perlerække af ministre har støttet KL's krav. På den måde har finansminister Bjarne Corydon (S) nærmest været blind makker ved forhandlingsbordet", og han spåede, at "nu begynder så opgøret om, hvem der skal have aben for, at danske elever bliver gidsler i en arbejdskonflikt".<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Politiken 1.2.2013, 1. sektion s. 2, og Politiken.dk 28.2.2013.

Forældrene tog i begyndelsen lockoutsituationen roligt, men efter en god uges tid voksede utålmodigheden. Således sendte Mette With Hagensen, formand for forældreorganisationen Skole og Forældre, partierne i Folketinget en "entydig" opfordring til at gribe ind i konflikten, for "vores tålmodighed er brugt op nu. Eleverne skal i skole igen og forældrene skal på arbejde. Et regeringsindgreb kan fra nu af kun gå for langsomt". Også "almindelige" forældre kom på banen og efterlyste et indgreb. Således skrev *Politikens* Bjørn Bredal, at han godt vidste, "at det hele handler om at give tid, og at vi alle sammen skal køre hinanden og især lærernes konfliktkasse møre".<sup>16</sup> Så han meldte sig som "mør" og fortolkede forhandlingsforløbet som teaterstykket "den danske model" med klare regler for, at "i næstsidste akt, hvor vi befinder os nu, er det kun 'parterne', der må sige noget, mens regeringen skal tie bomstille. Men så, pludselig, skifter scenen til sidste akt, hvor regeringen siger en hel masse og griber ind. Nogen må forklare regeringens dramaturg, at nu er næstsidste akt altså ved at blive for lang".

Også i KL-toppen var der snart uro på de indre linjer. "Selv om jeg strenger mig an, kan jeg ikke se den mindste mulighed for, at de to forhandlingsparter kan blive enige om en overenskomst. Derfor mener jeg, at tiden er inde til, at regeringen griber ind. Det bør ske med det samme, allerede i weekenden", sagde Dansk Folkepartis medlem af KL's bestyrelse, Poul Nødgaard.<sup>17</sup> Lidt senere nåede også Anders Bondo frem til at efterlyse et regeringsindgreb i et forgæves håb om, at "regeringen vil bestræbe sig på at lave et balanceret indgreb, som begge parter kan være tjent med".<sup>18</sup>

En vending indtrådte, da DR-programmet "21 Søndag" 17. marts 2013 havde fået fremgravet kommissoriet for den tværministerielle, såkaldt hemmelige arbejdsgruppe, der skulle forberede OK 13-forhandlingerne. Allerede december 2011, dvs. ganske kort efter regeringens tiltræden, var OK 13-forløbet således på dagsordenen i regeringens økonomiudvalg med bl.a. finansminister Bjarne Corydon (S), økonomi- og indenrigsminister Margrethe Vestager (R) og daværende skatteminister Thor Møger Pedersen (SF), og 3. februar 2012 nedsattes "Arbejdsgruppen om analyse af arbejdstid i folkeskolen og det almene gymnasium". Gruppen, der havde repræsentanter fra Ministeriet for Børn og Undervisning, KL, og Finansministeriet, arbejdede i sidstnævntes regi med det kommissorium at "forberede overenskomstforhandlingerne på det offentlige område i 2013, herunder at understøtte de fælles mål om en øget undervisningsandel af arbejdsti-

---

<sup>16</sup> Politiken.dk 22.4.2013.

<sup>17</sup> Politiken.dk 12.4.2013. Poul Nødgaard (1936-2013), der ved sin død var medlem af byrådet i Ringsted Kommune, var 1990-2007 medlem af Folketinget for først Fremskridtspartiet og siden Dansk Folkeparti. Som formand for Folketingets Kommunaludvalg 2001-07 var han en af fæderne til kommunalreformen i 2007.

<sup>18</sup> Læserbrev af Anders Bondo Christensen i Politiken 12.4.2013, 2. sektion s. 7.

den i folkeskolen og gymnasiet”. I kommissoriet citeres endvidere økonomiaftalen for 2012, hvoraf fremgår, at regeringen og KL ønsker “mere undervisningstid for de nuværende ressourcer i folkeskolen og det almene gymnasium”, hvorfor “arbejdsgruppens kortlægning og vurdering af overenskomster og relevante dele af lovgivningen skal føre til en række konkrete anbefalinger til, hvordan folkeskole- og gymnasielærernes undervisningstid kan øges ved ændringer i overenskomsterne og lovgivningen”. Gruppen stoppede arbejdet omkring tidspunktet for påbegyndelsen af overenskomstforhandlingerne – vel at mærke uden at der blev afgivet en rapport, som nogen måske kunne ønske at få aktindsigt i. DLF havde imidlertid allerede 9. marts 2012 søgt aktindsigt, men da anmodningen i svar af 28. juni 2012 for størstedelens vedkommende – i alt 86 dokumenter – blev afvist med, at dokumenterne var interne arbejds papirer, klagede foreningen til ombudsmanden.<sup>19</sup> Ombudsmanden nåede frem til, at Finansministeriets afvisning ud fra ministeriets oplysninger ikke var ulovlig, men han gav også udtryk for, at sagen set udefra kunne “forekomme overraskende ... bl.a. at udkastene til arbejdsgruppens rapport end ikke var indgået i forberedelsen af selve overenskomstforhandlingerne”, og han påpegede det som uheldigt, hvis man tænkte i “krumspring, der må anses for uhensigtsmæssige – for eksempel ved at der ikke gøres tilstrækkelig brug af relevante dokumenter”.<sup>20</sup>

At der ifølge en af DR's anonyme kilder i tv-udsendelsen var enighed om at “gå hele vejen”, fik Enhedslisten til at kalde Bjarne Corydon (S) i samråd 3. april 2013 for at lade hånt om den danske arbejdsmarkedsmodel. Her sagde ministeren gentagne gange, at der ikke var indgået en forhånds aftale mellem regeringen og KL, men han ville ikke udtale sig om, hvorvidt der eksisterede en “masterplan” om at standse konflikten ved et regeringsindgreb.<sup>21</sup> Formodningerne om aftalt spil fik yderligere vind i sejlene af, at Finansministeriet havde indgået en såkaldt resultatkontrakt med Moderniseringsstyrelsen, som ophøjede OK13 til det vigtigste middel til at trimme statens udgifter.<sup>22</sup> Som hovedmænd bag forhandlingsstrategien udpegede pressen foruden finansministeren to topembedsmænd i Finansministeriet: departementschef David Hellemann og direktør i Moderniseringsstyrelsen Niels Gotfredsen.<sup>23</sup> Formuleringerne i resultatkontrakten var efter fagbevægelsens opfattelse det endegyldige bevis på det tætte samarbejde mellem KL og regeringen, og Dennis Kristensen, formand for FOA, kaldte det “bevidst matchfixing” og “fuldstændig disrespect for den danske model”. Af samme kilde fremgik også Moderniseringsstyrelsens aftale med ministeren om den fremadrettede strategi, idet andet halvår af 2013 skulle bruges på at “identificere po-

---

<sup>19</sup> Folkeskolen.dk 10.10.2012.

<sup>20</sup> Politiken.dk 11.4.2013 og folkeskolen.dk 24.4.2013.

<sup>21</sup> Folkeskolen.dk 3.4.2013.

<sup>22</sup> Politiken forsiden 7.4.2013.

<sup>23</sup> Politiken.dk 31.3.2013.

tentialer på udvalgte områder”, hvad der i debatten blev tolket som et klart signal om, at nye faggrupper står for tur.

Antallet af vælgere, der ønskede et regeringsindgreb, var 24. april vokset til over 50 % – samme dag, hvor Mette With Hagensen havde inviteret Anders Bondo og Michael Ziegler til morgenkaffe for at understrege forældrenes frustration over skolekonflikten og kræve forhandlerne “tilbage i arbejdstøjet”, og hvor forældre i 15 byer demonstrerede deres utilfredshed om eftermiddagen – og så trak regeringen i arbejdstøjet og lovindgrebet op af skuffen!<sup>24</sup>

I forløbet indtraf også et par smuttere. “De siger, at nu skal lederne lede og fordele arbejdet. Gu’ skal de da ej”, sagde Anders Bondo fra scenen ved en stor lock-outfest for 2000 lærere på Nørrebro sent fredag aften d. 12. april.<sup>25</sup> Talen, der omgående blev lagt på Youtube, var svær at bortforklare, og KL’s formand Erik Nielsen var da heller ikke sen til at tage bolden op: “Det er første gang, at Bondo indrømmer, hvad det hele handler om: Nemlig at Danmarks Lærerforening ikke vil opgive deres ret til at bestemme over skolen”. Men også fra KL’s side var der mindre elegante indslag, idet næstformand i KL Erik Fabrin (V) midtvejs i lock-outen udtalte, at han så “kun én løsning – og den er, at lærerne giver efter”, idet han sammenlignede med pædagogernes og sygeplejerskernes strejke i 2008, hvor det endte med, “at kasserne var tomme, og så måtte de komme tilbage på deres grædende knæ og bede om at få afsluttet konflikten”.<sup>26</sup>

## Lockoutkonsekvenser

Blandt de umiddelbare konsekvenser af lockouten var, at lockoutet personale ikke fik løn.<sup>27</sup> DLF fik Finanstilsynets godkendelse til at udbetale konfliktstøtten som fireårige skattefrie lån til de lockoutede lærere efter en model, der tidligere var anvendt af Foreningen for Yngre Læger. Lånemuligheden var frivillig, og da det viste sig, at kun godt halvdelen af DLF’s medlemmer valgte at benytte sig heraf, kunne strejkekassen strække langt, faktisk til hen på efteråret, idet udgifterne til konfliktstøtten nærmest blev halveret. Låneordningen blev derfor af flere forbund betragtet som en interessant nyskabelse, og udsigten til nye konflikter fik flere fagforbund til at nytænke og styrke de gamle strejkefonde; fx undersøgte FOA Fag og Arbejde mulighederne for at opkræve et egentligt konflikt-

---

<sup>24</sup> Skole og Forældres hjemmeside 18.4.2013, Nyheder fra skole-forældre.dk og Folkeskolen.dk 24.4.2013.

<sup>25</sup> Folkeskolen.dk 14.4.2013.

<sup>26</sup> Berlingske.dk 13.4.2013.

<sup>27</sup> Låneordningen betød, at lockoutede lærere kunne få 1500 kr. svarende til et lån på 825 kr. pr. arbejdsdag, jf. en daglig gennemsnitslærerløn på ca. 1800 kr. og dagpenge på ca. 800 kr. Se også Privatskoleforeningen.dk 8.3.2013 og Politiken 21.4.2013, forsiden.



OK 13 betød en brat afslutning på skoleområdets medarbejderindflydelse, der har været så stærkt styrende for skolens praksis, at den har været en mangeårig torn i øjet for politikere og arbejdsgivere. Det politiske flertal for at knække de faglige organisationers magt har efter manges mening rødder tilbage i lærerområdets kommunalisering og UFØ-aftalen i 1993 og var da allerede foregribet af brugen af arbejdsmiljølovens 11-timers-regel op gennem 1980'erne. Med A08 kom der på ny lidt større fleksibilitet i arbejdstidsstrukturen, men altså ikke nok for arbejdsgiversiden. Imidlertid lægger forløbet også op til refleksioner om, hvorvidt "den danske model" overhovedet er brugbar i den offentlige sektor, hvor kun den ene part har et kontant indkomsttab ved en arbejdsnedlæggelse. Den danske models anvendelighed på det offentlige område beror på, om parterne kan anses for jævnbyrdige, og om begge har en økonomisk interesse i at søge en løsning. I OK 13-forløbet var der ikke mange tegn på, at arbejdsgiversiden anså den manglende undervisning for et "indkomsttab" – noget i modstrid med de sædvanlige festtale-ord om undervisningens betydning for næste generation. Til gengæld fyldte besparelserne på lærerlønkontoen pænt op i de slukne kommunekasser – også selvom nogle kommuner efterfølgende valgte at lade ubrugte beløb forblive på skoleområdet.

### **Folkeskolereformen – lærested eller værested?**

Statsministeren beskæftigede sig i sin åbningstale 2.10.2012 ganske meget med "fremtidens skole", som hun præsenterede som regeringens første prioritet og illustrerede med den 13-årige Emil i 7. klasse – hvad der hos nogle satte forventningerne højt til børne- og undervisningsministerens præsentation af regeringens folkeskolereform 4. december, mens andre fandt, at der mestendels var tale om gammel vin på nye flasker.<sup>31</sup> Processen blev dog kraftigt forsinket på grund af sammenkædningen med OK 13, og fremsættelsen af reformforslaget, der i lovprogrammet var fastsat til anden halvdel af marts 2013, blev udskudt til folketingssamlingen 2014-15.

Ved regeringens aftaleforhandlinger med forligspartierne V, DF og KF var der især to punkter, der delte vandene: Obligatorisk lektielæsning og aktivitetstimerne – de såkaldte "rend-og-hop-timer" – der var tænkt som en støtte til den faglige undervisning via bl.a. lektiehjælp, leg og bevægelse. Især de konservative var skeptiske, og partiets daværende uddannelsesordfører Mai Henriksen advarede mod "at snige heldagsskolen ind ad bagdøren", til trods for at det øgede antal undervisningstimer i fx dansk og matematik og engelsk fra 1. klasse var "taget direkte fra den konservative juleønskeliste".<sup>32</sup> Også DF kom tydeligt på banen, fx da Anders Bondo og partiets undervisningsordfører Alex Ahrendtsen i en fælles

---

<sup>31</sup> Politiken.dk 2.10.2012, Kristeligt Dagblad 3.10.2012, 1. sektion, s. 3, og Folkeskolen.dk 30.11.2012.

<sup>32</sup> Folkeskolen.dk 6.12.2012.



4, indeholder følgende hovedelementer: Det ugentlige timetal hæves på alle klassetrin, motion får tillagt gennemsnitlig én lektion dagligt, holddannelsesreglerne lempes, Fælles Mål gøres til læringsmål og forenkles, fremmedsprogsundervisningen fremrykkes, sløjd og håndarbejde kommer til at hedde "Håndværk og design" og Hjemkundskab bliver til "Madkundskab", og der sker en række regelforenklinger, så kommuner selv kan godkende nye valgfag, skolebibliotekarfunktionen åbnes for ikke-læreruddannede, regler vedr. kvalitetsrapporten og skolers fællesledelse forenkles, og pædagogisk råd gøres frivilligt. Lovtekstforslag herom blev sendt i høring 20. august 2013. Ved trin 2, som altså først gennemføres efter næste folketingsvalg, bortfalder muligheden for at reducere undervisningstiden ved fravalg af lektielæsning. Ikke alle høringskommentarer var lige positive. Således mente Skole og Forældre i høringssvar af 18. september 2013, at forslaget svækker forældrenes indflydelse ved "en klar decentralisering af kompetencerne fra ministeriet til kommunerne, men samtidig en centralisering af kompetencen fra de enkelte skolebestyrelser til kommunalbestyrelsen", ligesom man advarede mod kommunalbestyrelsens mulighed for at fravige lovens § 42, stk. 1, om forældreflertal i fælles bestyrelser. Alt i alt ganske omfattende ændringer af folkeskoleloven, der nok fortjener betegnelsen en folkeskolereform.

Søger man at indkredse forslagens inspirationskilder, går tankerne umiddelbart til oppositionens kravliste, der er stærkt inspireret af den tidligere borgerlige regerings reformoplæg i 2010 "Faglighed og frihed". Men også de senere års udstrakte forsøgsvirksomhed har givet et stort erfaringsmateriale, som reformforslaget har samlet op på. Det gælder selvsagt den udstrakte puljefinansierede forsøgsvirksomhed, men også forsøg uden centralt tilskud som foruden de tidligere omtalte frikommuneforsøg også omfatter bl.a. forsøg under den såkaldte udfordringsret, som har berørt 18 forskellige temaer og et meget stort antal skoler, forsøg via projektet "En skole i bevægelse" samt en række enkeltstående dispensationer fra folkeskoleloven.<sup>40</sup> At så væsentlige dele af reformen kan spores til disse kilder, skærper forventningerne til reformens langtidsholdbarhed.

En tredje kilde er Ny Nordisk Skole (NNS), også selvom nogle under debatten om projektet ved det såkaldte folkemøde på Bornholm sommeren 2013 mente, at projektet var dødt, mens andre tilkendegav, at de aldrig havde forstået, hvad det gik ud på.<sup>41</sup> En tilhører her ville således vide, hvordan politikerne kunne sikre, at den førte politik var baseret på viden og forskning, hvad der af Anders Bondo blev kommenteret tørt og prompte med, at de seneste ti års skolereformer ef-

---

<sup>40</sup> Se *Uddannelseshistorie 2011* s. 134-135 om udfordringsretten, *Uddannelseshistorie 2011* s. 136-137 om "Faglighed og frihed", *Uddannelseshistorie 2012* s. 175-176 om puljestyring og Undervisningsministeriets oversigt over forsøg uden økonomisk støtte på <http://www.ft.dk/samling/2011/almDEL/buu/spm/161/svar/906416/1158977/index.htm>.

<sup>41</sup> Se mere om Ny Nordisk Skole i *Uddannelseshistorie 2012* s. 172-173.

ter hans opfattelse alle havde været præget af, at “faglighed, forskning og værdier er blevet ofret i studehandler og politiske markeringer undervejs”.<sup>42</sup> Men NNS er fortsat i live, i foråret 2013 med deltagelse af 352 institutioner. Projektets næste ansøgningsfrist blev imidlertid – måske under indtrykket af forårets lærerlock-out? – udskudt fra 3. juni til 11. oktober 2013. I øvrigt meldte fem Skive-skoler sig maj 2013 ud af projektet, fordi det “ikke længere (havde) opbakning blandt lærerne”.<sup>43</sup> Måske kan det give nyt liv til NNS, at det er blevet et fællesnordisk projekt med en fælles nordisk hjemmeside og et udvekslingsprogram for pædagoger, lærere og ledere.

Vil reformen så gøre folkeskolen til lærested eller værested? Udviklingen kan endnu nå at gå begge veje, men et forsigtigt gæt ud fra høringsforlaget enkelte dele må føre til, at der kommer mere vægt på læren end på væren. Man kan så sende tankerne tilbage til tidligere folkeskolelovreformer: 1975-loven var forbedret af Poul Hartlings Venstre-mindretalsregering 1973-75 med Tove Nielsen på undervisningsministerposten og i sidste runde tog Ritt Bjerregaard (S) så stafetten og fik lovforslaget vedtaget med ret så små ændringer. På tilsvarende vis kom 1993-loven til verden efter forarbejde af VK-regeringen Schlüter IV (1990-93) med Bertel Haarder som undervisningsminister og blev færdiggjort af Ole Vig Jensen (RV) i Poul Nyrup Rasmussens første regeringsperiode; heller ikke her var der i sidste fase tale om andet end justeringer. Ved den aktuelle reform, hvor det i skrivende stund ser ud til at blive en lovændring og ikke en ny folkeskolelov, er der lagt et grundigt forarbejde af den foregående VK-regering før regeringsskiftet i 2011. Dette skift mellem rød og blå politik har potentiale til at skabe en løsning, der både tilgodeser elevernes læring og deres alsidige udvikling, i og med at lighedsbefordrende tiltag som lektielæsning på skolen modsvarer af øgede muligheder for holddannelse og indførelse af talentklasser.

### Folkeskolen i øvrigt

Prøver og test fyldte som sædvanligt pænt i årets skoledebat, bl.a. fordi lockouten skabte tvivl om, hvorvidt sommerens skriftlige afgangsprøver kunne gennemføres som planlagt, men da den blev afblæst umiddelbart før første skriftlige prøvedag, undgik man ændringer.<sup>44</sup> De digitale prøver vinder frem: Ved prøven i dansk skriftlig fremstilling maj 2013 fik elever i 9. klasser på et mindre antal skoler for første gang adgang til internettet, og samme tilbud gives snart ved 10. klasseprøven i skriftlig dansk og ved de skriftlige prøver i fremmedsprog i 9. klasse. Desuden gennemføres 2012-14 gruppeprøver i bl.a. fysik/kemi, kristendoms-

---

<sup>42</sup> Folkeskolen.dk 14.5.2013.

<sup>43</sup> Pressemeddelelser fra Ministeriet for Børn og Undervisning 30.10.2012 og 1.3.2013, Nyheder fra uvm.dk 15.5.2013 og Folkeskolen.dk 7.5.2013.

<sup>44</sup> Folkeskolen.dk 25.4.2013.

kundskab, historie og samfundsfag.<sup>45</sup> Det er planen, at i 2016 skal alle skriftlige opgaver, prøver og eksaminer være digitale, og en fælles brugerportal for elever, forældre, lærere og pædagoger skal afløse Skoleintra, ligesom alle borgere skal have en uddannelsesmappe på borger.dk med fx den enkeltes eksamensbeviser fra hele uddannelsesforløbet mv.<sup>46</sup> På et enkelt punkt gik det dog lige stærkt nok, for ved høringen om en naturfaglig, praktisk-mundtlig gruppeprøve i et tværgående naturfag – af kritikere kaldt science – gav høringssvarene udtryk for stor bekymring for kvaliteten i fagenes indhold og bedømmelse, når to censorer skulle bedømme tre fag.<sup>47</sup> Forslaget blev derfor henvist til folkeskolereformen og må forventes at indgå i analysen af prøveområdet. En detalje af mulig interesse for elever og lærere på de ældste klassetrin er, at alle prøve- og eksamensopgaver fra 2010 og fremefter nu offentliggøres på nettet og stilles gratis til rådighed for skolerne og institutionernes brug i undervisningen.<sup>48</sup>

Og så ser det endelig ud til, at danske skoleelever har fordøjet testmedicinen, for ved den tredje nationale præstationsprofil var der fremgang i alle fag bortset fra geografi. Denne testerfaring får eleverne fremtidig endnu mere brug for, idet der nu også foreligger nationale test i dansk som andetsprog på 5. og 7. klassetrin. Rangordning af skoler er dog stadig et følsomt område, hvad der bl.a. blev tydeligt, da Kvalitets- og Tilsynsstyrelsens 25. september 2012 måtte trække sin seneste fortegnelse over dårligt præsterende skoler tilbage, angiveligt på grund af fejl i datagrundlaget.<sup>49</sup>

Evalueringsstiltagene blomstrer i disse år. Således har konsulentfirmaet Rambøll Management Consulting vundet udbuddet om evaluering af de nationale test i folkeskolen 2012-13.<sup>50</sup> Hvad angår PISA 2015 har Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen 18. marts 2013 indgået kontrakt herom med et konsortium bestående af SFI (Det Nationale Forskningscenter for Velfærd), DPU (Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet) og KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning). To internationale undersøgelser, TIMMS og PIRLS 2011, fik stor medieopmærksomhed, idet mange medier på baggrund af en pressemeddelelse fra Institut for Uddannelse og Pædagogik på DPU fejlfortolkede rapporterne, som alene sagde, at der ikke kunne påvises statistisk sammen-

---

<sup>45</sup> Nyheder fra Ministeriet for Børn og Undervisning 21.12.2012 og fra uvm.dk 27.2.2013. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 166 om genindførelse af gruppeeksamen.

<sup>46</sup> Regeringen, KL og Danske Regioners rapport "Digital velfærd – en lettere hverdag" blev præsenteret 30.9.2013.

<sup>47</sup> Høringsforslag af 24.8.2012 og Folkeskolen.dk 10.9., 2.11. og 18.9.2012.

<sup>48</sup> Nyt fra uvm.dk 18.6.2013.

<sup>49</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 2.10. og Folkeskolen.dk 23.10., 29.10. og 30.10.2012.

<sup>50</sup> Nyheder fra Ministeriet for Børn og Undervisning 7.11.2012 og pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 3.4.2013.

hæng mellem elevernes faglige resultater og timetallet; heraf kan der ikke generaliseres til, at et øget timetal ikke har positiv effekt for elevernes læring.<sup>51</sup>

Et skvulp i den gode stemning mellem forligsparterne indtrådte, da forsøget om modersmålsbaseret undervisning på 1. og 4. klassetrin blev udmeldt to dage før begyndelsen på OK 13-forhandlingerne.<sup>52</sup> På 4. klassetrin indebar forsøget bl.a. inddragelse af modersmålsprog i matematikundervisningen, almen sprogforståelse i og på dansk, ekstra danskundervisning og undervisning i dansk som andetsprog uden for undervisningstiden, mens der på 1. klassetrin var tale om modersmålsundervisning for arabiske og tyrkiske elever. I og med at forligskredsens medlemmer først blev orienteret om forsøget i dagspressen, reagerede den samlede opposition kraftigt og tilkendegav på et samråd 7. februar 2013 indkaldt af Alex Ahrendtsen (DF), at forsøget "skuffede mor og far", som det blev udtrykt af henholdsvis Peter Juel Jensen (V) og Mai Henriksen (KF).<sup>53</sup> Alene forsøgets omfang vakte vrede (godt 210 skoler med over 10 % tosprogede og med ca. 3.500 4.-klasse-elever og ca. 400 1. klasse-elever). Ministeren forsøgte at gyde olie på vandene ved at forsikre, at der med forsøget ikke var tale om at genindføre obligatorisk modersmålsundervisning ad bagvejen, men at det var et resultat af et kompromis mellem to af regeringspartierne – man kan så gætte på hvilke!

Noget tyder på, at inklusion som frygtet er blevet en spareøvelse i kommunerne, idet både udgifterne til special- og til normalundervisning er faldet det seneste år, jf. en rapport fra BDO Kommunernes Revision, der på landsplan påviste et fald i udgifterne fra 2011 til 2012 til specialundervisning med 4,7 % og til normalundervisningen med 1,1 %.<sup>54</sup> Undersøgelsesresultaterne matcher fint med en undersøgelse fra Scharling Research, hvorefter 63 % af lærerne allerede havde diagnosebørn i deres klasse, at 51 % havde elever, som tidligere ville have været i et specialtilbud, at 52 % fik mindre støtte end fem år tidligere, at 77 % oplevede, at der ikke følger ekstra penge med, når de modtager en elev fra specialklasse, samt at 67 % ikke føler sig uddannelsesmæssigt rustet til at håndtere børn med diagnoser.<sup>55</sup> Tallene svarer til erfaringerne i Forældrerådgivningen, som fra 2011 til 2012 har kunnet registrere en stigning i forældrehenvendelser om specialundervisning fra 85 til 219 henvendelser, og hvor man ser stigningen i lyset af kommunernes inklusionsproces, "som ikke alle forældre har oplevet er forløbet uden problemer".<sup>56</sup> Indførelsen af inklusion er fra centralt hold blevet fulgt op med forskellige initiativer, bl.a. projektet "Inklusionsudvikling", som blev iværksat ef-

---

<sup>51</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning og Folkeskolen.dk, begge 11.12.2012.

<sup>52</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 25.1.2013.

<sup>53</sup> Politiken.dk 8.2.2013.

<sup>54</sup> Folkeskolen.dk 13.6.2013. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 178-181.

<sup>55</sup> Folkeskolen.dk 24.1.2013.

<sup>56</sup> Årsrapport for Forældrerådgivningen 2012.

teråret 2012 og fokuserer på strategier for kompetenceudvikling og videreudvikling af PPR, mens forældres accept af inklusion søges øget ved kampagnen "Forældre Fremmer Forståelsen", gennemført af Skole og Forældre og Det Centrale Handicapråd, og også Danske Handicaporganisationer har modtaget støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisning til en inklusionskampagne.<sup>57</sup>

En række spektakulære sager om svigt i pleje og undervisning af anbragte børn og unge førte til fremsættelse af L 96, der 2013 med virkning fra august 2013 bl.a. skulle sikre en minimumsstørrelse på 10 elever ved skoleårets begyndelse i interne skoler i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder.<sup>58</sup> Kun LA kunne ikke tilslutte sig forslaget, idet Merete Riisager (LA) tilkendegav, at hendes parti støttede intentionen bag forslaget, men ikke minimumsgrænsen på 10 elever, som hun umiddelbart forventede ville lukke ca. 40 % af tilbuddene, hvis de ikke tænkte strategisk i fastholdelse af elever for at opretholde de eksisterende undervisningstilbud.

Overvågning af børns rettigheder er også en opgave for Ombudsmandens nye børnekontor, der åbnede 1. november 2012. I første omgang prioriteres tilsynsbesøg på døgntilbud, men på sigt bliver der også tilsynsbesøg på skoler, lige som der kan behandles klager over private institutioner, fx privatskoler.<sup>59</sup> Folketingets Ombudsmand Jørgen Steen Sørensen afgav i årets løb bl.a. udtalelse om enkeltmandsundervisning, hvor han med henvisning til FN's børnekonvention, artikel 3, stk. 1, understregede hensynet til barnet.<sup>60</sup> Anledningen var en konkret sag, hvor en skoleleder med kort varsel havde besluttet, at drengen ikke længere skulle undervises i sin klasse, men i stedet modtage såkaldt midlertidig enkeltmandsundervisning i 10 timer om ugen, indtil der kunne findes et passende skoletilbud. Drengens forældre modtog skolelederens afgørelse en torsdag, og drengen skulle begynde på den midlertidige enkeltmandsundervisning om mandagen – et varsel, som ombudsmanden fandt for kort.

---

<sup>57</sup> Nyheder fra [uvm.dk](http://uvm.dk) 6.11.2012 og 2.5.2013.

<sup>58</sup> L 96 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (Bemyndigelse til at fastsætte regler om minimumsstørrelsen for interne skoler i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder m.v.). Vedtaget med 104 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, KF) og 6 stemmer imod (LA). Fremsættelse af lovforslag 29.11.2012, 1. behandling 13.12.2012, 2. behandling 21.2.2013 og 3. behandling 26.2.2013. Lov nr. 212 af 4.3.2013.

<sup>59</sup> [Folkeskolen.dk](http://Folkeskolen.dk) 9.10.2012.

<sup>60</sup> Midlertidig enkeltmandsundervisning er hjemlet i bekendtgørelse nr. 380 af 28. april 2012 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, § 13, stk. 2, hvoraf fremgår, at en elev "i ganske særlige tilfælde med kommunalbestyrelsens eller regionsrådets godkendelse midlertidigt (kan) modtage al undervisning som enkeltmandsundervisning". Se også Plenum nr. 3, 26.2.2013.

Folkeskolens faglighed kom på ny i fokus i offentligheden efter fire tv-udsendelser, hvor den kinesiske 9. klasse, klasse nr. 13 på skolen Harbin nr. 69, blev sammenlignet med 9.z fra Holme Skole ved Aarhus.<sup>61</sup> Forskellene i elevstandpunkter, der ikke var til at bortforklare, var ikke befordrende for folkeskolens almindelige omdømme. De 14-16-årige elever gennemførte samme prøver i læsning, matematik, kreativitet, samarbejde og engelsk, og kun ved engelsktesten klarede de danske elever sig bedre end de kinesiske.

Og så har et nyt Center for Elevrådgivning (CFE), som elevorganisationen Danske Skoleelever (DSE) står bag, set dagens lys den 15. maj 2013.<sup>62</sup> Formålet med rådgivningscentret er at rådgive om alt, lige fra mobning til karaktergivning. Rådgivningen, der foregår via telefon, sms, chat, mails mv. og er finansieret af finanslovsaftalen for 2013, ydes af frivillige elever og unge, som typisk har afsluttet 9. klasse og gennemgået en basisuddannelse i rådgivning.

Endelig bør det nævnes, at det i 2014 er 200 år siden, at undervisningspligten blev indført ved Frederik 6.s "Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark" og "Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstæderne i Danmark", begge af 29. juli 1814. Det spektakulære jubilæum markeres bl.a. ved udarbejdelse af nyt undervisningsmateriale.<sup>63</sup>

## Nu også inklusion i de frie skoler

Med et års forsinkelse kom inklusionen fra skoleåret 2013-14 med L 73 om tilskudsomlægning også til den frie skolesektor, så de frie skoler herefter på linje med folkeskolen er forpligtet på inklusion af elever med behov for støtte i mindre end 9 ugentlige undervisningstimer.<sup>64</sup> Ved lovforslagets 1. behandling kom Lars Dohn (EL) med debattens eneste kritiske indlæg, ikke fordi hans parti var imod inklusionstanken, men han frygtede ud fra erfaringerne med inklusion i folkeskolen, at der "indbygget i lovforslaget (var) en enormt stor risiko for, at inklusionsdagsordenen ender med at blive en stor spareøvelse" – ikke uden grund, som det bl.a. fremgår af det foregående afsnit. Tilskudsmæssigt er der tale om en

---

<sup>61</sup> Folkeskolen.dk 14.5.2013.

<sup>62</sup> Nyheder fra uvm.dk 29.4.2013.

<sup>63</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 4.10.2012. Medlemmer af jubilæumsstyregruppen er Christine Antorini (formand), Bertel Haarder, Jørn Lund, Anders Bondo Christensen, Stefan Hermann, Ulla Birk Tofté (direktør i Golden Days), overborgmester Frank Jensen, skoleleder Kari Jørgensen, Helsingør Skole, formand for Danske Skoleelever Vera Rosenbeck og professor mso Ning de Coninck-Smith, DPU.

<sup>64</sup> L 73 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Tilskud til inklusion af elever med særlige behov på frie skoler m.v.). Vedtaget med 101 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA og KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsættelse af lovforslag 15.11.2012, 1. behandling 22.11.2012, 2. behandling 13.12.2012 og 3. behandling 17.12.2012. Lov nr. 1350 af 21.12.2012. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 178-183.

toårig overgangsordning for skoleårene 2013-14 og 2014-15, som udmøntes i en permanent ordning fra skoleåret 2015-16. Beslutning om at iværksætte supplerende undervisning eller faglig støtte ligger også i de frie skoler hos skolelederen og kan iværksættes uden PPR-vurdering, idet PPR-rådgivning til de frie skoler fortsat følger de hidtidige regler. Inklusionen har dog gjort livet sværere for de såkaldte specialefterskoler, som gerne havde set, at deres forstandere i lighed med de almene efterskoler havde fået adgang til uden PPR-godkendelse at optage inklusionselever, men ministeriet skønnede her, at PPR's indstilling ikke kunne undværes. Samtidig benyttede man lejligheden til at ophæve det særlige tilsyn med historieundervisningen på historieprøvefri efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler, som herefter indgår i ministeriets almindelige tilsyn – også en slags afbureaukratisering.<sup>65</sup>

I vinterens løb var der nogen debat om, hvorvidt de frie skoler fik tildelt flere ressourcer end folkeskolen. Ministeren oplyste i et svar på et skriftligt spørgsmål fra Anni Matthiesen (V)<sup>66</sup>, at hvis de frie grundskolers 103.282 årselever (2012) skulle beregnes efter den gennemsnitlige folkeskoleelevsats på 65.400 kr., ville de årlige udgifter til grundskolen stige med ca. 2 mia. kr., men hun understregede samtidig, at der var tale om en gennemsnitsberegning. Modsat foreslog tænketanken Cevea et socialt taxameter for privatskoler ud fra en argumentation om, at statens tilskudssystem favoriserede privatskolesektoren, i og med at det offentlige tilskud til en folkeskole med en ressourcestærk elevsammensætning kunne være lavere end til en privatskole med samme slags elever.<sup>67</sup> Hos Danmarks Privatskoleforenings formand Kurt Ernst vakte Ceveas analyse og taxameterforslag dog ingen begejstring, idet han nævnte, at landsgennemsnittet for tilskud er “meget, meget mindre, og der er vældigt store forskelle på, hvordan kommunerne fordele deres penge til folkeskolen”. Sektorens økonomi nåede også pressen i forbindelse med finansieringen af folkeskolereformen, hvor regeringsoplægget tilkendegav, at flere ressourcer til folkeskolen ville afspejles i privatskoletilskuddet på grund af koblingsprocentreguleringen. Det faldt nogle socialdemokratiske borgmestre for brystet, men blev bl.a. imødegået af Steen Christensen, socialdemokratisk borgmester i Albertslund, som mente, at hvis samfundet ønsker en anden

---

<sup>65</sup> Efterskoleforeningen.dk 28.1.2013.

<sup>66</sup> Spørgsmål 64 (besvaret 19.12.2012): “Kan ministeren bekræfte, at de offentlige udgifter til grundskolen ville stige med ca. 2 mia. kr., såfremt alle elever i de frie grundskoler gik i folkeskolen til samme gennemsnitlige udgift pr. elev, som folkeskolen har i dag?”

<sup>67</sup> I undersøgelsen sammenlignede Cevea, der på sin hjemmeside præsenterer sig som en uafhængig centrum-venstre tænketank, tilskuddene til nogle københavnske privat- og folkeskoler med ressourcestærk elevsammensætning. Hvor privatskolerne Bording Friskole, Ingrid Jespersen og Krebs Skole modtog henholdsvis 41.219 kr., 40.477 kr. og 38.568 kr. pr. elev, fik de københavnske folkeskoler Katrinedals Skole, Kirkebjerg Skole og Skolen ved Sundet henholdsvis 39.299 kr., 39.199 kr. og 37.786 kr. årligt pr. elev. Se Berlingske.dk 14.10.2012 og dagbladet Information 3.1.2013.

skolemulighed end folkeskolen for at tilgodese forskelle i forældrepræferencer, så “skal man også prioritere det økonomisk”.

Et af årets debatmøder var ikke alene den voksende tilslutning til de frie skoler fra 13,5 % af en årgang i 2007 til 15,4 % i 2011 (ekskl. efterskoler), herunder væksten undervejs, hvor tilslutningen er 27 % højere i 9. klasse end på børnehaveklasseniveau, men også deres elevsammensætning, idet en AKF-undersøgelse påviste, at privatskoleelever oftere er enebørn og sjældnere skilsmissebørn end elever i folkeskolen, at de kommer fra hjem med en højere indkomst og uddannelsesbaggrund, og at deres karaktergennemsnit ved afgangsprøverne ligger over folkeskoleelevers.<sup>68</sup> I 11 kommuner spredt over hele landet har tendensen dog ifølge Økonomi- og Indenrigsministeriets nøgletal været den modsatte, idet folkeskolerne her har haft fremgang på privatskolernes bekostning. Det gælder bl.a. i Morsø, Billund, Fredericia, Egedal, Frederiksberg og Greve kommuner. Kurt Ernst fandt det dog vigtigst, at man i begge skoleformer “giver vores børn kvalitet i undervisningen”, og han påpegede tillige, at forskelle på kommunernes investeringslyst i skolen og skoleledelsernes lederstil “vil ikke blive mindre, så længe vi har en kommunal forvaltning omkring folkeskolen” – man kunne måske her tilføje, at økonomiaftalerne mellem regering og KL gennem de senere år har gjort sit til, at det er svært at være højdespringer i folkeskoledrift.

Forårets lockout var også en belastning for de frie skoler, herunder spørgsmålet om skolepengebetaling. Da de lovgivningsmæssige rammer hverken pålægger eller forbyder skolerne at nedsætte forældrebetalingen i en konfliktsituation, måtte den enkelte skoles bestyrelse selv tage stilling til, om forældrebetalingen kunne reduceres.<sup>69</sup> En sådan beslutning forudsatte dog, at skolens egendækning af driftsudgifter, der som regel beløber sig til mere end halvdelen af omkostningerne, ikke kom under lovens minimumsgrænse. Hertil kom, at selvom en skole i lockoutperioden ikke havde lønudgifter til lockoutramt personale, skulle den tabte undervisning helt eller delvis indhentes efterfølgende, og i flere tilfælde var der derfor blot tale om en omkostningsforskydning og ikke en besparelse. 50 af de i alt 205 efterskoler, der var omfattet af lockouten, måtte sende eleverne hjem, og situationen blev kritisk for otte efterskoler, heraf 5 specialefterskoler, der måtte lukke i tre uger eller mere, og som havde svært ved at indhente den tabte undervisning i skoleårets få resterende undervisningsuger.<sup>70</sup> Ministeriet for Børn og Undervisning kom dog 10. juni 2013 skolerne i møde, så de ikke mistede tilskuddet, hvis tilskudsbetingede aktiviteter senere blev indhentet. Ved det nye skoleår

---

<sup>68</sup> Folkeskolen.dk 18.9. og 21.11.2012.

<sup>69</sup> Privatskoleforeningen.dk 19.4.2013.

<sup>70</sup> Efterskoleforeningen.dk 18.4. og 2.5. samt Privatskoleforeningen.dk 14.6.2013.

havde seks efterskoler alligevel måtte kaste håndklædet i ringen, mens to nye så dagens lys.<sup>71</sup>

10. klasse, der betyder meget for efterskolerne, har ofte været anklaget for at være en forsinkende fase i unges uddannelsesforløb, og området er derfor politisk interessant. EVA har siden efteråret 2011 været i gang med en tredelt evaluering, hvis 2. del "10. klasse – på vej mod ungdomsuddannelse" blev offentliggjort primo 2013. Undersøgelsen viste dels, at 10. klasse i høj grad medvirker til at motivere de unge til forsat uddannelse, dels at elever, der vælger erhvervsuddannelse direkte efter 9. klasse, selv mener, at de har ringe forudsætninger og motivation for uddannelse. Evalueringen viste også, at den halvdel af en årgang elever, som tager 10. klasse med før en erhvervsuddannelse, udvikler større uddannelsesparathed, trives bedre i skolen og bliver mere motiverede, end da de gik i 9. klasse – et upopulært synspunkt både i politikerkredse og hos Dansk Industri og Arbejdernes Erhvervsråd, der anser unges "uddannelsesomveje" over produktions-skole og 10. klasse for en unødvendig omkostning. Eksempelvis fandt Mai Henriksen (KF) evalueringsresultaterne "stærkt alarmerende", og Lotte Rod (RV) mente, at "det vigtigste, vi kan gøre, er at tale erhvervsuddannelserne op" – et udsagn, som ikke mange kan forventes at købe, jf. bl.a. følgende udsagn fra Skole og Forældre, hvorefter "forældre tøver med at anbefale unge en erhvervsuddannelse, når der er stor mangel på praktikpladser".<sup>72</sup>

Desuden kan nævnes, at også Dansk Friskoleforenings selvevalueringsmodel blev godkendt af Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, så de frie skoler herefter har tre valgmuligheder for at gennemføre forældretilsynet, foruden den nævnte også Danmarks Privatskoleforenings selvevalueringsmodel eller tilsyn ved en certificeret tilsynsførende.<sup>73</sup> I 2014 oprettes desuden Mina Hindholm Efterskole ved Næstved som den første danske efterskole med muslimsk værdigrundlag, fx med mulighed for faste under ramadanen og bøn fem gange dagligt.<sup>74</sup> Bag projektet står DIKEV-fonden (islamisk kultur- og undervisningscenter i Danmark).

### Har gymnasiet sejret ad helvede til?

Overskriften er hentet fra tænketanken DEA's kickstart af gymnasiedebatten ved folkemødet på Bornholm juni 2013, hvor Bjarne Lundager Jensen, vicedirektør

---

<sup>71</sup> Lukket blev Vittrup Efterskole, Øhavets Efterskole, Efterskolen Strand på Danebod, Lynghøj Efterskole, Thyborøn Efterskole samt Musik og Sang-Efterskolen, mens True North Efterskolen er åbnet i Snaptun og Handbjerghus Efterskole i Sønderbjerg Efterskoles bygninger på Thyholm. Efterskoleforeningen.dk 7.8.2013.

<sup>72</sup> Politiken.dk 10.1., 1. sektion s. 3, Folkeskolen.dk 9.1. og Nyheder fra Skole og Forældre 22.8.2013. Se også *Uddannelseshistorie 2010* s. 132-133.

<sup>73</sup> Uvm.dk 17.9.2012. Se også *Uddannelseshistorie 2009* s. 130-131 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 185.

<sup>74</sup> Efterskoleforeningen.dk 10.6.2013.

i DEA, rejste spørgsmålet, om det kunne "være rigtigt, at så mange unge skal gå i gymnasiet, når vi ved, at vi kommer til at mangle unge med en erhvervsuddannelse i fremtiden?" Spørgsmålet afspejlede bl.a., at Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) havde givet udtryk for, at studenterhuen giver falsk tryghed, når 7-8 % af hver studenterårgang ikke kommer videre i uddannelsessystemet og risikerer at ende som de-facto-ufaglærte.<sup>75</sup> Også Dansk Industri (DI) mente, at det er for let at komme ind på gymnasiet, og foreslog, at enten skal alle ansøgere til optagelsesprøve, eller også skal egnethedserklæringen skærpes, så flere unge i stedet vælger en erhvervsuddannelse, og det faglige niveau hæves. Forslaget om optagelsesprøve blev støttet af formanden for gymnasierektorerne Jens Boe Nielsen, der gerne ville "være med til at løfte overliggeren", mens formanden for LO Harald Børsting betegnede det som "ren galimatias", at så mange søger det almene gymnasium. Og det gør især piger med dansk baggrund, hvor 2011-årgangen stort set har nået 95 %-målsætningen – meget heldigt, at så mange piger har gennemført en ungdomsuddannelse, men måske knap så heldigt, at deres valg så udpræget gælder det almene gymnasium?<sup>76</sup> Men selvom gymnasiet altså indtil nu har tegnet sig som succeshistorien nærmest uden ende, tyder noget på, at der lagt op til indgribende ændringer. Administrativt kan det dog blive en ganske omfattende opgave at indføre adgangsprøver, og det vil givetvis være enklere at skærpe bestemmelserne om egnethedserklæringen – måske tilbageført til den ordning, man havde før 2001?<sup>77</sup>

Klageadgangen kom i fokus med L 171, som også indeholdt et tilsyneladende ukontroversielt forslag om øget mulighed for matematik på B-niveau, men det måtte undervejs på foranledning af EL opdeles i to lovforslag.<sup>78</sup> Med 171 A blev klageadgangen begrænset til retlige spørgsmål, og med 171 B blev matematik på B-niveau som adgangskrav ved mange videregående uddannelser sidestillet med de naturvidenskabelige fag, hvoraf mindst et i stx-uddannelsen skal vælges på B-niveau; forslaget var bl.a. foranlediget af, at 12,5 % af alle GSK-kursister i 2011

---

<sup>75</sup> Berlingske.dk 12.5., Gymnasieskolen.dk 13.6. og Borsen.dk 27.7.2013.

<sup>76</sup> Pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 11.12.2012.

<sup>77</sup> Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 154-155.

<sup>78</sup> L 171 Forslag til lov om **ændring af gymnasieloven, hf-loven og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx)**. (Harmonisering af klageadgang og øget mulighed for at hæve faget matematik til B-niveau i stx-uddannelsen) blev fremsat 28.2.2013, 1. behandlet 12.3.2013 og ved 2. behandlingen 28.5.2013 opdelt i to; 3. behandling fandt sted 30.5.2013 af både L 171 A Forslag til lov om **ændring af gymnasieloven, hf-loven og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx)**. (Harmonisering af klageadgang), som blev vedtaget med 110 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, LA og KF) og 8 (EL) imod, og L 171 B Forslag til lov om **ændring af gymnasieloven, hf-loven og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx)**. (Øget mulighed for at hæve faget matematik til B-niveau i stx-uddannelsen m.v.), der blev enstemmigt vedtaget med 115 stemmer. Lov nr. 613 og 614 af 12.6.2013. Se også Gymnasieskolen.dk 28.2.2013.

supplerede med matematik B. Ved lovforslagets 1. behandling anførte Rosa Lund (EL), at hendes parti ikke kunne tilslutte sig en forringelse af elevernes klageadgang, men fandt udvidelsen med matematik B i orden. Flere ordførere var dog bekymrede for, om muligheden for at vælge matematik på B-niveau ville få konsekvenser for andre fag; ikke mindst Marie Krarup (DF) var kritisk og mente, at der var tale om "et meget lille tiltag, som nok går i den rigtige retning på ét område, men som samtidig risikerer at have en række utilsigtede konsekvenser på andre områder, f.eks. i form af et fravalg af latin C, naturfag B og biologi B", men hendes parti ville dog ikke stille sig "på tværs, da vi har fået ministerens ord for, at der skal laves en grundig evaluering af konsekvenserne af ændringerne efter et år". Da EL ikke havde nået at deltage i udvalgsbehandlingen før 2. behandlingen, måtte forslaget til fornyet udvalgsbehandling, før forslagene omsider blev opdelt, så partiet kunne markere sine holdninger.

I årets løb bidrog også forskelle i karakterniveau mellem de skriftlige eksamens-karakterer ved stx og de tilsvarende årskarakterer til kritikken af det almene gymnasium.<sup>79</sup> Forskellene er ikke uventet størst øst for Storebælt og på gymnasier med fagligt svage elever, og de er større ved skriftlige end ved mundtlige prøver. Tanja Miller, projektchef og videntcenterleder på University College Nordjylland, forklarede bl.a. forskellene med, at der ved bedømmelsen af de skriftlige eksamensopgaver er dobbelt beskikket censur, så elevens lærer ikke deltager her i modsætning til censuren ved mundtlige eksamener, hvor lærerens positive indstilling til egne elevers præstationer kan påvirke bedømmelsen. Også forældres intensive bistand ved skriftlige opgaver i årets løb og kammeraters misforståede hjælp til afskrift kan medvirke til en højere karakter ved intern bedømmelse, end elevens standpunkt berettiger til.

Gymnasiernes økonomi er begyndt at stramme til, ikke alene på grund af øgede lønudgifter, men også fordi taxameterreduktionen betyder et fradrag i statens tilskud på 1.445 kroner pr. stx-elev og 1.964 kroner pr. 2-årig hf-elev, dvs. i alt et minus på 142. mio. i forhold til 2013. Rektorforeningen blandede sig derfor i køen af håbefulde modtagere med en opfordring til ministeren om, at også de gymnasiale uddannelser huskes, når omstillingsreserven skal udmøntes.<sup>80</sup> I en præset situation stiger kreativiteten med hensyn til sparemuligheder. Et aktuelt område er her udlicitering af tilsynsopgaven ved eksamener og terminsprøver til privatejede bureauer, der kan give mindreudgifter for en institution på ca.

---

<sup>79</sup> Momentum nr. 10 11.6.2013. Analysen gælder karakterer ved studentereksamen i 2010-2012.

<sup>80</sup> Regeringens finanslovsforslag for 2014-17, der blev fremlagt 27.8.2013, indebærer en reduktion af taksterne på alle taxameterfinansierede uddannelser med 2 % årlig; besparelserne indgår i en omstillingsreserve, der i første omgang forventes at komme erhvervsuddannelserne til gode. Rektorforeningens pressemeddelelse 29.8.2013.

60.000 kr. årligt.<sup>81</sup> Ordningen er endda til glæde for både lærere, som hellere vil undervise, og for de ansatte vagter, typisk it-kyndige universitetsstuderende, som bl.a. har gode forudsætninger for at tjekke, om eleverne fx søger støtte i websites som Facebook eller Studieportalen for download af opgaver eller kommunikation med omverdenen.

Gymnasielærernes fremtalte lønforhøjelser fra OK 13 er ude på de enkelte skoler blevet mødt med massive sparekrav på skønsmæssigt 150 mio., hvad der vakte nogen irritation sammenholdt med gymnasiernes samlede overskud i 2012 på 573 mio.<sup>82</sup> Endnu en torn i øjet var Lov- og Kommunikationsafdelingens udmelding om resultatkontrakter 27. juni 2013 til bestyrelserne ved ungdomsuddannelsesinstitutioner og voksenuddannelsescentre, hvor institutionsbestyrelserne blev bemyndiget til at indgå resultatkontrakter med deres ledere.<sup>83</sup> Irritationen skyldtes navnlig formuleringen om, at “ministeriet ønsker at inspirere til, at bestyrelserne bruger resultatkontrakten til at drage nytte af, at aftalebindingerne på lærernes arbejdstid er væk”, og den første af ekstrammens to obligatoriske målsætninger: “Et målrettet arbejde med prioritering og planlægning af lærernes arbejdstid, så lærerne anvender en større del af deres arbejdstid sammen med eleverne ved undervisning eller andre læringsaktiviteter”. Det må således forventes, at resultatkontrakterne øger fokus på undervisningens kvantitet frem for kvalitet – og kvantitet er måske ikke, hvad det almene gymnasium aktuelt har mest behov for?

### **Erhvervsuddannelsernes massive problemer – reform på vej**

Også 2012-13 blev et år med en hed debat om erhvervsuddannelsernes manglende tiltrækningskraft for unge, bl.a. illustreret af et ansøgertal på kun 18,8 % af en årgang, 46 % frafald undervejs og en gennemsnitsfuldførelsesalder på 28 år. Eksempelvis har hele 13 % først taget en studentereksamenen, før de påbegynder en erhvervsuddannelse. Set fra de unges synsvinkel er det en måde at udskyde erhvervsvalget på og holde flere veje åbne, men fra et uddannelsesøkonomisk perspektiv er det en klar – og dyr – uddannelsesomvej.<sup>84</sup> Forholdet er næppe uden relation til, at praktikpladssituationen endnu i foråret 2013 var præget af,

---

<sup>81</sup> Gymnasieskolen.dk 27.8.2013.

<sup>82</sup> Politiken 23.4.2013 1. sektion s. 6 og Nyhedsbrev fra gymnasieskole.dk 4.6.2013.

<sup>83</sup> Bestyrelserne kan vælge, om de vil benytte både en basis- og en ekstraramme, basisrammen alene eller slet ikke indgå resultatkontrakt. Begge rammer er relateret til antal årselever med et størrelsesrelateret loft på 60.000-100.000 i basisrammen og 40.000-80.000 i ekstrarammen. Se <http://www.uvm.dk/Administration/Loen-og-ansattelse/Loen/~media/UVM/Filer/Adm/PDF13/130701%20Resultatloen.ashx>.

<sup>84</sup> EVA's rapport “Studenter i erhvervsuddannelserne” fra 2013 viste også, at 15 % af studenterne ikke kommer i gang med mere uddannelse efter gymnasiet, mens 73 % fortsætter på en videregående uddannelse. Nyheder fra uvm.dk 13.6.2013.

at 5.400 elever stadig manglede en praktikplads.<sup>85</sup> Tallet var i januar 2013 godt nok faldet med 10 % i forhold til 2012, men der var samtidig indført en ny opgørelsesmetode, som alene indregner virksomhedspraktiksøgende og ikke mere medtager elever i skolepraktik. Praktikproblemet eksisterer altså stadig, men blev – endnu en gang – forsøgt løst med L 79 og L 80. L 79 indebar bl.a., at arbejdsgiverne overtager statsfinansieringen af skolepraktikydelsen, at arbejdsgiverbidraget omlægges til et uddannelsesbidrag, og at der i 2013 indføres en ny, midlertidig tilskudsordning for unge under 25 år, mens L 80 omhandler etablering af praktikcentre pr. 1. september på 50 af landets erhvervsskoler til formidling af individuelle uddannelsesaftaler, der kombinerer arbejdsplads- og skolepraktik.<sup>86</sup> Ved lovbehandlingen var der bred tilslutning til lovforslagene. Dog understregede Merete Riisager (LA) i sin ordførertale, at hendes parti ønskede mere “gennemgribende reformer”, hvorfor LA ville stemme imod, bl.a. fordi aftalen ikke skabte reelle praktikpladser, og hun fandt det “kreativt grænsende til det, man kan kalde newspeak, at kalde det for en praktikaftale”, hvor man “flytter eleverne fra virksomhederne og ind i klasselokalet og lader virksomhederne betale”. Så praktikpladsknuden kan endnu ikke betragtes som løst.

Debatten om rekrutteringen fortsatte igennem foråret 2013, hvor LO og DA erklærede sig enige med oppositionen om indførelse af adgangskrav til erhvervsuddannelserne, og i juli åbnede også regeringspartierne S og RV for minimumskarakterkrav eller ansøgningssamtaler.<sup>87</sup> Regeringen forventes derfor efteråret 2013 med undervisningsministeren – suppleret af Bjarne Corydon – for bordenden at samle flertal for en reform, der skal strømline erhvervsuddannelsernes struktur, konkretisere adgangsbetingelser og åbne muligheder også for de unge, der ikke kan leve op til adgangskravene. Et led i en sådan løsning kunne være den ballon, der blev opsendt af uddannelsesministeren medio juli 2013 om, at erhvervsuddannelserne skal være adgangsgivende til universiteterne på linje med

---

<sup>85</sup> Nyheder fra uvm.dk 8.3.2013.

<sup>86</sup> L 79 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion og forskellige andre love. (Finansieringsomlægning af skolepraktikydelse, omlægning af arbejdsgiverbidrag, ophævelse af præmie, løntilskud og bonus samt nye, midlertidige tilskudsordninger) og L 80 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser. (Praktikcentre og hurtigere optagelse til skolepraktik m.v.) havde fælles lovbehandling og udmønter aftalen om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti af 8. november 2012 mellem regeringen, V, DF, EL og KF. Forslagene, der er en udmøntning af Erhvervsuddannelsesudvalgets 11 forslag om flere praktikpladser, bedre uddannelsesgaranti og øget kvalitet i uddannelserne, blev vedtaget med 104 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, EL og KF) og 5 stemmer imod (LA). Fremsættelse af lovforslag 16.11.2012, 1. behandling 23.11.2012, 2. behandling 13.12.2012 og 3. behandling 17.12.2012. Lov nr. 1347 og 1348 af 21.12.2012. Se bl.a. pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 8.11.2012, Berlingske 24.10.2012, 1. sektion, s. 12. Erhvervsuddannelsesudvalget blev nedsat 28.8.2012 og består af repræsentanter for DA, LO samt KL, Danske Regioner, Finansministeriet og Ministeriet for Børn og Undervisning.

<sup>87</sup> Politiken 4.7., 1. sektion s. 2, Politiken.dk 10.7. og Politikens leder 15.7.2013.

gymnasiet. En sådan mulighed kunne måske medvirke til at flytte den del af de unge – samt deres forældre – som mener, at en gymnasieuddannelse holder flere døre åbne. Der skal dog gøres op med meget, før uddannelserne reelt er ligestillet. Efteråret 2013 stadfæstede en højesteretsdom således, at en 21-årig invalideret mand skulle have 1,3 mio. mindre i erstatning, fordi han på ulykkestidspunktet gik på handelsskolens HG-linje og ikke i gymnasiet.<sup>88</sup> Denne forskelsbehandling fik Venstres restordfører Karsten Lauritzen (V) til at kræve en lovændring, men justitsministeren henviste blot til, at det er en domstolsopgave at skønne fremtidige indtægtsmuligheder ved fastsættelse af erstatninger.

Et lille hjørne af ungdomsuddannelserne udgøres af den særligt tilrettelagte treårige ungdomsuddannelse (STU) for unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov, der ikke har mulighed for at gennemføre en traditionel ungdomsuddannelse; i alt 1300 elever har fuldført en STU siden uddannelsens begyndelse i 2007, heraf 743 i 2011. For at undgå vækst i udgifterne til STU blev rammerne for uddannelsen med L 213 justeret, så kommunerne fremover får bedre styringsmuligheder af uddannelsesforløb, visitation og afklaringsforløb.<sup>89</sup> Klagenævnet for Specialundervisning har i sine afgørelser ikke altid været enige med kommunerne om afgrænsning af målgruppen for STU, så dets praksis skal nu undersøges nærmere. Forslaget blev vedtaget med et bredt flertal, dog uden Enhedslisten, hvad Rosa Lund (EL) begrundede med, at hendes parti anså forslaget for “uambitiøst”, da det “i den grad er på kommunalbestyrelsens præmisser”. Dansk Folkeparti gik trods alt med, skønt de var stærkt utilfredse med, hvad de anså for en bevidst tilbageholdelse af evalueringsrapporten om STU, der skønt dateret april 2012 – dvs. omtrent samtidig med 1. behandlingen af sidste års forslag om udsættelse af STU-revisionen – først blev offentliggjort tre dage før udløbet af L 213’s høringsfrist.<sup>90</sup>

Uanset debatten om et løft af erhvervsuddannelserne er bevillingerne i 2014 reduceret med ca. 4 %, og det turbulente AMU-område får 33 mio. mindre i 2014 end i 2013. Mindrebevillingen er udtryk for, at antallet af kursister i perioden 2010-12 er reduceret med ca. 40 %, og at faldet er fortsat i 1. kvartal af 2013 med yderligere 14 % i forhold til samme tidspunkt i 2012.<sup>91</sup> Mange af AMU-uddannelsesstederne er således så økonomisk trængte, at de må sælge ud af maski-

---

<sup>88</sup> Berlingske.dk 30.8.2013.

<sup>89</sup> L 213 Forslag til lov om ændring af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. (Muligheder for at afbryde uddannelsen, optag af elever, ændret visitation, afklaringsforløb, praktik m.v.). Vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA og KF) og 8 (EL) imod. Frem sættelse af lovforslag 25.4.2013, 1. behandling 2.5.2013, 2. behandling 28.5.2013 og 3. behandling 30.5.2013. Lov nr. 612 af 12.6.2013. Se også pressemeddelelse fra Ministeriet for Børn og Undervisning 29.11.2012 og Folkeskolen.dk 22.4., 1.5., 8.5. og 31.5.2013.

<sup>90</sup> Se *Uddannelseshistorie 2012* s. 191-192.

<sup>91</sup> Politiken 1. sektion s. 6 31.8.2013. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 191.

ner o.l. Uddannelseskonsulent i LO Anne Bruvik-Hansen påpegede den uheldige sammenkobling af faldende kursistantal med statens bevillinger, men betegnedes samtidig faldet som "irrationelt", mens arbejdsmarkedsforsker Finn Sommer, RUC, efterlyste en mere langsigtet AMU-strategi, så det ikke alene er virksomhedernes konjunkturforventninger, der afgør antallet af kursister.

Alt i alt må det siges, at problemerne omkring erhvervsuddannelserne tårner sig op, og en løsning kan ikke længere sparkes til hjørne med småreguleringer af arbejdsgivertilskud og politisk new speak. Der er i finanslovsforslaget for 2014-2017 ganske vist afsat 980 mio. til den kommende erhvervsuddannelsesreform – men pudsigt nok er tildelingen modsvaret af en besparelse på omtrent samme beløb på taxameterbetalingen til hhx, htx og erhvervsuddannelserne selv – træerne vokser nok heller ikke denne gang ind i himlen!<sup>92</sup>

### **Mere fælles rammer for videregående uddannelser**

Faste læsere af denne artikel vil bemærke, at de videregående uddannelser i år til forskel fra tidligere ikke er opdelt i korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Det skyldes, at Uddannelsesministeriet i stadig højere grad ved tværgående lovgivning samordner områderne. Derfor belyses først en række fælles tiltag for alle videregående uddannelser, hvorefter der ses nærmere på områder, hvor der er sket ændringer i årets løb.

Årets vel vigtigste tværgående lovgivningskompleks var SU-reformen, der blev udmøntet i hele fem lovforslag, nemlig L 90 og L 91 om Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtteordninger, L 139 om udlandsstipendier og -lån, L 225 som den egentlige SU-lov om støttetid og -begrænsninger ved ungdomsuddannelserne og for hjemmeboende, ændret satsregulering i perioden 2014-21 og øget støtte til befordringsgodtgørelse, samt L 226 om hurtigere fremdrift på studierne, jf. bilag 5 om fokuspunkter i SU-reformen.<sup>93</sup> Baggrunden var bl.a., at de samlede årlige

---

<sup>92</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 27.8.2013 og Politiken 1. sektion s. 2 29.8.2013.

<sup>93</sup> L 90 Forslag til lov om **Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtteordninger** og L 91 om **ændring af SU-loven og forskellige andre love. (Konsekvensændringer som følge af lov om Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtteordninger)**. Begge lovforslag blev enstemmigt vedtaget som lov nr. 269 og 274 af 19.3.2013 med henholdsvis 110 og 109 stemmer. Fremsættelse af lovforslag 28.11.2012, 1. behandling 6.12.2012, 2. behandling 28.2.2013 og 3. behandling 14.3.2013. Også L 225 Forslag til lov om **ændring af SU-loven, lov om befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser og lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v. (Ændring af reglerne om støttetid, begrænsninger i adgangen til Statens Uddannelsesstøtte til ungdomsuddannelser, nye støttesatser for hjemmeboende, ændret satsregulering i perioden 2014-2021, øget støtte til befordringsgodtgørelse m.v.)** og L 226 Forslag til lov om **ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, lov om maritime uddannelser og lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (Obligatorisk tilmelding til fag og prøver svarende til et fuldt studieår, afskaffelse af muligheden for at mel-**

SU-udgifter siden 2001 er steget fra 8,4 til 17 mia., ikke mindst på ungdomsuddannelsesområdet. Besparelserne på i alt 2,2 mia. frem til 2020 – der er altså ikke tale om at skrue niveauet tilbage til 2001 – fremkom navnlig ved nedsættelse af SU til hjemmeboende studerende og beskæring af ungdomsuddannelsernes såkaldte cafépenge. Men også muligheder for forebyggelse af et forventet boom i SU til udenlandske studerende spillede en vigtig rolle i debatten, jf. EU-domstolens dom i sag C-46/12, L.N.<sup>94</sup>

Ved 1. behandlingen af L 225 og L 226 var hovedpunkterne især sikring af tidlig studiestart, stramning af tilmelding til fag og prøver; meritoverførsel, fleksibilitet i overgange mellem bachelor- og kandidatuddannelser og nedbringelse af den gennemsnitlige studietid med 4,3 måneder frem mod 2020. Mads Rørvig (V) kaldte forligsaftalen historisk og glædede sig over det brede flertal bag, idet “regeringen med uddannelsesministeren i spidsen har indset, at en SU-reform er en forudsætning for holdbarheden i dansk økonomi, for vores konkurren-

---

de fra prøver, etablering af bedre rammer for merit ved studieophold på en anden institution eller studieskift og bedre overgange mellem bachelor- og kandidatuddannelser m.v.) blev behandlet samlet som henholdsvis lov nr. 899 og 898 af 4.7.2013 og vedtaget med henholdsvis 102 og 100 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, LA og KF) og 8 (EL) imod. Fremsættelse af lovforslag 28.5.2013, 1. behandling 3.6.2013, 2. behandling 26.6.2013 og 3. behandling 28.6.2013. Hertil kom L 139 Forslag til lov om ændring af SU-loven, lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser og lov om befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser. (Forenkling af udlandsstipendieordningen, udlandsstudielån, ophævelse af bestemmelser om støtte til særlige kompetenceudvidende forløb m.v.) blev enstemmigt vedtaget med 105 stemmer. Fremsættelse af lovforslag 6.2.2013, 1. behandling 22.2.2013, 2. behandling 25.4.2013 og 3. behandling 30.4.2013. Lov nr. 485 af 17.5.2013. Forslagene udmøntede forligsaftalen af 18. april 2013, der byggede på R 11 “Redegørelse om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem” af 13.4.2012. Se også Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 18.4.2013 og Politikens leder 21.4.2013.

<sup>94</sup> I en dom af 21. februar 2013 afvist de danske myndigheders argumentation for at nægte SU til en studerende fra et andet EU-land, der kom til Danmark som arbejdstager, og som siden blev studerende. Sagen i korte træk: L.N. fik før sin indrejse i Danmark status som arbejdstager af Statsforvaltningen og blev optaget på CBS i København. Han/hun skiftede så job til anden lønnet beskæftigelse på deltid, og efter afslag på ansøgning om SU klagede han/hun til Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtte, men Statsforvaltningen mente, at L.N. havde status som studerende fra studiestart og ikke som arbejdstager. Ankenævnet bragte herefter af egen kraft sagen for EU-domstolen, hvor dommen lød på, at EU-borgere, der studerer i Danmark og samtidig udøver reel og faktisk beskæftigelse, opnår arbejdstagerstatus og derfor ikke kan nægtes SU. Herefter har EU- og EØS-borgere med job på mindst 10-12 timer ugentlig ved siden af studierne principielt adgang til det danske SU-system på samme vilkår som danske statsborgere. Et FIVU-notat af 2.4.2013 opgjorde de økonomiske konsekvenser til en merudgift på ca. 28 mio. efter skat og tilbageløb i 342 sager, som har været sat i bero, indtil dommen forelå. Samtidig kan op til 600 gamle sager genoptages, hvis de pågældende vælger at klage; dvs. en merudgift på ca. 60 mio.. Desuden skønnes det, at EU- og EØS-borgere, der p.t. studerer i Danmark, vil have et incitament til at finde beskæftigelse, der berettiger dem til at modtage SU, så udgifterne også på dette område forventes at stige til i alt godt 200 mio. i årlige merudgifter. Hvis flere EU- og EØS-borgere søger uddannelse i Danmark, skønnes yderligere SU- og taxameterudgifter pr. 100 ekstra studerende at andrage knap 10 mio. årligt.

ceevne og for vores velfærdssamfund”; han kunne dog ikke helt lade oppositionens løftebrudskoncept ligge og mindedes, at “kort før julen 2011 afviste ministeren ellers klokkekort, at der kunne reduceres i udgifterne til SU”. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) understregede, at hans partis stillingtagen havde relation til EU-dommen, som efter hans opfattelse betød, “at studerende fra EU får ret til dansk SU, hvis de eksempelvis har noget, der svarer til en avisrute”; og han advarede om, at udenlandske studerende som et led i den såkaldte velfærdsturisme herefter ville strømme til Danmark. En forudsætning for DF’s deltagelse var derfor tilsagn om de såkaldte værnsinitiativer, hvorefter regeringen skal arbejde aktivt for at ændre reglerne, først i EU og ellers gennem ændring af SU-systemet, hvis SU-omkostningerne til EU-studerende overstiger forventet niveau eller støder ind i EU-regler. Rosa Lund (EL) var eneste kritiske røst og begrundede Enhedslistens nej med, at de, “der i forvejen har svært ved at finde vej igennem uddannelsessystemet, nu vil få endnu sværere ved det, eftersom et år af deres SU vil blive kappet, hvis de starter senere end efter 2 år”, og hun var heller ikke begejstret for kravet om 30 ECTS-point pr. halvår, som hun anså for “automatisk tilmelding til eksamen”, uanset at intentionen med bestemmelsen er, at universiteterne ved studiestartprøver kan fange proformastuderende, der tilmelder sig for at få SU, men aldrig møder op. Kun SDU har dog valgt at benytte sig heraf, idet man her på visse studier uden adgangs begrænsning har registreret op til 10 % SU-snydere, mens andre universiteter henviser til, at de allerede har stopprøver kort efter studiestart.<sup>95</sup> Den brede politiske enigheden blev total ved 1. behandling af L 90 og L 91, som gav større åbenhed om Ankenævnet for Uddannelsesstøtten, der samtidig skiftede navn til Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtteordninger.<sup>96</sup> Også ved 1. behandlingen af L 139 om udlandsstipendier og -lån var der bred enighed om at forenkle administrationen, herunder at afskaffe den dobbelte godkendelse af såvel stipendium som SU.

Efter lovens vedtagelse kom SU-reglerne under yderligere pres, idet Tyskland tabte en sag ved EU-domstolen, som vurderede, at krav om bopælspligt ikke er tilstrækkeligt grundlag for at afvise SU-støtte.<sup>97</sup> På baggrund af to sager med tyske studerende, der har boet uden for Tyskland det meste af deres barndom og ungdom, afgjorde domstolen, at fuld studiestøtte ved udlandsstudier ikke kan betinges af, at den studerende har boet i Tyskland uafbrudt i de seneste tre år. Da Danmark har et lignende bopælskrav for studier i udlandet, idet den studerende

---

<sup>95</sup> Politiken 1. sektion s. 8 2.5.2013.

<sup>96</sup> Ankenævnet for Uddannelsesstøtten blev oprettet i 1970. Det har fungeret som en klageinstans for afgørelser truffet om statens uddannelsesstøtte, statens voksenuddannelsesstøtte, specialpædagogisk støtte, specialundervisning og handicaptillæg. Lovforslagene er en opfølgning på Ombudsmandens rapport fra 2010 om ankenævnets sagsbehandling, som anbefalede større åbenhed.

<sup>97</sup> Politiken.dk 18.7.2013.

skal have opholdt sig i Danmark i to år inden for de seneste ti år for at få støtten med til et andet EU-land, har dommen også konsekvenser her.

Endnu et tiltag fælles for de videregående uddannelser var L 36 om ministerbemyndigelse til at sammenlægge og spalte områdets institutioner og ensliggørelse af digitale systemer.<sup>98</sup> Under 1. behandlingen fremhævede Esben Lunde Larsen (V), at bemyndigelsen kun kan anvendes efter anmodning fra institutionsbestyrelserne, mens Alex Ahrendtsen (DF) på vegne af Jens Henrik Thulesen Dahl var skeptisk over for den digitale ensretning. Imod forslaget gik Pernille Skipper (EL), som fandt ministerbemyndigelsen for vidtgående og mente, at beslutningen ville "afskære Folketinget fra at trække i håndbremsen".

Akkrediteringssystemet blev ajourført med L 137 om institutions- frem for uddannelsesakkreditering og bedre styringsmuligheder gennem prækvalificering og L 138 om konsekvensændringer i anden lovgivning; de to forslag blev behandlet samlet.<sup>99</sup> Ændringerne medfører ikke alene en administrativ lettelse for Akkrediteringsinstitutionen i Danmark (ACE), men også at ministeriet gennem prækvalificeringsfasen kan regulere nye uddannelsers relevans og geografiske spredning, så man fremover har mulighed for at sætte en fod i døren, fx ved tiltag som da Aalborg Universitets afdeling i Sydhavnen så sent som foråret 2013 modtog Center for Ungdomsforskning (CeFU), ledet af Noemi Katznelson, fra DPU.<sup>100</sup> Ved forslagenes 1. behandling hæftede Esben Lunde Larsen (V) sig ved, at armslængdeprincippet var respekteret, idet akkrediteringen varetages af et ikke ministerielt fagpanel med nordisk repræsentation, og Mette Reissmann (S) glædede sig over, at den tidligere ordning, hvorefter en uddannelsesinstitution kunne have op til 40 akkrediteringer om året, med lovforslaget blev forenklet til en mere helhedsorienteret institutionsbaseret akkreditering.

---

<sup>98</sup> L 36 Forslag til lov om ændring af forskellige lovbestemmelser om sammenlægning og spaltning af uddannelsesinstitutioner m.v. og om ophævelse af lov om Det Informationsvidenskabelige Akademi. (Mulighed for sammenlægning og spaltning af universiteter, uddannelses- og forskningsinstitutioner m.v.). Vedtaget med 102 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsættelse af lovforslag 24.10.2012, 1. behandling 1.11.2012, 2. behandling 6.12.2012 og 1. behandling 1.11.2012 og 3. behandling 13.12.2012. Lov nr. 1236.

<sup>99</sup> L 137 Forslag til lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og L 138 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne og lov om forskningsrådgivning m.v. (Konsekvensændringer som følge af lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner). Begge forslag blev enstemmigt vedtaget med 105 stemmer. Fremsættelse af lovforslag 6.2.2013, 1. behandling 22.2.2013, 2. behandling 25.4.2013 og 3. behandling 16.5.2013. Lov nr. 601 og 623 af 12.6.2013.

<sup>100</sup> Med CeFU, der flyttede fra RUC til DPU i Emdrup i 2004, følger foreningen bag CeFU, der består af en række institutioner, organisationer og virksomheder. Nyheder fra au.dk 30.5.2013 og Politiken 1. sektion s. 2 26.10.2012.

Også optagelsesprocessen er nu fælles for alle videregående uddannelser. Sommeren 2013 blev der i alt optaget 4 % flere end i 2012, flest på Erhvervsakademi Kolding (24 %), Erhvervsakademi Dania (18 %), Aalborg Universitet (16 %), Copenhagen Business Academy (12 %) og Erhvervsakademi Sjælland (11 %).<sup>101</sup> Den større søgning medførte også flere afslag, og de ikke-optagne udgjorde derfor 24 % af ansøgerne i 2013 mod 22 % i perioden 2009-2012. Stort set alle universiteter fik flere ansøgninger, bortset fra RUC, der måtte notere et fald på 5 %, nok især på grund af årets vigende interesse for samfundsvidenskabelige fag, som ellers tidligere har haft ry for at være "sikre fag" med gode jobmuligheder. Men der kan være flere synsvinkler på det rekordstore optag. Således mente Steen Hildebrandt, professor ved AU, at man svigter de unge, idet de senere års masseoptag har skabt "et arbejdsløst humanioraproletariat", med minimal undervisning af ringe kvalitet, hvor alt for mange studerende i deres studietid aldrig møder "den engagerede og ansvarlige forsker".<sup>102</sup> Han advarede derfor mod den "misforståelse ... at så mange som muligt skal igennem lange og traditionelle universitetsuddannelser" og anbefalede "en yderligere differentiering, således at færre får en traditionel universitetsuddannelse og flere får andre former for uddannelser". Erhvervsakademierne kunne imidlertid ikke alene glæde sig over høje ansøgertal, men også over øget selvstændighed, idet der 4. juni 2013 blev indgået politisk aftale mellem regeringen og Venstre, KF og DF om, at erhvervsakademierne fremover ikke mere behøver en partnerskabsaftale med en professionshøjskole, men får ret til selvstændigt at udbyde tekniske og merkantile professionsbacheloruddannelser.<sup>103</sup> Ændringerne er begrundet i en række evalueringer og et OECD-review, der understreger det nære samarbejde mellem erhvervsakademierne og arbejdsmarkedets parter. Samtidig er kravet om gensidig repræsentation i hinandens bestyrelser afskaffet, og bestemmelserne om uddannelsesudvalg skærpet, så der til alle uddannelser på hver institution er tilknyttet et uddannelsesudvalg for hvert uddannelsesområde og ikke blot for hver enkel grunduddannelse med tilknyttede efter- og videreuddannelser. Dette hurtige ophør af erhvervsakademiernes samliv med professionshøjskolerne er et bemærkelsesværdigt tiltag i en tid, hvor der mest har været talt om fusioner og tværsektorielt samarbejde kon-

---

<sup>101</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelser 18.3. samt 17. og 29.7.2013.

<sup>102</sup> Politiken 2. sektion forsiden 31.8.2013.

<sup>103</sup> Aftale om opfølgning på evalueringen af erhvervsakademistrukturen af 4.6.2013 mellem regeringen, V, KF og DF. Uniavisen.dk 10.4. og Politiken 17.7.2013 1. sektion s. 6. Erhvervsakademierne blev oprettet ved lov nr. 346 af 14. maj 2008 om erhvervsakademier for videregående uddannelser. Loven var en udmøntning af erhvervsakademifaltn af 12. juni 2007 mellem den daværende regering (V og KF), DF, S og RV. Evalueringerne er foretaget dels af EVA med "Strategier for viden" (2012) og "Videnarbejdet i praksis" (2013) og af Rambøll Management Consulting i perioden oktober 2012-april 2013 med rapport af 9.5.2013. OECD-reviewet "Skills beyond School" (2012). Lovforslag forventes fremsat medio november 2013. Se også FIVU's høringsbrev 11.9.2013, *Uddannelseshistorie 2008* s. 202-208, *Uddannelseshistorie 2011* s. 158 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 196.

centreret om henholdsvis universiteter og professionshøjskoler. Et fingerpeg om, at erhvervsakademierne næppe på noget tidspunkt har set sig selv som en del af professionshøjskolerne, fik man dog allerede med fusionerne af ingeniørhøjskolerne i Aarhus og København med henholdsvis AU (2011) og DTU (2012). Dermed står professionshøjskolerne tilbage med begrænset virkefelt som uddannelsesproducenter til primært offentlige erhverv – næppe nogen ønskeposition for sektoren – men måske et signal om yderligere tilpasning af samarbejdet mellem universiteter og professionshøjskoler?

Meningerne brydes, mens uddannelsernes strømlines, og dimittendledigheden på flere humanistiske uddannelser må vække til eftertanke.

### Lærerområdet under pres

Læreruddannelsen fik med en samlet tilbagegang på 17 % i forhold til 2012 som den eneste videregående uddannelse ikke ansøgere nok, så ansøgningsfristen for kvote 2 ansøgere med under 7,0 i karaktergennemsnit blev udskudt fra 18. marts til 15. maj 2013.<sup>104</sup> Rektor på UCC Laust Joen Jakobsen var ikke specielt ærgerlig over udviklingen: ”Det gør ikke noget, vi optager 25 % færre, hvis vi til gengæld får et frafald, der er mindre end det, vi har oplevet før i tiden”. Tilbagegangen skyldes formentlig bl.a. lockoutforløbet og arbejdsløsheden på lærerområdet, idet 14,4 % af lærerstillingerne i folkeskolen siden 2007 er sparet væk; i skoleåret 2011-12 havde mere end halvdelen af de nye dimittender fra læreruddannelsen i Aarhus således ikke ansættelse som lærere et halvt år efter dimissionen.<sup>105</sup> Indførelsen af minimumsadgangskvotienten på 7 har givetvis også spillet en rolle, selvom de optagnes karaktergennemsnit blot lå på 6,6. Hertil kan så føjes lærerstandens generelt negative omdømme.<sup>106</sup> Lærerledigheden er sommeren 2013 dog faldet lidt i forhold til 2012, måske fordi efterslæbet fra lockouten skal indhentes, en del ældre lærere er fratrådt tidligere end planlagt, folkeskolereformen kan eventuelt skabe lidt flere stillinger, og yngre lærere søger væk fra skolen. På den anden side kan de reducerede beskæftigelsesmuligheder på lærerområdet også ses som et udtryk for, at kommunerne er godt i gang med at få nedbragt udgiftssiden i ”verdens dyreste folkeskole”.

Den nye læreruddannelse kom et skridt nærmere sin realisering, idet læreruddannelsesloven blev ophævet med L 33 og erstattet af en bekendtgørelse under lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser.<sup>107</sup> Ved

---

<sup>104</sup> Uddannelsesministeriets pressemeddelelse om Folkeskolen.dk 10.3. og 17.3.2013.

<sup>105</sup> Folkeskolen.dk 13.12. og 26.4.2013.

<sup>106</sup> Politiken 7.3.2013 1. sektion s. 2.

<sup>107</sup> L 33 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor

1. behandlingen faldt der mange smukke ord om lærerne som "hertet i vores folkeskole", men essensen var, som udtrykt af Esben Lunde Larsen (V), det "afgørende, at der kan indføres stopprøver, så studerende ikke går i det uendelige uden reelt set at gennemføre en uddannelse". Alex Ahrendtsen (DF) tilkendegav på vegne af Jens Henrik Thulesen Dahl, at det for hans parti var "et væsentligt element i aftalen, at almindannelsen styrkes", mens Sofie Carsten Nielsen (RV) betegnede forslaget som en deregulering af læreruddannelsen på linje med de fleste øvrige professionsbacheloruddannelser. Bekendtgørelsens høringsproces medførte kun mindre ændringer: Den luthersk-evangeliske kristendom blev understreget, men uden mere plads til faget KLM. Antallet af prøver blev lempet, og tosprogsfaget blev et rent sprogligt fag, og af bilag 1 fremgår målene for "Lærernes grundfaglighed", herunder undervisningen i pædagogik, didaktik og læring.<sup>108</sup>

Fagenes omfang blev for første gang fastlagt af uddannelsesstederne, idet rektor-kollegiet gik sammen om en model med mindst 30 ECTS-point til hvert af folkeskolens fag.<sup>109</sup> Af modellen fremgår også, at af læreruddannelsens i alt 240 ECTS-point er 140 point bundet med 90 til fællesudviklede basismoduler, 30 til praktik og 20 til bachelorprojektet. De resterende 100 ECTS-point er åbne for de lokale læreruddannelsessteder til at udvikle andre moduler – som eventuelt kan tages på et universitet. Modellen er opbygget over to typer kompetenceorienterede moduler: Basismoduler med et eller flere undervisningsfag og specialiseringsmoduler med fordybelses- og tværprofessionelt arbejde. Der kræves mindst 40 ECTS-point (4 moduler) for dansk og matematiks vedkommende og 30 (3 moduler) for de øvrige fag, for at en studerende kan gå til eksamen i fagene. Derudover er 40 point til fri afbenyttelse for den enkelte studerende, så han eller hun kan tone sin uddannelse, fx med mere undervisning i et af skolens fag. Hvad angår praktikken har Uddannelsesministeriet og Kommunernes Landsforening indgået en aftale om rammerne for samarbejdet mellem professionshøjskoler og kommunerne, som i partnerskabsaftaler formulerer de overordnede visioner og rammer for praktiksamarbejdet.<sup>110</sup>

Hverken læreruddannelsen eller lærerjobbet har medvind i disse år. På læreruddannelsen er det store frafald således en alvorlig belastning.<sup>111</sup> Blandt årsagerne

---

som lærer i folkeskolen. (Ændringer som følge af ny læreruddannelse). Vedtaget med 102 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsættelse af lovforslag 11.10.2012, 1. behandling 1.11.2012, 2. behandling 6.12.2012 og 3. behandling 13.12.2012. Lov nr. 1235 af 18.12.2012. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 153-159.

<sup>108</sup> Folkeskolen.dk 9.3.2013.

<sup>109</sup> Folkeskolen.dk 9.11.2012.

<sup>110</sup> Nyheder fra Uddannelsesministeriet 24.5.2013.

<sup>111</sup> Undersøgelsen "Frafald på læreruddannelsen – En undersøgelse af årsager til frafald" er udført af EVA for Uddannelsesministeriet. Se også Folkeskolen.dk 9.11. og Politiken 5.10.2012, 1. sektion s. 6, og Nyheder fra fiwu.dk 7.3.2013.

er svagt fagligt indgangsstandpunkt, sygdom og manglende lyst til at blive lærer. Desuden har der en årrække været et relativt højt dumpeprocent ved skriftlige prøver, i 2013 fx 30 % i linjefaget matematik på læreruddannelsen. Alligevel har det været nødvendigt for kommunerne at sende nyuddannede lærere på efteruddannelse, fx i klasseledelse og skole-hjem-samarbejdet, og børne- og ungdomsborgmester Anne Vang (S) i Københavns Kommune betegner det som "rasende ineffektivt", at kommunen siden 2009 har måttet efteruddanne nyuddannede lærere for godt 400.000 årligt ekskl. vikarudgifter. Der er nok at tage fat på for de ansvarlige for den nye læreruddannelse!

### **Pædagoguddannelsesreform øger specialisering**

Året bragte også et forslag til reform af pædagoguddannelsen.<sup>112</sup> Ændringerne, der har virkning fra sommeroptaget 2014, omfatter bl.a. øget specialisering, idet der skal udvikles fælles kompetencemål for uddannelsen, og de studerende skal kunne vælge en af tre specialiseringer: Småbørnspædagogik, Skole- og fritidspædagogik samt Social- og specialpædagogik. Samtidig er pædagoguddannelsesloven på linje med læreruddannelsesloven erstattet af en bekendtgørelse under lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser

Reformen fastholder pædagoguddannelsen som en 3½-årig enhedsuddannelse, hvor godt og vel det første år er fælles. Derefter vælges som specialisering enten småbørnspædagogik (0-5-årige), skole- og fritidspædagogik (6-18-årige) eller social- og specialpædagogik. Hertil kommer et såkaldt tværprofessionelt element om samarbejde med andre grupper, fx lærere. Studieindholdet formuleres overalt som kompetencemål. Fællesdelens grundfag (60 ECTS) omfatter pædagogik, udviklingspsykologi, sundhed, sprog (dansk) og kommunikation, samfund, æstetiske lærings- og udtryksformer samt it- og mediepædagogik, ligestillingsdimensionen og "den svære samtale" fx med forældre; hertil kommer 1. praktikperiode (10 ECTS). Specialiseringsdelen består af specialiseringsfag (60 ECTS) og 2., 3., og 4. praktikperiode på henholdsvis 30, 30 og 5 ECTS samt bachelorprojektet (15 ECTS). 1. og 4. praktikperiode er SU-finansieret, mens 2. og 3. praktikperiode er lønnet praktik. 4. praktikperiode er koblet sammen med bachelorprojektet. Som det fremgår, fylder praktikken stadig ganske meget i pædagoguddannelsen.

---

<sup>112</sup> Regeringen, EL og DF indgik 21. juni 2013 aftale i form af et "forståelsespapir om reform af pædagoguddannelsen" ud fra et notat "Reform af pædagoguddannelsen", ligeledes af 21. juni 2013, der bygger på den i 2011 gennemførte evaluering af pædagoguddannelsen fra 2006. Forslaget, der blev sendt i høring 1. juli med frist til 28. august 2013, erstatter lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog, der trådte i kraft 1. januar 2007. Nyheder fra Uddannelsesministeriet og kl.dk 21.6.2013. 26. september 2013 tilsluttede samtlige partier sig reformen. Se også *Uddannelseshistorie 2006* s. 117-119 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 195.

BUPL kaldte reformforslaget for uambitiøst, idet formanden Henning Pedersen blot kunne se “nogle småjusteringer, som på nogle punkter trækker i den gale retning”, mens socialpædagogerne jublede, og professionshøjskolerektorerne så frem til et godt match med folkeskolereformen. Pædagogstuderendes Landsammenslutning (PLS) var ligeledes kritisk over for den øgede specialisering, og ærgrede sig over, at der heller ikke denne gang blev gjort op med den lønede praktik.<sup>113</sup> Således betvivlede Kim Them Simonsen, faglig sekretær i PLS, “at de pædagoger, der bliver uddannet på fremtidens specialistuddannelse, får de kompetencer, der skal til for at kunne arbejde i et miljø, der kan rumme alle børn og unge, uanset om de er med eller uden diagnose eller handicap”. Ser man lidt tilbage, fristes man til at sige, at frem og tilbage måske kan være lige langt, jf. afkategoriseringen af pædagoguddannelserne i 1991, hvor børnehave-, fritidspædagog- og socialpædagoguddannelserne blev samlet i en fælles pædagoguddannelse.

### **Fra elite- til masseuniversitet**

Også for universitetssektoren betyder Uddannelsesministeriets bestræbelser på at skabe fælles rammer for alle videregående uddannelser, at der skal tænkes i fleksible tilrettelæggelsesformer og merit. Universiteternes samarbejdsprojekter med professionsuddannelsessteder og med større og mindre virksomheder har dog givet nye perspektiver.

Et effektivt middel for Uddannelsesministeriet til at fremme ønskede tiltag er bl.a. de treårige udviklingskontrakter og de enkelte universiteters årsrapporter. Eksempelvis har Syddansk Universitet som mål nr. 2 at bidrage til bedre sammenhæng i uddannelsessystemet.<sup>114</sup> Det sker i praksis bl.a. ved et samarbejde med professionshøjskoler og erhvervsakademier om toning af uddannelse med henblik på optag af studerende uden supplering. Den øgede fleksibilitet skal endvidere kunne imødekomme regionale og sociale forskelle i studietilrettelæggelse og rekruttering, jf. forskellen på de studerendes akademiske baggrund, hvor kun 19 % af de studerende ved Syddansk Universitet og 18 % på Aalborg Universitet har akademikerforældre, mens Københavns Universitet ligger dobbelt så højt.<sup>115</sup> Af årets enkeltsager kan nævnes, at KL med baggrund i forventet mangel på skolepsykologer har lagt pres på Aarhus Universitet for at få genoprettet den 3½-årige videreuddannelse cand.pæd.psych., som gav fuld autorisation, men blev nedlagt i 2000.<sup>116</sup> Siden nedlæggelsen har flere modeller været på bordet. Således foreslog LL en femårig masteruddannelse. I 2011 blev DLF, KL og Uddannelsesministeriet så enige om en relancering af uddannelsen på Aarhus Universitet, så en cand.pæd.psych. med mulighed for fuld psykologautorisation forudsatte lin-

<sup>113</sup> Pls.dk 22.8.2013.

<sup>114</sup> Se [http://www.sdu.dk/om\\_sdu/organisationen/indholdsside\\_udviklingskontrakt](http://www.sdu.dk/om_sdu/organisationen/indholdsside_udviklingskontrakt).

<sup>115</sup> Weekendavisen 2.11.2012, 1. sektion s. 10.

<sup>116</sup> Folkeskolen.dk 21.10.2011, KL's pressemeddelelse 8.5. og Kl.dk 22.5.2013.

jefag i specialpædagogik og mindst to års lærerpraksis før en toårig kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi på DPU og 1½ års selvbetalt masteruddannelse ved Aarhus Universitet, dvs. to selvstændige uddannelser, der tilsammen skulle kvalificere til påbegyndelse af autorisationsforløbet for psykologer. Men marts 2013 skrev rektor Lauritz B. Holm-Nielsen til Uddannelsesministeriet, at uddannelsen ikke indeholdt et tilstrækkeligt antal ECTS-point, og foreslog i stedet en kandidatuddannelse. Det springende punkt er den fulde autorisation, hvor det er universitetets holdning, at et femårigt kandidatstudiums stof ikke kan presses ind i en 3½-årig uddannelse, mens KL ønsker hurtigere og billigere uddannelser. Debatskabende var også genansættelsen 1. november 2013 af Ralf Hemmingsen som rektor for Københavns Universitet (KU), mens Lauritz B. Holm-Nielsen, rektor på Aarhus Universitet (AU), efter en otteårig ansættelsesperiode blev erstattet af den 55-årige Brian Bech Nielsen, tidligere dekan på Science and Technology sammesteds og medlem af AU's øverste ledelse.<sup>117</sup> AU's nye rektor har ry for at være lyttende, og det kan han få god brug for, idet universitetet i de senere år bl.a. har været kendt for et belastet samarbejds-klima, senest dokumenteret af en APV-rapport fra marts 2013, der berettede om mange stressede medarbejdere. Året har desuden bragt en stor udvidelse af KU i form af den såkaldte KUA2, der blev taget i brug i god tid inden den officielle indvielse 20. september 2013. Endelig er prorektorposten på KU pr. 1. august 2013 opdelt i to, idet tidligere energi- og klimaminister Lykke Friis er blevet prorektor for uddannelse, mens den hidtidige prorektor Thomas Bjørnholm varetager områderne forskning og innovation. I den øverste ledelse indgår tillige universitetsdirektør Jørgen Honoré.



*Signe Holm-Larsen, f. 1939, cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*

<sup>117</sup> Det var især Ralf Hemmingsens fratrædelsesgodtgørelse, som vakte offentlig opmærksomhed, ikke mindst fordi han umiddelbart efter tiltrædelsen af sin nye ansættelsesperiode på et møde 29. maj 2013 valgte at anbefale KU's bestyrelse en ny model for lederansættelse, hvor kommende ledere må vælge mellem et risikotillæg i form af en fratrædelsesgodtgørelse og tryghed i form af en tilbagegangsstilling – men altså først efter at han selv havde fået tildelt en ny fratrædelsesgodtgørelse. Se fx Uniavisen.dk 23.1. 26.2. og 2.2., Nyheder fra au.dk 24.1., Politiken.dk 1.2.2013 og Politiken 7.3.2013.

# Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2012

*Ved Christian Larsen*

## Hjælpemidler

### Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2011. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 203-09.

## Børn og unge

### Pædagogisk arbejde

PETERSEN, ANNE MARIE: Arbejdsrum og hjerterum. En undersøgelse af kvindelig filantropi i arbejdsstuer og fortsættelsesasyl i 1800-tallets København. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2012.

### Socialpædagogisk arbejde lokalt

*København, Tugt- og Børnehuset*

AGER JENSEN, PETER: Christian IV's tugt- og børnehus. Social institution eller merkantilistisk foretagende. I: Kulturstudier. 2012, nr. 1, s. 6-27.

### Unge og ungdomsarbejde

CLAUSEN, JANUS: Vi ses i Teen Club'en. Gladsaxe Teen Club mellem velfærdsstat og ungdomsoprør, 165-1969. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2012.

*Ungdomsringen*

HOLM-PETERSEN, KIRSTEN: Da Danmark fik sin ungdom. Relationer, fællesskaber og engagement gennem 70 år. Odense 2012. 42 s.

### Unge og ungdomsarbejde lokalt

*Lemvig Ungdomsgård*

Lemvig ungdomsgård. 50 års jubilæum. Red. Carsten Kristiansen. Lemvig 2012. 68 s.

*Frederikshaab Statsungdomslejr*

LAURSEN, FRANK: Frederikshaab Statsungdomslejr. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland. 2012, s. 64-81.

### Spejderbevægelsen

LARSEN, FLEMMING OG BIRGIT ST. VILLADSEN: Spejderarbejdet blandt tyske flygtninge i Oksbøllejren 1945-1949. u.st. 2012. 100 s.

*Det Danske Spejderkorps*

1. Hornslet trop i 100 år. Red. Per Sloth Carlsen. Hornslet 2012. 127 s.

Blå spejder i Østjylland 1973-1991. Korpssammenlægning – Østjyllands distrikt. Udg. Thøger Jensen. Aarhus 2012. 190 s.

*FDF/FPF*

SCHMIDT, BØRGE: Fri så det mærkes. FDF 1902-2012. Fredericia 2012. 251 s.

FDF Hasle Rutsker 1962-2012. Hasle 2012. 60 s.

### *De Gule Spejdere*

Grib Skov Trop 1987-2012 25 år. Red. Anders Rønn-Nielsen. Gribskov 2012. 250 s.

## **Uddannelsessystemet**

### **Flere perioder**

KRISTENSEN, HANS JØRGEN: Vejen til enhedsskolen. I: Kvan. Årg. 32, nr. 93 (2012), s. 7-17.

ROSÉN RASMUSSEN, LISA OG HELLE BJERRG: Prompting techniques. Researching subjectivities in educational history. I: Oral History. Vol. 40, Nr. 1 (2012), s. 89-98.

ROSÉN RASMUSSEN, LISA: Touching Materiality. Presenting the past of everyday school life. I: Memory Studies. Vol. 5, nr. 2 (2012), s. 114-30.

### **Årsoversigter**

HOLM-LARSEN, SIGNE: Så blev inklusionen en realitet – uddannelserne i folketingsåret 2011-2012. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 161-202.

### **Pædagogisk filosofi, psykologi og test**

FINK-JENSEN, MORTEN: Basedow på dansk. En 200-årig misforståelse i pædagogikkens historie. I: Fund og Forskning. Bind 51 (2012), s. 281-88.

### **Skolepsykologi. Skolesociologi**

YDESEN, CHRISTIAN: "...Børn skal ikke være forsøgskaniner!". Skolepsykologernes kamp for fodfæste

i mellemkrigstidens danske folkeskole. I: Siden Saxo. 2012, nr. 4, s. 30-38.

### **Evaluering. Eksamen**

MILLER, TANJA OG CHRISTIAN YDESEN: Bedømmelse af elever i det 20. århundrede. I: Unge pædagoger. 2012, nr. 3, s. 4-13.

YDESEN, CHRISTIAN: At skabe orden i skolen. Intelligenstestning på Frederiksberg i 1930'erne. I: Temp. Nr. 5 (2012), s. 126-43.

YDESEN, CHRISTIAN: Børn i særklasse – lærerbedømmelse og test i det 20. århundrede. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 44-69.

YDESEN, CHRISTIAN: The international space of the Danish testing community in the interwar years. I: Paedagogica Historica. Vol. 48, nr. 4 (2012), s. 589-99.

### **Undervisningsmidler**

APPEL, CHARLOTTE: Bøger i 1700-tallets nordjyske landsbyskoler. I: Fund og Forskning. Bind 51 (2012), s. 233-59.

### **Lejrskolearbejde**

HOBERG ØSTERGAARD, JESPER: Tjele kommunale lejrskole 1972-1983. I: Tjele på langs. Årg. 9 (2012), s. 105-10.

## **Undervisningsfag**

### **Religion, i almindelighed**

HVITHAMAR, ANNIKA: Religionsfaget i historisk belysning. I: Religion. 2012, nr. 4, s. 16-24.

## Historie, gymnasieskolen

COLDING CHRISTIANSEN, TOKE: *Brud?* En undersøgelse af 2005-reformens betydning for historieundervisningen i det almene gymnasium. Utrykt speciale, Syddansk Universitet Odense, 2012.

## Matematik, folkeskolen

ESBENSEN, ESSEN M.F.L.: Sønderyllands Matematiklærerforening 40. u.st. 2012. 50 s. [40 års jubilæum].

## Lovgivning.

### Undervisningsministeriet

THOMASSEN, CHARLES: *Ledelse og økonomistyring i centraladministrationen. En historisk analyse af fænomenet New Public Management med særligt fokus på kontraktstyring i Ministeriet for Børn og Undervisning. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2012.*

### Folkeskolen og andre børneskoler

#### Flere perioder

Skolen i gamle dage. En billed- og samtalebog. Red. Birgitte Larsen. Fredensborg 2012. 24 s.

FROM, RASMUS: *Du skal lære noget, du skal blive til noget. En undersøgelse af det samfundsmæssige perspektiv i folkeskolepolitikken. Utrykt speciale, Syddansk Universitet Odense, 2012.*

## Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolors historie

### København

#### *Øresundsvejens Skole*

NICOLAISEN, ANNE-GRETE: *Hinkesten og Helgoland, en interviewfortælling om kvinder der var klassekammerater på Øresundsvejens Skole i 1950'erne. Kbh. 2012. 149 s.*

### Frederiksberg

#### *Kaptajn Johnsens Skole*

Kaptajn Johnsens Skole 1887-2012. 125 år. Frederiksberg 2012. 36 s.

### Københavns Amt

#### *Hellerup Skole*

Hellerup Skole 10 år. Jubilæumsskrift, den 20. september 2012. Gentofte 2012. 14 s.

### Frederiksborg Amt

#### *Birkerød, Toftevangskolen*

Toftevang 50 år. Her bliver mennesker til. Red. Klaus Harbo m.fl. Birkerød 2012. 44 s.

### Vestsjællands Amt

#### *Høng Skole*

FRANSEN, BENT: *Høng Skole. Fra degneskole til moderne folkeskole. Høng 2012. 117 s.*

#### *Odsherred*

UDSHOLT, OSCAR: *Sand oplysning for muldens frænde. Historien om skolerne i det sydlige Odsherred. Asnæs 2012. 103 s.*

## **Storstrøms Amt**

### *Rødby*

BENTSEN, HANS CHRISTIAN: Lidt skolehistorie fra Rødbyhavn. I: Lokalhistorisk årsskrift. Årg. 33 (2012), s. 23-25 [1910'erne]

### *Skovby Rytterskole*

VOLSING, VALBORG: Rytterskolen i Skovby. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Forening for Nordfalster. 2012, s. 40-55.

## **Fyns Amt**

### *Odense, Hjalleseskolen*

Hjalleseskolen's jubilæumshæfte 1962-2012. Sunde, glade børn i liv og læring igennem 50 år. Odense 2012. 15 s.

### *Stige Friskole*

Stige Friskole, 150 år – 2. maj 2012. Red. Egon Nielsen m.fl. Stige 2012. 67 s.

MEJLBERG, HOLGER OG CHR. V. PRIP: Tema om Stige Friskole. I: Årsskrift. Lumby Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 2012, s. 3-10 [skolens 150 års jubilæum].

## **Sønderjyllands Amt**

### *Ellum Skole*

WINKEL, ESTHER JEGIND: Bidrag til Ellum Skoles historie. I: Sønderjysk Månedsskrift. 2012, nr. 5, s. 175-80.

### *Løgumkloster Friskole*

Løgumkloster Friskole 1987-2012. Løgumkloster 2012. 19 s.

## **Skibelund**

MIKKELSEN, LIS: Skolen for livet 1874-1921. Om Skibelund og Skoleforeningen. U.st. 2012. 96 s.

### *Ulkebøl Sogn*

FAURBY, HENNING: Skolerne i Ulkebøl Sogn. Sønderborg 2012. 48 s.

## **Vejle Amt**

### *Fredericia, Skansevejens Skole*

Skansevejens Skole 1962-2012. 50 års jubilæum. Red. Egon Sørensen. Fredericia 2012. 40 s.

### *Give, Hedegård Friskole*

Hedegård Friskole gennem 50 år. 1961-2011. Red. Kaj Risager. Hedegård 2011. 45 s.

### *Kolding, Fynslundskolen*

Fynslundskolen 1962-2012. Kolding 2012. 51 s.

### *Sønder Bjert*

Skoleliv i Bjert. Fra landsbyskoler til centralskole. Sønder Bjert 2012. 144 s.

## **Ringkøbing Amt**

### *Ikast, Ikast Vestre Skole*

Minder fra en skoletid. 100 års jubilæumsskrift. 1912-2012. Ikast 2012. 91 s.

### *Ryde Skole*

Ryde Skole. En epoke er til ende. Red. Hans Clausen m.fl. Ryde 2012. 81 s. [udg. i anledning af skolens lukning juni 2012]

### *Vinderup*

VILLADSEN, ANDERS: "Husker du vor skoletid...". Skoleliv i 1940'erne og 1950'erne på Vinderup Kommuneskole, Vinderup Realskole og Vestjysk Gymnasium i Tarm. I: *Hardsyssels Årbog*. 2012, s. 49-70.

### **Århus Amt**

#### *Dørup Skole*

RANDLØV BOES, JENS PETER: Dørup Skole i Voerladegård Sogn syd for Mossø 1908-1957. I: *Østjysk Hjemstavn*. 2012, s. 55-66.

#### *Hinnerup Realskole*

BOYE-NIELSEN, N.P.: Hinnerup Realskole. I: *Farscogh*. 2010/2011, s. 109-18.

#### *Ørum Djurs Skole*

Ørum skole jubilæumsskrift 1962-2012. Ørum 2012. 36 s.

#### *Åbyhøj, Gammelgaardsskolen*

Gammelgaardsskolen 50 aar. Åbyhøj 2012. 60 s.

### **Viborg Amt**

#### *Hørdum Skole*

VESTERGAARD LARSEN, NIELS OG SVEND SØRENSEN: Indbrud i Hørdum Skolehus 1761. I: *Historisk Årbog for Thy og Vester Hanherred*. 2012, s. 71-86.

#### *Koldby Skole*

Koldby skole – 50 års jubilæum 1961-2011. Koldby 2011. 42 s.

#### *Rødkærsbro Skole*

Rødkærsbro Skole 1962-2012. Rødkærsbro 2012. 24 s.

### *Skive, Aakjærskolen*

Aakjærskolen 125 år. Red. Birte Sohn m.fl. Skive 2012. 84 s.

### *Skjoldborg Skole*

BUUS, MIE OG MICHAEL RIBER JØRGENSEN: Når skolen lukker og slukker – Skjoldborg Skole 1955-2011 – en landsbyskole i Thy. *Undersøgelsesrapport*, Museet for Thy og Vester Hanherred, 2011. 75 s.

BUUS, MIE: Da skolen lukkede og slukkede. I: *Historisk Årbog for Thy og Vester Hanherred*. 2012, s. 159-70.

RIBER JØRGENSEN, MICHAEL: Skjoldborg Skole 1955-2011. I: *Historisk Årbog for Thy og Vester Hanherred*. 2012, s. 141-58.

### *Viborg, Naturskolen*

FRYDENDAL, JENS OG VIBE WINCKLES: Naturskolebogen. *Naturskolen i Viborg Kommune 1987-2012*. Viborg 2012. 296 s.

### *Ørslevkloster Skole*

HANSEN, BODIL: Ørslevkloster skole gennem 50 år – og historien om egnens gamle skoler. *Ørslevkloster 2012*. 111 s.

### **Nordjyllands Amt**

#### *Dybvad Skole*

Dybvad Skoles 50 års jubilæum 1962-2012. Dybvad 2012. 46 s.

#### *Gandrup Skole*

Gandrup skole 50 år. Red. Carsten Søndergaard m.fl. Gandrup 2012. 23 s.

## *Halvrømmen Skole*

KLITGAARD, RUTH OG MADSS GØGSG:  
Et tilbageblik på livet i Halvrømmen Skole. I: Han Herred Bogen. 2012, s. 148-65 [Emanuel Nielsen, f. 1886]

## *Hørby Skole*

Hørby Skoles 50 års jubilæum 1961-2011. Hørby 2012. 40 s.

## *Nørager Ravnkilde Skole*

Ravnkilde skole 50 år. 1962-2012. Ravnkilde 2012. 24 s.

## **Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge**

HAMRE, BJØRN: Den yderste halespids – bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskels-sætninger. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 70-94.

LANGAGER, SØREN: Kan man skælde et på et 'bogstavbarn' – benævnelsen af de anderledes børn gennem de senere årtier og adfærdsdiagnosernes genkomst. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 145-52.

NØRGAARD, ELLEN: Den svagtbegavede elev – og vandringerne fra segregation til integration. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 24-43.

## **Børn med læsevanskeligheder**

JANSEN, MOGENS: 1952-1961, 1962-1971, 1972-1981, 1982-1991, 1992-2001, 2002-2012. I: Læsepædagog. Årg. 60, nr. 6 (2012), s. 6-24.

## **Efterskolen**

### **I almindelighed**

NØRREGAARD FRANDSEN, JOHNS.,  
KNUD BJARNE GJESING, HARRY  
HAUE: Mere end en skole – de danske efterskoleers historie. Odense 2012. 513 s.

### **Efterskolen lokalt**

#### *Levring Efterskole*

OVERBY, EYGIL: Historiske glimt fra Levring Efterskole. I: Brudstykker fra Blicheregnet. Årg. 33 (2012), s. 58-64.

#### *Unge Hjems Efterskole*

SOMMER, HENRIK: UHE. En fortælling om en skole. Rødekro 2012. 194 s.

## **Gymnasiale uddannelser**

### **Enkelte gymnasier, studenter- og hf-kurser**

#### *Køge Gymnasium*

Køge Gymnasium. 50 års jubilæumsskrift. Køge Gymnasium 1962-2012. Red. Niels Jørgen Duwander og Lena Rønsholt. Køge 2012. 51 s.

#### *Herlufsholm Skole*

MATTHIESSEN, LARS: Nye tider – men end lyser skovklosters mure. Herlufsholm 1934-1990. Kbh. 2012. 308 s.

#### *Maribo Gymnasium*

Maribo gymnasium 1937-2012. Red. Lars Jørgensen. Maribo 2012. 47 s.

### *Odense, Mulernes Legatskole*

Mulernes Legatskole til hverdag og fest 1962-2012. Red. Bjarne Porsmose og Nicolai Rekke Eriksen. Odense 2012. 99 s.

### *Mariagerfjord Gymnasium*

JUHL SØNDERGAARD, IB: Gymnasiet gennem 50 år. Hobro Gymnasium – Mariagerfjord Gymnasium. I: Årsskrift for Hobro Museumsforening. 2011-12, s. 38-47.

## **Erhvervsuddannelser**

HOVARD PEDERSEN, VILLY, SUSANNE ANDRESEN OG MORTEN LASSEN: En fortælling om AMU. Arbejds-markedsuddannelserne i en verden af forandring. Aalborg 2012. 162 s.

## **Tekniske uddannelser lokalt**

*Kalundborgegnens Produktionsskole*  
Kalundborgegnens Produktionsskole 35-års jubilæum. Red. Tupaarnaq Lennert og Verner Ljung. Kalundborg 2012. 82 s.

### *Campus Bornholm*

Uddannelse på Bornholm i 500 år – fra latinskole til campus. Red. Ivar Lærkesen. Rønne 2012. 92 s.

### *Svendborg Erhvervsskole*

RASMUSSEN, LARS OG BRITT HAUSERVIG: Viden der virker – Sydfyns fremtid. Svendborg 2012. 114 s. [150 års jubilæum]

### *Akademiet for de Tekniske Videnskaber*

KNUDSEN, HENRIK: Visioner, viden og værdiskabelse. En historie om Akademiet for de Tekniske Videnskaber. Kbh. 2012. 135 s.

## **Pædagogiske uddannelser**

### **I almindelighed**

HOLM-LARSEN, SIGNE: Milepæle i læreruddannelsen m.v. I: Uddannelseshistorie. 2012, s. 153-60.

### **Perioden 1945-2012**

KROGH-JESPERSEN, KIRSTEN: Læreruddannelsen før – nu og i fremtiden? I: Dansk pædagogisk tidsskrift. 2012, nr. 4, s. 71-78 [2012-forliget set i forhold til 1966-loven].

KRØJER, SNORRE OG RASMUS LEVY: Kampen om læreruddannelsen. Et casestudie af interesseorganisationers indflydelse på den politiske beslutningsproces i forbindelse med lovændringen af læreruddannelsen i 1997. Kbh. 2003. 167 s. (Projekt- & Karrierevejledningens rapportserie, 83) [digitaliseret 2012].

### **Danmarks Pædagogiske Universitet**

REISBY, KIRSTEN: Emdrupborg. Historier om en pædagogisk kamplads. Kbh. 2012. 139 s.

## **Enkelte lærerseminarier**

### *Ranum Seminarium*

STØTTRUP JENSEN, HANS: Seminarielevernes sædelige og moralskeandel. I: Fra Himmerland og Kjær Herred. Årg. 101 (2012), s. 77-108 [1920'ernes og 1930'ernes politiske, kulturelle og ideologiske modsætninger i seminariebyen Ranum]

### *Snedsted Seminarium*

DALL, VILLY: Bondens hoved – og ikke præstens hale. I: Historisk årbog for Thy og Vester Hanherred. 2012, s. 61-70.

## **Universitetsuddannelser. Studenterforhold**

### **Enkelte universiteter**

#### *Københavns Universitet*

LARSEN, PETER OLIVER: Universitetets køn. Kønsnormer og kvinders karrieremuligheder ved Københavns Universitets filosofiske fakultet, 1875-1925. I: Historisk Tidsskrift. Bd. 112 (2012), s. 423-68.

#### *Roskilde Universitet (RUC)*

Derfor RUC. 40 år på tværs. Roskilde 2012. 44 s.

### **Studenterforeninger**

#### *Konservative Studenter i Aarhus*

SKOV, CHRISTIAN H. OG KENNETH BØJLER: I tidens strøm. Studenterkonservatismen i Aarhus – 1934-2011. Aarhus 2012. 267 s.

## **Studenterkollegier**

### *Odense, 4. Maj Kollegiet*

PETERSEN, PALLE E.: 4. Maj Kollegiet i Odense – et levende minde 1952-2012. Odense 2012. 72 s.

## **Husholdning, håndgerning og håndarbejde**

### **Enkelte skoler**

#### *Ølstykke Husholdningsskole*

KJÆR-HANSEN, ROLF: Ølstykke Husholdningsskole. I: Nyt om gam-melt. Årg. 36. Nr. 1 (2012), s. 22-23.

## **Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning**

### **Højskolen**

HVID DALNÆS, HENRIK: Krig og fred. Højskoler, hær og skytteforeninger 1864-1920. I: Fynske Årbøger. 2012, s. 81-103.

JACOBSEN, HELGE C.: Kampen for og om folkestyret i Sønderjylland i perioden 1933-1939 - og hvor placerede de tre sønderjyske grundtvigske højskoler sig? I: Sønderjysk månedsskrift. 2012, nr. 4, s. 142-49.

### **Oplysningsforbund**

#### *Arbejdernes Oplysningsforbund*

HANSEN-HERSNAP, HANS: Arbejdernes Oplysningsforbund 1924-1940. Arbejderoplysningsens virke, visioner og italesættelser. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2012.

## **Musikhistorie. Højskolesangbogen**

### **Musikskoler**

KOEFOED, NIELS M.F.L.: Lundtofte Skoles Musikkorps. I: Lyngby-bogen. 2012, s. 79-114 (1956-76).

MMX – 10 år med music management. Red. Jesper Bay og Thomas Borre. Kbh. 2012. 30 s.

### **Lærere og pædagoger som gruppe**

STEENTOFT, BETINA: Danske skolelærere ca. 1950-2010 i filmens verden. Utrykt speciale, Roskilde Universitet, 2012.

### **Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.**

*Boesen, Karl (1903-1990), lærer*

GRØNLUND, ELSE: Karl d. 12. som superdegn i Skjoldborg Skole. I: Historisk Årbog for Thy og Vester Hanherred. 2012, s. 123-34.

*Christensen, J.C. (1856-1930), lærer og politiker*

RIIS, STEFFEN: J.C. Christensen. Et liv på postkort. Ringkøbing 2012. 132 s.

*Henrichsen, Poul (1799-1881)*

SØRENSEN, KNUD: Fortællingen om Morslands Voltaire. Nykøbing M. 2012. 130 s.

*Haarder, Bertel (f. 1944), undervisningsminister*

HAARDER, BERTEL: Op mod strømmen. Med højskolen i ryggen. Kbh. 2012. 333 s.

*Klitting, Torben (1852-1940), skolelærer*

KAYSER NIELSEN, NIELS: Jord eller blæk? Et kulturhistorisk portræt af to vestjyske bondelærere. I: Fra Ribe Amt. 2012, s. 99-114 [portrætter af skolelærer og forfatter Torben Klitting og husmand og amtsrådspolitiker Terkel Kristensen fra Fåborg Sogn vest for Varde].

*Rosendahl, Charlotte Pauline (1845-1910), stifter af skolehjem*

LEVRING MADSEN, JENS: En usædvanlig dansk kvinde. Rønshoved Skolehjems stærke stifter. I: Historisk årbog for Bov og Holbøl sogne. Årg. 35 (2012), s. 30-36.

*Svendsen, Finn, lærer*

SVENDSEN, FINN: Lærergerningen 1960 i Torsted Skole. I: Hanen. Forår. 2012, s. 23-25.

*Storgaard, Laurits, lærer*

Lærer Storgaards første år i Haubro. Udg. Arne Sturis og Elna Olsen. I: Vesthimmerlands lokalhistorie. Årg. 6 (2012), s. 27-31 [1940'erne].

## Erindringer om skole og uddannelse

Min barndom – erindringer fra Løkken-Vrå. Red. Søren Jensen og Helene Bæk Nielsen. Løkken-Vrå 2012. 203 s.

### *Andreasen, Helge*

ANDREASEN, HELGE: Skolegang i Søsum. I: Stenløse Historiske Forening. Nr. 80 (2012), s. 12-18 [begyndte i skole 1923].

### *Bachmann, Hans Ole*

BACHMANN, HANS OLE: Læreår og sultekur på Fyns Venstreblad. I: Odensebogen. 2012, s. 145-58.

### *Frandsen, Ole*

FRANSEN, OLE: Min skoletid i Øster Svenstrup. I: Han Herred bogen. 2012, s. 103-15 [1940'erne og 1950'erne].

### *Hedegaard Thomsen, Mogens*

HEDEGAARD THOMSEN, MOGENS: Skibsdreng på S/S Bergenhus. Fra barndomsleg til ungdomsvirke på tre uger. Fjerritslev 2012. 157 s.

### *Ihle, Frede Christian*

IHLE, FREDE CHR.: Erindringer fra min skoletid i Rinkeæs 1944-51. I: Årsskrift for Historisk Forening for Graasten By og Egn. Nr. 38 (2012), s. 24-30.

### *Rasmussen, Kurt (f. 1937)*

RASMUSSEN, KURT: "Slaskerøv" og de andre værftsbisser. Erindringer fra skole- og læretid. I: Odensebogen. 2012, s. 7-36 [1940'erne og 1950'erne].

### *Smidth, Tove (f. 1923)*

SMIDTH, TOVE: Dengang en studenterhue var noget særligt. I: Lyngby-bogen. 2012, s. 33-50 [elev Lyngby Statsskole 1934-41].

### *Svane, Frederik og Christian Jaob Protten*

RIIS LARSEN, BØRGE: Fra Guldskysten til Slagelse. Eller: Om vores første indvandrererelev? I: Nyt fra Slagelse Gymnasium. 2012, september, s. 10-13; Jul i Slagelse. 2012, 7-9 [Frederik Svane og Christian Jakob Protten]































fungerer fint og giver en god variation i perspektiv og vinkler. Det betyder også, at hvert bind udgør en afsluttet helhed, som kan læses selvstændigt. Dog kan det undre, at nogle forfattere har valgt at basere deres fremstilling udelukkende på trykt materiale, heraf en del, som er udgivet i de år, der behandles i det pågældende bind. Kunne arkivstudier ikke have uddybet kendskabet til periodens bevægelser og problemer?

Universitetet i Oslo er ikke så stort. 446 studenter i 1825. 1.400 studenter i 1900. 17.000 studenter i 1970. 27.000 studenter i 2012. Det har siden oprettelsen haft fire fakulteter, og der er efterhånden kommet fire mere til. Det var det eneste universitet i Norge frem til 1946, da Universitetet i Bergen blev oprettet. I hårde fakta altså et universitet som så mange andre. Når historien om Universitetet i Oslo er så interessant, skyldes det ikke mindst det kompetente forfatterkollektiv og de gode rammer, som projektet har haft.

Andre universiteter har fejret deres jubilæer ved at give de enkelte fag mulighed for at se tilbage på fagets udvikling og udøvere, og forfatterne har været fremtrædende udøvere af de enkelte fag. Ved Forum for Universitetshistorie har man valgt en anden strategi, idet alle forfattere er historikere. De kronologiske bind udgør hver for sig en helhed med en samlet analyse af perioden, hvor der lægges vægt på at undersøge såvel den interne udvikling med konflikter og forandringer som universitetets samspil med omverdenen, særligt i forhold til de skiften-

de politiske krav, men også i forhold til bredere samfundsmæssige krav, ligesom universitetets forhold til de nationale spørgsmål naturligt er vigtigt i nogle perioder.

Først og fremmest betyder det, at det for hver periode bliver muligt at danne sig et billede af universitetets betydning for samfundet på det pågældende tidspunkt. De enkelte fakulteter ses i forhold til hinanden, og interne forskelle og spændinger vurderes for deres påvirkning af universitetet som helhed. Forfatterne gør flere steder opmærksom på, at man måske kan savne den type oplysninger om enkeltpersoners virke og om fagenes interne udvikling, som ofte findes i jubilæumsværker. Til gengæld får læsere af dette værk en dybtgående og detaljeret forståelse af, hvordan universitetet som institution har udviklet sig med baggrund i såvel interne processer som udefrakommende krav og strømninger.

En del universitetsjubilæumsbøger søger bevidst at give et kalejdoskopisk billede af historien, et billede, hvor alle kan "finde sig selv", og som altså ikke udfordrer de fragmenterede identiteter, der kan trives ved så store institutioner. Ambitionen for Forum for Universitetshistorie har været en anden. Ved at lægge vægt på den integrerede historie opstilles en fælles ramme, hvor det bliver op til de enkelte fagområder selv at finde deres position. Den integrerede historie, som samler de enkelte fag og personkredse i en analyse, hvor universitetets samspil med omverdenen også får en vigtig plads,

er meget vellykket. Universitet i Oslo 1811-2011 anbefales varmt til alle, som ønsker at kende til Oslo Universitets historie, og til alle, som ønsker indblik i, hvordan universitetshistorie kan skrives.

**Christian H. Skov og  
Kenneth Bøjler: I tidens strøm.  
Studenterkonservatismen  
i Aarhus – 1934-2011. Aarhus:  
Konservative Studenter  
i Aarhus 2012.  
267 s. 100 kr.**

*Af Harry Haue, professor emeritus,  
Syddansk Universitet*

Der har altid været lidt biedermeier over de konservative studenter. For svar for det bestående, måske især godfordelingen i samfundet, med veneration for tradition, privilegier og ordentlighed. Det var også nogen af kerneværdier i den ungdomskonservative bevægelse og dermed også værdier, som de konservative studenter kunne tilslutte sig. I bogen om studenterkonservatismen i Aarhus 1934-2011 bliver det klart, at disse værdier hele tiden skulle nyfortolkes for at virke troværdige, og det forudsatte en dynamisk politisk aktivitet. Det er denne proces, som forfatterne søger at indfange på en indforstået måde i denne velskrevne bog.

Bogen er opdelt i syv kapitler, suppleret med en oversigt over sammensætningen af bestyrelserne og deres formænd, æresmedlemmer og præsentationen af Konservative Studenter

(KS) i *Studenterhåndbogen* 1934-74. Bogens struktur er todelt med afsnit om den generelle udvikling i kort form og en detaljeret beskrivelse af foreningens udvikling. I denne del af bogen er der indføjet nogle erindringsafsnit, skrevet af ledere af KS. Der mangler et sammenfattende afsnit, hvor detailrigdommen kunne anskues i et fugleperspektiv. Endelig ville det være på sin plads at gøre universitets udvikling tydeligere i fremstillingen, nemlig at der var tale om en udvikling fra et elite- til et masseuniversitet. Det er tankevækkende, at antallet af medlemmer ikke fulgte denne stejle kurve. Det er ligeledes tankevækkende, at det i høj grad var de jurastuderende, der dannede grundlag for foreningens virke.

En af de interessante hovedlinjer, der ville kunne tegnes, er de konservative studenter balance mellem konservatisme og liberalisme. De oprindelige modpoler blev i dansk borgerlig politik til to sider af den samme sag. Den oprindelige modsætning mellem de to ideologiske begreber blev ikke opløst, og det kom i høj grad til at præge både konflikter inden for de konservative studenter organisation som forholdet til de andre konservative grupperinger, herunder Konservativ Ungdom. Disse interne modsætninger var ofte stærkere end forholdet til andre partiers ungdoms- og studenterforeninger. Mange af svaghederne ved den studenterkonservative bevægelse kan findes i den kendsgerning, at en studentergeneration er kort. Med jævne mellemrum blev ikke blot medlemmerne men også ledelsen udskiftet. En af formændene i nyere tid, Asbjørn

Kjær Schou, der sad i ledelsen i ti år, følte sig da også foranlediget til, inden sin afgang, at skrive en slags foreningsmanual, der skulle overføre erfaringerne til næste ledelsesgeneration, ellers skulle "den nye generation af KS'ere opfinde den dybe tallerken igen." (s. 209). Nogle studenterpolitikere fik erfaringer, der kunne bære dem videre i kommunalpolitik og landspolitik. En de mere markante fra KS i Aarhus var Lars P. Gammelgaard, der nåede at få en ministerpost. Som formand for KS i Aarhus 1967-68 havde han en fortid som redaktør af foreningens tidsskrift *Critique*, som i årene 1964-69 var med til at markere foreningen langt ud over studenterpolitikken.

*I tidens strøm* er en smal bog, som fortjenstfuldt afdækker et nyt stykke af det forenings Danmark, som har været med til at forme vort stadig stærke civilsamfund. Bogen er med til at anskueliggøre, at baggrunden for udviklingen af dette civilsamfund ofte var både kaotisk, kreativ, entusiastisk, magtsøgende og organisationsorienteret. Biedermeierstuer er ofte gengivet som rammer om et harmonisk samvær, men også med et åbent vindue til den store verden, man var lidt bange for. De konservative studenter i Aarhus fik sjældent lejlighed til at opleve harmonien blandt traditionens blankpolerede møbler, måske fordi de i stigende grad blev udfordret af, hvad de kunne se og høre gennem det åbne vindue.

## ERINDRINGER

**Bertel Haarder:**

**Op mod strømmen.**

**Med højskolen i ryggen. Kbh.:**

**Gyldendal 2012. 333 s. 299,95 kr.**

*Af Ove Korsgaard, professor,  
Institut for Uddannelse og  
Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

Han skulle være født på Grundtvigs fødselsdag, men fødslen blev sat i gang for ikke at risikere, at Bertel kom til verden ved hjælp af en tysk jordmoder. "Så jeg lod mig modvilligt føde seks timer for Grundtvigs fødselsdag". Dermed er tonen slået an i Bertel Haarders erindringer, som er udgivet med den rammende titel *Op mod strømmen*. Med højskolen ryggen. Her er der grund til at hæfte sig ved eftersætningen: *Med højskolen i ryggen*.

Bertel Haarder giver en levende beskrivelse af sin opvækst på Rønshoved Højskole, hvor hans far, Hans Haarder, var forstander. Da han købte Rønshoved Højskole i 1941, blev den hurtigt en fremtrædende højskole for landbougdommen. "Min far var imod alt, hvad der kom fra øvrigheden – undtagen penge!", skriver Bertel Haarder med ironisk lune og fortsætter: "Forstander Haarder var i enhver henseende Rønshoved Højskoles åndelige overhoved. Den længst siddende højskoleforstander i mands minde. Hans udadvendte foredragsvirksomhed og gøglertalent var med til at fylde skolen med elever fra første færd. Han drog på foredragsturneer i de elevfrie måneder, især til Vest- og Nordjylland,

hvor han var kendt for sine festlige, men ikke altid lige velforberejdede foredrag. Det trak elever til". Mens faderen var stedets åndelige overhoved, stod moderen for det praktiske. Ud over at undervise i dansk og tysk ansatte hun pigerne i køkkenet, ringede til bageren, maleren og varmemesteren – for bare at nævne nok få af hendes mange gøremål. Ånden kunne flyve nok så højt, uden en højskolemor kunne ingen højskole fungere.

At Haarder er præget af den frihedsforståelse og selvforståelse, der prægede Rønshoved Højskole under venstremanden Hans Haarders ledelse, lægger han ikke skjul på. Denne liberale forståelse af frihed, der betragtede selvforsørgelse som en dyd, harmonerede imidlertid ikke med de venstreorienteredes, der slog igennem de højere læreranstalter, da Bertel Haarder begyndte at læse på Aarhus Universitet og efterfølgende blev højskolelærer på Askov Højskole og seminarielærer i Aalborg. Bertel Haarder gik i disse år op mod strømmen, og det er han på sin vis fortsat med lige siden, om end han politisk har fået større sans for det muliges kunst, end han havde i sine første år som politiker.

Op mod strømmen udgør første bind af Haarders selvbiografi, som dækker perioden frem til 1982, hvor Haarder bliver en særdeles markant undervisningsminister i Poul Schlüters regering. Haarders ambition med biografien er imidlertid ikke kun at se tilbage. "Man skal kun se tilbage, hvis det har historisk interesse eller bud til fremtiden", som han skriver i bogens første

linje. Han rejser for eksempel det aktuelle og udfordrende spørgsmål, om uddannelse, mere uddannelse og endnu mere uddannelse er et ubetinget gode: "Uddannelse er blevet et plusord, en universalløsning på alle slags problemer, som de færreste tør sætte spørgsmålstejn ved".

Men det tør Haarder, der som undervisningsminister forholdt sig yderst skeptisk til mantraet: uddannelse, mere uddannelse og endnu mere uddannelse. For som han siger: "Vi kan ikke uddanne os ud af velfærdssamfundets krise, hvis den skyldes, at der er gået møl i moralkapitalen". Og det mener han, der er. Umiddelbart kan det være vanskeligt at forstå, at den længst siddende undervisningsminister i Danmarkshistorien forholder sig så skeptisk til uddannelse, som tilfældet er. Haarder er jo på ingen måde eksponent for en antiintellektuel position, men han tvivler på, om en fortsat akademisering af større dele af uddannelsessystemet er, hvad vi har brug for som personer og som samfund. For ikke sjældent fører akademisering til invalidering af sund fornuft og nedvurdering af håndværksmæssige fag og færdigheder.

Haarders syn på uddannelse bliver først forståeligt, hvis man tager hans erfaringer med højskolen i betragtning. Efter at have skildret livet på Rønshoved og Askov Højskole skriver Haarder: "Efter al den højskolesnak er det vist på tide at redegøre mere præcist for højskolernes rolle i datidens samfund – og hvad de kan bidrage med i fremtiden". Når det gælder for-

tiden, peger Haarder på højskolens betydning for den gigantiske omstilling af dansk landbrug, der i 1880'erne resulterede i oprettelsen af andelsmejerier, andelsslagterier m.v. Men hvorfor fik de betydning? Hvori bestod deres værdi?

Haarder betoner det fællesskab, som eleverne oplevede i kraft af kostskoleformen; det gav venner og netværk resten af livet; det gav udsyn og ikke sjældent en ægtefælle. Han fremhæver endvidere, at eleverne på højskolerne blev "anerkendt for personlige kvaliteter frem for formelle kvalifikationer. De lærte om historie, kristendom, etik og værdier. De fik oplevelser med noget af det bedste i dansk litteratur og åndsliv, med sang, musik og drama og meget andet, som de var for umodne til i skoletiden. De fik forbedret deres skolekundskaber og fik mulighed for udfoldelse i værksteder, gymnastiksale, og idrætshaler. Og vigtigst af alt: De lærte, at der er større rigdom i at tænke på fællesskabet end i kun at tænke på sig selv".

At højskolen satte personlige kvaliteter og moralske normer højere end formelle kvalifikationer, har ifølge Haarder ikke kun historisk interesse, men også aktuell betydning. I sin selvbiografi tematiserer Haarder moralske problemstillinger på en meget mere direkte og udfordrende måde, end der

i dag er tradition for. Han er tydeligvis forurolet over, om vi som samfund tærer på en moralsk kapital, som er oparbejdet af tidligere generationer. Ifølge Haarder er det moralske underskud på længere sigt langt mere alvorligt end underskud på finansloven. I mange år har det været politisk ukorrekt for politikere at tale om moral. Det samme gælder for præster i kirker og lærere på uddannelsesinstitutioner. Men i bogen taler Haarder åbent om moralens betydning for samfundsudviklingen. Det er, som han siger, ikke tilstrækkeligt at satse på mere "uddannelseskapital", det er også nødvendigt at fokusere på mere "moralkapital". Et andet ord for moralkapital er borgersind, "det vil sige borgernes tro på fællesskabets muligheder, deres følelse af ansvarlighed over for de nære og fjerne fællesskaber, deres ambitioner om at klare sig selv og bidrage til det fælles og deres glæde ved at kunne være stolt på nationens vegne". Haarder fortsætter: "Vi er nødt til at udstyre os med noget så usædvanligt som en højere moral i betydningen samfundssind, holdmoral og villighed til at se tingene fra helhedens synsvinkel".

Hvis de følgende bind fra Haarders hånd om hans eget liv bliver lige så sprudlende, som den første, og rejser ligeså relevante og nærgående spørgsmål, kan vi se frem til berigende læseoplevelser i de kommende år.

**Årbok for norsk  
utdanningshistorie 2012. Bergen:  
Bymuseet i Bergen.  
133 s. 300 nkr.**

*Af Peter Ussing, fhv. skoledirektør  
i Løgstør Kommune.*

Den norske årbog for uddannelseshistorie 2012 spænder i sit indhold fra det tidlige 1700 til midten af forrige århundrede og fokuserer mere på undervisningens indhold, på ideologi og pædagogik end på institutionernes historie, det vil sige det, der gør skolehistorien spændende.. Måske tør man tage dette for en glædelig tendens i tiden, men i hvert fald er der så tale om et indhold, som også danske læsere kan have interesse i at stifte bekendtskab med. Det gælder naturligvis især den første artikel om "Katekismeundervisningen i allmueskolen på 1700-tallet", skrevet af Odvar Johan Jensen. Det er rigsfællesskabets tid, og den norske lov om almueskolen er stort set parallel med den danske, og man kan nogenlunde gå ud fra, at der ikke har været nogen forskel på undervisningens indhold, når det gjaldt indlæringen af Luthers katekismus, baseret på Erik Pontoppidans forklaringer. Den næste artikel af Marit Lahn-Johannessen handler om rektoren på Bergen Latinskole, Fredrich Christian Holberg Arentz (1736-1825), Norges første matematiker og en betydelig videnskabsmand, med studier i Leiden og kontakt til europæiske matematikere. I skolehistorien er Grundtvig åben-

bart et uopslideligt emne. Sveinung Nordstoga skriver om grundtvigianismen i Norden – morsmål, leseopplæring og nasjonsutvikling – og kommer til det vel ikke overraskende resultat, at Grundtvigs tanker på de tre nævnte områder kun har haft begrænset betydning i Finland og Sverige. Derimod noget mere i Norge.

Årbogens længste artikel og måske også den mest interessante, fordi den fremdrager et for danske læsere ukendt stof, er "Skulen vi ikkje fekk" af Asbjørn Tveiten. Den handler om Nasjonal Samlings bestræbelser for at nazificere den norske skole og rummer en grundig analyse af de lærebøger, der blev udgivet under krigen, ikke mindst vedr. racehygiejne. Artiklen giver en god indføring i lærebøgernes indhold, modstanden imod den og de interne diskussioner omkring indholdet.

Tidligere skoledirektør Odd Asbjørn Mediås giver en fortrinlig oversigt over reformpædagogikken især med henblik på dens revolutionerende betydning for udviklingen af de praktiske fag. På baggrund af den omvurdering, disse fag sandsynligvis står overfor her i Danmark, har den et indhold, der er nyttigt for os at stifte bekendtskab med. Den afsluttende artikel af Arnfinn Gravem handler om friluftskoler i første halvdel af 1900-tallet, en nu forsvunden skoleform for svage og tuberkulosetruede børn.

Det er ikke nogen omfangsrig bog, men den har et indhold, der absolut kan anbefales, også danske skolefolk.

# Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2013

*Af Jesper Eckhardt Larsen, formand*

Selskabet holdt torsdag d. 28. februar 2013 både generalforsamling og et meget velbesøgt seminar, som omfattede oplæg om uddannelseshistoriens *raison d'être* med udgangspunkt i selskabets internationale udgivelse fra 2012: *Knowledge, Politics and the History of Education* og oplæg om inklusion med udgangspunkt i sidste års årbog: *I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen* ved Lisa Rosén Rasmussen og Anne Katrine Gjerløff.

Selskabet har gennemgået et formandsskifte i forbindelse med årets generalforsamling. Den siddende formand Keld Grinder-Hansen valgte at trække sig tilbage, bl.a. pga. presserende opgaver i sine nye funktioner i Dragør Kommune. Keld Grinder-Hansen har været formand for Selskabet i perioden 2005-2013. Han er blevet kaldt "folkeskolens historiker", da han i sin egenskab af både chef for Dansk Skolemuseum og formand for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie ofte blandede sig med stort engagement i aktuelle skolepolitiske debatter. Han var med i udvalget, der udpegede en national kanon for faget historie. Han har tidligere været historiker med speciale i møntens historie og har som historiker undervist på Københavns Universitet i en årrække inden for uddannelseshistorie. Han har netop udgivet et værk om lærerrollens historie i Danmark med titlen *Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer*. Keld Grinder-Hansen er ansat i Dragør Kommune som skolechef. Som nyt medlem af bestyrelsen kom forskningslektor, ph.d. Niels Reeh, Københavns Universitet. Niels Reeh har som religionshistoriker beskæftiget sig med forholdet imellem skole, religion og statsdannelse i et dansk og internationalt perspektiv.

Som afløser i rollen som formand for selskabet stillede undertegnede op og blev valgt. Jeg blev opfordret til at fortsætte selskabet og selskabets årbog i den stil, det hidtil har haft, naturligvis med plads til nye ideer og nye temaer, men f.eks. med bibeholdelse af vores gode brand: *Uddannelseshistorie*.

Tidsskriftet *Uddannelseshistorie*, selskabets årbog, indtager en unik position inden for den danske uddannelsesverden og historiske forskningsverden. Tidsskriftet har siden 1967 samlet information, data og forskning om uddannelseshistoriske emner og har en stærk kontinuitet med udgangspunkt i Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Siden 2006 har tidsskriftet satset endnu mere på at reflektere aktuelle strømninger i uddannelsesverdenen ud fra et historisk per-

spektiv. Inklusion, livslang læring, humanioras rolle i samfundet, privat kontra offentlig uddannelse og nu globalisering er aktuelle temaer, som har fået hvert deres temanummer. Dette har været inspireret af andre tidsskrifter, såsom *Den Jyske Historiker*, der gør en årbog til en form for monografi oveni at være et tidsskrift. Dette har været en stor succes, som har været med til at udbrede læserskaren til praktikere, forskere og studerende inden for hele den pædagogiske og uddannelsesmæssige sektor.

*Uddannelseshistorie* har de seneste år bestræbt sig på at inddrage hele det nordiske område og at publicere artikler også på de skandinaviske sprog. Vores faglige netværk med peer reviewers rækker ud til hele Skandinavien.

Vi har i 2011 og 2012 gennemført en fuldstændig retro-digitalisering af alle artikler siden 1967, som kan ses på hjemmesiden [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk). Vi har nu en enestående mulighed for at henvise studerende på de pædagogiske uddannelser, alle praktikere og beslutningstagere inden for uddannelsesverden og aktive i forskningsverden både i Danmark og i Norden til at benytte hjemmesidens åbne tilgang til flere hundrede artikler med stadig relevans for uddannelsesforskningen og den historiske forskning.

Tidsskriftet lever af både abonnenter og af midler fra FKK og andre fonde. Derfor er det vores hensigt at udgive både papirversionen og lægge artiklerne på hjemmesiden, så længe det er økonomisk muligt for selskabet. Tidsskriftet er selskabets centrale aktivitet, og der lægges vægt på at publicere en smuk bog såvel som at præsentere en inspirerende hjemmeside. Vi har lagt stor vægt på at gøre siden lettilgængelig med effektive søgemuligheder. De muligheder, der ligger i en hjemmeside, skal udnyttes til fulde. Vi har der mulighed for at udgive supplerende materiale til årbogens temaer, til at tage debatter op etc.

Selskabet blander sig naturligvis i koret af fejringer i forbindelse med 200-året for skoleanordningerne af 1814. Dette bliver i første omgang med et temanummer om netop tiden omkring 1814 set i lyset af udviklingen i vores nabolande, i Europa og globalt. Den store udgivelse af *Dansk Skolehistorie*, støttet af Carlsbergfondet, indeholder bidrag fra mange af selskabets medlemmer og dækker de lange linjer i dansk folkeskolehistorie på en formidabel måde. Selskabet blev i begyndelsen af 2013 inviteret til at deltage i det store arrangement "Skole 200" med en repræsentant i følgegruppen. Vi har projektkoordinatoren for Skole i 200 år, Anne Katrine Gjerløff, i bestyrelsen for selskabet. Se de løbende begivenheder i 2014 på hjemmesiden [www.skole200.dk](http://www.skole200.dk).

Dog er der lidt malurt i det uddannelseshistoriske bæger. Den største institution for pædagogisk forskning i Danmark: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, har "ikke valgt uddannelseshistorie som fokusområ-

de.” Dette fremgår som intern ansættelsespolitik på trods af, at DPU har lagt hus til og tager æren for projektet *Dansk Skolehistorie*, som det jo dog ikke finansierede selv. Der er derfor anledning til at deltage i den stående debat om relevansen af et kvalificeret historisk blik for de løbende uddannelsesreformer i det danske og internationale landskab. Og i bredere forstand at bevare forskning på højeste niveau inden for de områder, der ikke leverer tekniske og sociale fix, men tværtimod står som præmisleverandører og virker præmisafklarende i et åbent og demokratisk samfund. Denne rolle for uddannelseshistorien vil naturligvis ikke forsvinde blot pga. ikke hensigtsmæssige universitetspolitiske og forskningspolitiske beslutninger, men spørgsmålet må stilles: Hvor skal uddannelseshistorikere arbejde med uddannelseshistorie, hvis ikke på universiteterne?

## Selskabets publikationer

*Årbog for dansk skolehistorie / Uddannelseshistorie*

1967-2002: 50 kr.

2003: 150 kr.

2004-2012: 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 sanginspek-tionen 1859-1970. Af Henning Bro Rasmussen. 1998. 399 s. 200 kr. (medlems-pris: 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 si-der. 120 kr. (medlemspris: 60 kr.)

Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Redige-ret 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 Tux-en. 1978. 320 s. 100 kr. (medlemmer: 50 kr.)

### **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, Brombærvej 10, 8410 Rønde eller [skd@post.cybercity.dk](mailto:skd@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 2013 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).