



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 almenyttige 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 2014



Skoleanordningerne af 1814

Danmarks skole i et transnationalt lys



48. 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)

Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (temanummerredaktør)

Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen

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

Adjunkt, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Selskabets styrelse 2013-14

Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Ågder (formand)

Arkivar og seniorforsker, ph.d. Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær)

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

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

Arkivar og seniorforsker emeritus, dr.phil. Erik Nørr, Rigsarkivet

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

Arkivar og seniorforsker, ph.d. Else Hansen, Rigsarkivet

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). 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 1-2 af årbogens referees, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelse(r) 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). Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsarkivet, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Uddannelseshistorie
2014

Uddannelseshistorie 2014

Redigeret af

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

Skoleanordningerne af 1814

Danmarks skole i et transnationalt lys

Uddannelseshistorie 2014

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Isbn: 978-87-87185-07-3

Issn: 0900-226x

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Forord | 8 |
| ARTIKLER | |
| DEL 1: Udblik | |
| Education and the State: | |
| Whatever Happened to Education as a Public Good? | 10 |
| <i>Af Andy Green</i> | |
| Fra dansk provins til konstitutionsstat. | |
| Arbejdet for en norsk skolelovgivning 1814 til 1827 | 31 |
| <i>Af Tone Skinningsrud og Randi Skjelmo</i> | |
| En politisk illusion? | |
| 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan | 52 |
| <i>Af Johannes Westberg</i> | |
| Udvikling af det finske folkeskolevæsen fra 1860'erne til 1920'erne | 71 |
| <i>Af Merja Paksuniemi</i> | |
| DEL 2: Perspektiver på skolehverdag og pædagogik | |
| Brahretolleborg som eksponent for det moderne | 83 |
| <i>Af Ingrid Markussen</i> | |
| Skoletid. Elevtimetal i folkeskolens 7. klasse 1814-2014 | 103 |
| <i>Af Signe Holm-Larsen</i> | |
| Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer | 135 |
| <i>Af Claus Munch Drejer, Niels Reeh og Jesper Eckhardt Larsen</i> | |

OVERSIGTER

I år holder skolen fødselsdag – hurra, hurra, hurra!

Om jubilæet Skole i 200 år 160
Af Anne Katrine Gjerløff

Mærke-hjertesager og adgangskrav.

Uddannelserne i folketingsåret 2013-2014 175
Af Signe Holm-Larsen

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2013 205
Af Christian Larsen

Læreruddannelse i mere end 200 år

– om mindstuerne i Jonstrup 213
Af Signe Holm-Larsen

ANMELDELSER

Christian Larsen, Erik Nørr og Pernille Sonne:

Da skolen tog form. 1780-1850 215
Af Michael Bregnsbo

Anne Katrine Gjerløff og Anette Faye Jacobsen:

Da skolen blev sat i system. 1850-1920 218
Af Søren Kolstrup

Ida Bull:

Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn 221
Af Pernille Sonne

Keld Grønder-Hansen:

Den gode, den onde og den engagerede 224
Af Peter Ussing

Arnth Nielsen:

To første skoledirektører i Aalborg 228
Af Peter Ussing

Poul Feldvoss (og Inger Kjær Jansen):

Tårnbys skolehistorie 1536-2013 230
Af Christian Larsen

| | |
|---|-----|
| Bent Dyrby m.fl. (red.): Skolen i Løkken – et festskrift 1963-2013 | 231 |
| <i>Af Søren K. Lauridsen</i> | |
| Ingrid Winther: Mellem videnskab og lidenskab | 233 |
| <i>Af Bjørn Hamre</i> | |
| Susanne Malchau Dietz: Køn, kald og kompetencer | 235 |
| <i>Af Liselotte Malmgart</i> | |
| Ove Korsgaard: Solskin for det sorte muld | 238 |
| <i>Af Harry Haue</i> | |
| Børge Riis Larsen: Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen | 240 |
| <i>Af Jacob Kornbeck</i> | |
| Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2014 | 242 |
| <i>Af Jesper Eckhardt Larsen, formand</i> | |

Forord

Det er i år 200 år siden, Danmark fik grundskolelovgivningen af 1814: de fem skoleanordninger udstedt af Frederik 6. i foråret og sommeren 1814. Dette fejrer vi med et jubilæumsnummer, der skal se denne "danske" begivenhed i et transnationalt perspektiv. Både idégrundlag, lovtekst, implementering, undervisningsmetoder og praksis i skolerne før og efter denne lovgivning var stærkt influeret af forhold, der ikke kun var danske.

Den tyske uddannelseshistoriker Karl-Ernst Jeismann har karakteriseret den tyske stats rolle i 1800-tallet således: "Im 19. Jahrhundert verwirklichte der Staat, was er im 18. Jahrhundert angekündigt hatte: er wurde zum Schulherrn. Nach dem Militär- und dem Steuerstaat entstand mit dem 'staatlichen Unterrichtswesen' (Lorenz v. Stein) der Schulstaat". Efter militærstaten og skatteskatte i 1600- og 1700-tallet opstod i 1800-tallet *skolestaten*, hvor staten blev herre over skolen.¹ Denne karakteristik kan også finde anvendelse på de fleste europæiske stater i 1800-tallet, hvor skolestaten med dens lovgivning om og mange steder også finansiering af en offentlig, obligatorisk grundskole for alle børn voksede frem. Samtidig blev denne lovgivning grundlaget for skoleundervisning til langt op i 1900-tallet, som det f.eks. var tilfældet med 1814-anordningerne, der var i kraft – i større eller mindre grad – frem til 1937. De fleste europæiske grundskoleinstitutioner havde deres oprindelse i 1600- og 1700-tallet med hjemmeundervisning, lokalt drevne skoler, kirkelige skoler osv., men det var i 1800-tallet, at institutionerne blev udbygget via lovgivning til et nationalt system med seks års skolegang som det normale. Udviklingen tog især fart fra 1840 til 1880: Belgien 1842 (skolepligt 1914), Portugal 1844 (reelt 1911), Spanien 1857, Italien 1861, Finland 1866, det østrigsk-ungarske dobbeltmonarki 1868-69, Storbritannien 1870 og Frankrig 1882. Danmark havde fået ny skolelovning i 1814, Norge i 1827, Preussen allerede i 1763. Nogle steder blev det med statslig lovgivning og decentral organisering, andre steder med staten både som lovgiver og centralt styringsorgan.²

Årbogen rummer to dele. I den første del er intentionen at relatere 1814-anordningerne til vore nabolandes udvikling på samme tid og til et bredere europæisk perspektiv. Den første artikel er forfattet af professor Andy Green, University of London, hvor han diskuterer, hvilken rolle staten har haft i opbygningen af nationale uddannelsessystemer i Europa. De senere års deregulering, privatisering af skoler, konkurrence og frit skolevalg har medvirket til en begyndende erodering

¹ K.-E. Jeismann: Zur Bedeutung der "Bildung" im 19. Jahrhundert. I: K.-E. Jeismann und P. Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. München 1987, s. 1-4.

² Christelle Garrouste: 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database. Luxembourg: EU 2010.

af den offentlige skole som et fælles mødested og fostret ideen om uddannelse som et privat gode. Green sætter skarpt lys på betydningen af statens rolle historisk og aktuelt, og han argumenterer for, at staten bør 'bringes tilbage' og tildeles en klar rolle, hvis uddannelse stadig skal betragtes som et offentligt gode.

De følgende tre artikler handler om udviklingen af de nordiske landes skolesystemer i 1800-tallet. To norske skolehistorikere, Tone Skinningsrud og Randi Skelmo fra Universitetet i Tromsø, sammenligner skoleanordningerne af 1739 og af 1814 med den tilsvarende norske skolelovgivning. De kaster lys over forudsætningerne for en ny norsk skolelovgivning i årene efter 1814 og over de modsætninger, der var iblandt beslutningstagerne om hvilken vej, almueskolen skulle gå. De forsøger at forklare, hvorfor den norske skolelov af 1827 bar mindre præg af oplysningstidens tanker end den danske af 1814, selvom man i Norge havde indført en konstitutionel stat med en vidtgående grundlov baseret på folkesuverænitættanken.

Vi fortsætter med en artikel forfattet af lektor Johannes Westberg, Uppsala Universitet, om den svenske skolelov fra 1842. Den gav startskuddet til en hastig og systematisk opbygning af folkeskoler og ansættelse af lærere i store dele af Sverige i årene efter 1842. En af de vigtigste forudsætninger for implementeringen af loven var en lokal organisering i form af en skoledistriktsbestyrelse, der kunne stå for udpegning af skolelodden, finansiering, indkøb af byggemateriale og de håndværkere, som skulle bygge skolehuset. Skolen blev således et resultat af statslige påbud og lokal finansiering og organisering.

Vi afslutter den første del med lektor Maja Paksuniemi fra Laplands Universitet, der skriver om den finske udvikling, som adskiller sig fra den skandinaviske ved at begynde noget senere i århundredet og ved at have et længere forløb. Før folkeskoleloven af 1866 havde børneundervisningen formet sig som hjemmeundervisning, degneskole m.v. 1866-loven lagde grunden til opbygning af et nationalt undervisningssystem, ikke i kirkens regi, men i verdsligt regi. Loven fik stor indflydelse på mange børns liv i sidste halvdel af 1800-tallet, især da lovgivningen blev udbygget med kredsfordelingsforordningen 1888 og lov om læringspligt 1921. Opbygningen af et skolesystem hang tæt sammen med formningen af en finsk nationalstat og et finsk nationalsamfund.

Den anden del af årbogen omhandler nye perspektiver på skolehverdag og pædagogik i tiden efter skoleanordningerne af 1814. Professor emireta Ingrid Markusen har fundet en guldgrube af oplysninger om undervisningen på Brahetrolleborg i en meget smuk historisk kilde – en læderindbundet protokol fra 1780'erne med sølvspænder som lukkemekanisme og guldtryk på forsiden. Den fine protokol er godsets skolekommissionsprotokol, som rummer mange informationer om etableringen af det nye skolereglement på Brahetrolleborg, som J.L. Reventlow indførte i 1783-84, et skolereglement, der kom til at danne mønster for skoleanordningerne af 1814. Protokollens mange indførsler nuancerer det gængse billede, der i såvel lokalhistoriske udgivelser som i almen skolehistorie har været tegnet af et uproblematisk reformarbejde på godset.

Herefter tager konsulent Signe Holm-Larsen over. Hun kaster lys over timetallet på 7. klasses trin ved nogle nedslag i grundskolens 200-årige historie og belyser samtidig de politiske, økonomiske og pædagogiske debatter, der lå til grund for udformningen af timetallene. Baggrunden for undersøgelsen er den nye skolereform, der trådte i kraft med skoleåret 2014/15, hvor eleverne fik længere skoledage – men fik de også flere timer i fagene end nogensinde før? Hun konkluderer, at selvom børnene i 7. klasse anno 2014 har fået flere fagtimer, havde børnenes bedsteforældre 25 procent flere timer under deres skolegang i 1950'erne.

Denne afdeling afrundes med en artikel af adjunkt Claus Munch Drejer, Syddansk Universitet, ekstern lektor Niels Reeh, Københavns Universitet, og førstemanuensis Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Agder. De ser på den indbyrdes undervisning i Danmark i 1820'erne for at forstå årsagerne og virkningerne af denne britiske metodes anvendelse i dansk regi. Der blev anvendt teknikker som hierarkisk overvågning og regelmæssig eksamen, der medførte forudsigelighed i udførelsen af den indbyrdes undervisning og normalisering af eleverne. Disse teknikker bidrog til at skabe gode trofaste undersætter og lydige borgere og dermed var med til at nå målet med de danske skoleanordninger af 1814.

Årbogens artikler afsluttes med projektkoordinator Anne Katrine Gjerløffs introduktion til tankerne og organisationen bag jubilæet "Skole 200 år" og til en række af jubilæets hovedprojekter.

Traditionen tro bringer vi Signe Holm-Larsens oversigt over uddannelserne i folketingsåret 2013/2014, Christian Larsens oversigt over ny uddannelseshistorisk litteratur i 2013 og endelig en sektion med anmeldelser af nogle af de mange uddannelseshistoriske bøger, der udkom i 2013.

Det er redaktionens håb, at vi med dette særlige jubilæumsnummer bidrager til at kaste nyt lys over skoleanordningerne af 1814 og over den tilsvarende udvikling hos vore skandinaviske naboer, hvor lovgivningen dannede baggrunden for, at alle børn med tiden fik regelmæssig skolegang og med tiden også en fælles skolegang på tværs af køn, klasse og etnicitet. Susanne Wiborg og Christian Larsen har sammen været temaredeaktører for denne årbog.

God læselyst!

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

Education and the State

Whatever Happened to Education as a Public Good?

By Andy Green

In an era which is rapidly losing the idea of education as a public good, it is as well to remember the origins of our modern education systems, and the role of the state in their creation. Today we see a rapid marketising of education in many countries around the world, with increasing privatisation of educational services, the introduction of private sector management practises in public educational institutions, and a growing perception of education as a private consumer good. The collective purposes of education, which animated the formation of national education systems, are being rapidly attenuated as providers increasingly view parents and students as customers, and the latter see education as a 'positional' good for which they must compete, bargain and, in many instances, pay. This was not how our education systems were originally formed. The bicentennial anniversary of Denmark's 1814 School Act – the harbinger of the national education system in Denmark – provides a good opportunity to reassess the role of the state in the development of public education.

The Origins of Public Education in the West

The creation of modern public education systems in the West in the late eighteenth and early nineteenth century was essentially the work of the state. Markets (private groups with help from governments) had generated apprenticeships, some professional schools, and networks of religious schools from the Reformation onwards, but private actors nowhere had the resources or motive to supply universal public systems of education. This could only be done by states acting at local and national levels. States sometimes harnessed private initiative in building national education systems but states were necessarily the main actors.

The objectives which motivated the reformers who lobbied for public education systems were multiple and varied somewhat from place to place. Particular social classes would campaign for certain forms of schooling to suit their interests; the different churches would seek types of school which promoted their own faiths. Some saw benefits to their manufacturing interests from more widespread schooling; others wished to see the moral improvement of the urban poor. The growing state apparatuses of modernising states were thirsty for new trained recruits to staff the swelling bureaucracies and expanding militaries. For the governments of nation states in transition from absolutism to different types of bourgeois republican and constitutionalist rule, the creation of national education systems was primarily about nation-building.

The form of the national system was first prefigured in continental Europe during the absolutist monarchies of the eighteenth century. These not only developed many of the general features of the modern state – central bureaucracies, standing armies, national taxation; they also pioneered the first moves towards public education with the provision of state funds for schooling, the drafting of prescribed curricula and legislation on school attendance. Education was seen as an important means for furthering the mercantilist aims of the state. It was essential for providing the trained cadres for the government bureaucracy and the military, and had an important role to play in generating the skills needed for the fledgling state manufacturing projects. Not least, also, it was recognized as a powerful instrument for promoting political loyalty amongst the people and for creating a cohesive national culture after the image of the ruling class. Scandinavia was no exception to this. Absolutist monarchies in Sweden and Denmark-Norway were increasingly active in educational reform during the late eighteenth century. Well educated recruits were needed to staff the growing bureaucracies of both states. And as feudalism was abolished at the turn of the century in Denmark, Cameralist officials well understood the important of elementary education for the newly emancipated peasantry operating in a new market environment.¹

The decisive moment for the consolidation of national systems came during the aftermath of the French Revolution when the modern, capitalist state, in various guises, simultaneously took shape in regimes as diverse as those of the royal Junker state of Prussia, the Napoleonic Empire of France and the Early Republic of the United States of America. The importance of education grew with the increasing intensity of the process of state formation, and educational development was most dynamic and wide-ranging precisely in those periods and in those countries where state formation occurred in the most deliberate and compacted fashion. This was particularly the case where the reformed state emerged through profound social and political upheavals, as in France and the United States, and where it was directly involved in the process of forced industrialization ‘from above’, as in Prussia. In Scandinavia the same general pattern was evident. Educational reform became most intensive from the end of the eighteenth century, spurred by the pressures of war and states’ needs to adapt during the transition from absolutism to new economic and political forms. As Wiborg writes, it was from then onwards that the state bureaucracies became “profoundly engaged in establishing, funding and managing a system of education as part of the endeavour to create a unified state”.² Denmark’s 1814 School Act, which made education obligatory for all children aged seven to fourteen, was an important landmark, marking the beginning of the state’s construction of a public school system.

¹ Wiborg 2009.

² Wiborg 2009: 24.

The general patterns of development of national education systems across north-west Europe are well known. National networks of elementary schools were consolidated with the help of the state, and gradually free tuition and compulsory attendance laws ensured universal childhood participation; secondary education expanded from its tiny elite base and progressively incorporated more modern curricula and pedagogy; technical and vocation schools proliferated, albeit unevenly, to meet new industrial demands. As educational provision expanded, so it also became more regulated and, by degrees, more systematic in organization. Diverse institutions were unified into a single structure, increasingly administered through an integrated educational bureaucracy and with teaching provided by trained staff. An age-graded, hierarchical system developed whose component parts were systematically linked and complementary, in time to become part of an 'educational ladder' whose different rungs were articulated through regulated curricula and entrance requirements. Lastly, educational control passed increasingly to the state. As public schools came to predominate over private and voluntary institutions, governments ineluctably increased their influence on education. Whether through central or local authorities, the state increasingly controlled education through the allocation of funds, the licensing and inspection of schools, the recruitment, training and certification of teachers and, in varying degrees, through the oversight of national certification and standard curricula.

The nineteenth-century education system came to assume a primary responsibility for the moral, cultural and political development of the nation. It became the secular church. It was variously called upon to assimilate immigrant cultures, to promote established religious doctrines, to spread the standard form of the appointed national language, to forge a national identity and a national culture, to generalize new habits of routine and rational calculation, to encourage patriotic values, to inculcate moral disciplines and, above all, to indoctrinate in the political and economic creeds of the dominant classes. It helped to construct the very subjectivities of citizenship, justifying the ways of the state to the people and the duties of the people to the state. It sought to create each person as a universal subject but it did so differentially according to class and gender. It formed the responsible citizen, the diligent worker, the willing tax-payer, the reliable juror, the conscientious parent, the dutiful wife, the patriotic soldier and the dependable or deferential voter.³

These processes occurred unevenly in different western states. National education systems developed most rapidly in countries (like Denmark, Prussia, France, the USA and later Japan) which were undergoing the most intensive and accelerated process of state formation.⁴ This was usually as a response to external mi-

³. Green 2013; Kaestle 1983; Bailyn 1997.

⁴. Archer 1979.

litary threats or territorial conflicts, as in Denmark and Prussia; to rebuild after revolutions and civil wars, as in France and the USA; or to catch up economically with more advanced states, as in Prussia, again, and also in other continental European states seeking to emulate the industrial dynamism of England. In each case the primary purpose of educational development was nation-building and state formation, both key parts of what I would call the epic drama of national development, which has been no-where been better captured than in Eugen Weber's great 1979 study of nation-building in France.⁵ This was a public and collective enterprise, if one driven by the elites, and the state had by definition to take the lead.

Education and State Formation in East Asia

As in the West in the nineteenth century, the creation of public education systems in East Asia – in Japan in the 1870s and after and in the East Asian 'tiger economies' after 1945 (like South Korea, Taiwan and Singapore) – was primarily the work of the state. It was part of an intensive process of state formation initiated in Japan during the Meiji Restoration and in the tigers after they gained independence (except in Hong Kong) in the decades after World War Two.



⁵ Weber 1976.

In each case rapid state formation was led by highly interventionist 'developmental states'. These were motivated by a form of 'situational nationalism'⁶ which was born out of a need to ensure the survival of states which were threatened from outside (in the case of Japan and Korea) or whose survival as newly independent states was compromised by a fragile geo-political situation and economic underdevelopment. In the cases of South Korea, Taiwan and Singapore, developmental states arose as a project of state reconstruction at a time when the political viability of each of these states was in question: in South Korea because of the Cold War division of the country; in Taiwan because it was not recognized by mainland China; and in Singapore because it was a small and apparently unviable state sandwiched between two states, China and Malaysia, with which its population had close ethnic ties, but with which it was on poor terms. In each case, state developmentalism was in the first place a political necessity rather than an economic priority. As Castells has written, for the developmental state, 'economic development was not a goal but a means ... the East Asian developmental state was born of a need for survival, and then it grew on the basis of a nationalist project of self-affirmation of cultural and political identity in the world system'.⁷ What subsequently marked out these developmental states was the sustained promotion of rapid economic development, not least through educational reform, as a means of maintaining state legitimacy.

The very rapid development of public education systems in all these states was motivated by urgent public and collective objectives. These included: consolidating new national identities; integrating communities and fostering social cohesion; spreading common languages in diverse communities with multiple language and religions (English and Mandarin in Singapore); forging a disciplined workforce and developing the skills for economic growth; and developing the capacity of the state bureaucracies.

East Asian education systems – excepting Singapore's – made use of substantial private investments in education (through fees paid to secondary schools and universities and to the proliferating private tutorial schools) which allowed provision to grow more rapidly. But the development of education was clearly driven and controlled by the state. Initially investment in education came mostly from government and fees only became a substantial part of total funding as families became affluent enough to contribute. Private secondary schools and universities were tightly regulated and mostly part-funded by the state. There were strong educational bureaucracies at national and regional levels to maintain the coherence of education systems and to reinforce the norms under which they operated.

⁶ Johnson 1982.

⁷ Castells 1992: 57-8.

Until quite recently, the East Asian education systems were highly centralized. There were quite standardized institutional structures, with post-war Japan, South Korea and Taiwan adopting the then relatively democratic 6-3-3 US pattern of six year primary education, followed by three years of lower secondary and three years of upper secondary education. Primary and lower secondary schools were neighbourhood-based, non-selective comprehensive institutions with mixed ability classes and a strong emphasis on interactive classroom teaching. Schools had relatively little autonomy, with centrally controlled and equalised resource distribution between schools (including through the rotation of heads and teachers in some cases). National systems of examination were controlled by the state which also determined the strongly prescriptive national curricula, with state authorization of textbooks (Japan) and state-provided instruction materials (Singapore). State centralisation brought various benefits, including the initial integration of formerly fragmented education provision into unitary systems; the embedding of normative values and standards, which helped drive up educational achievements and promoted more cohesive national identities; and the planning of educational development and skills flows (including through quotas in different subjects) to coordinate skills supply and demand.

Economic development in Japan and the tigers economies was exceptionally state-led.⁸ Developmental states used their powerful and highly competent bureaucracies to plan economic development and to coordinate skills supply and demand in dynamic ways. Industrial policies for growth in particular economic sectors were accompanied by manpower planning which sought to increase the supply of skills in selected areas in anticipation of future demand. State levers were also used to drive up employer demand for skills (through the use of wage minima, taxes on employers for paying low wages, deals over skills transfer with MNCs).⁹

East Asian education systems have become less centralized over time. But during the early years of rapid economic growth, state-led development of fairly standardized education systems proved extraordinarily effective, and these states now have amongst the highest enrolments and highest standards in core skills of any in the world, regularly out-performing other states in international tests like PISA and TIMSS. Asian families have traditionally a high regard for education and are willing to invest heavily in it. This cultural legacy plus the rising opportunities provided by rapid economic growth no doubt motivated students to work hard and ratcheted up achievement. But what drove the rapid development of education most were shared public objectives for economic growth and nation-building.¹⁰

⁸ Johnson 1992; Kohli 2004; Woo-Cummings 1999.

⁹ Rodan 1989.

¹⁰ Green 2013.

The Drivers of Contemporary Marketisation

The public objectives, which motivated the development of national education systems in the West and Japan in the nineteenth century and elsewhere in East Asia post WW2, have become etiolated in many countries since the 1980s. Public education systems remain the norm across the world, and state-funded schools still greatly outnumber private fee-charging schools in most countries, but there is no doubt that there has been a major drive towards marketising education in many countries during the past 30 years. This is driven by a number of factors – some politically contingent, some more long-term, secular trends. Increasing economic globalization and technological advance since the 1980s has intensified economic competition and the shift towards the ‘knowledge economy’, thus exponentially increasing the demand for skills.¹¹ Governments find it hard to meet the rising costs of meeting this demand – especially as ageing societies place an increasing burden on public budgets – and look to share costs with users. Corporations searching for new profit opportunities increasingly lobby to provide public services, national and globally.¹² Where opportunity and mobility is curtailed (‘the opportunity trap’) more aspirational families seek positional advantage for their children and lobby for more school diversity and choice within which they may seek advantages for their children.¹³ With a dominant neo-liberal paradigm of globalization, international bodies advocating what Pasi Sahlberg calls the ‘Global Education Reform Movement’ (GERM) have relentlessly pushed new public management policies which ape private sector practices.¹⁴ This clearly takes us a long way from the collective purposes espoused by the pioneers of mass public education. The notion of education as a public good is certainly substantially under threat. Nevertheless, it is important to challenge some of the more exaggerated myths about educational globalisation and its effects on education.

Challenging Some Myths of Global Education Policy (and Research)

While the trend towards educational marketization in many countries is real it is important to question the claims that it is all inevitable and convergent. In fact the policy rhetoric of the GERM is much more uniform than what actually happens on the ground. Marketisation is a very uneven process.¹⁵ Despite the rhetoric of GERM, there is also very little evidence that educational markets – with enhanced school competition, accountability, school diversity and choice etc – improve standards. There is nothing inevitable about educational marketization – it depends on national political decisions – at least in the countries rich

¹¹ Brown et al 2001, 2011.

¹² Ball 2012.

¹³ Brown et al 2011.

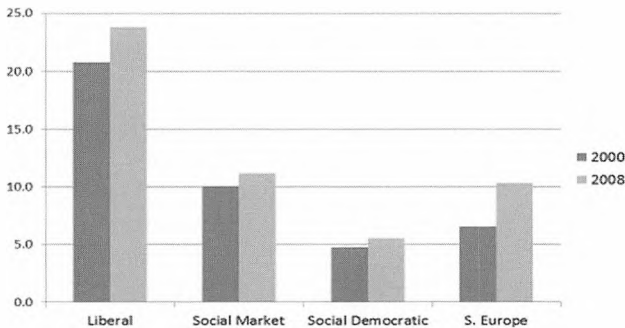
¹⁴ Sahlberg 2012.

¹⁵ Green and Mostafa 2013.

enough not to be dependent on aid agencies. Globalization is not a one-way historical street.

The move towards marketisation of education, at least in OECD countries, is neither as uniform nor as extensive as some writers on educational globalisation suggest. Private funding of education is still limited, particularly in OECD countries, and only a relatively small proportion of schools are fully private. Private funding makes up a greater share of higher education costs, but even here this has only advanced substantially in a minority of countries. Selection to schools by ability, which many see as an inevitable outcome of greater school choice and diversity, is actually in decline across the OECD, as is ability grouping within schools (at least on the evidence from PISA). School autonomy, constantly touted as a solution to most education problems by the GERM lobbyists, is probably declining not growing. Theorists of educational globalisation generally predict that education will become more unequal as a result of all of this.¹⁶ However, the evidence on this is mixed. The distribution of skills appears to be narrowing across countries over time, as is distribution of educational attainment (in terms of levels of education completed).¹⁷ However, the impact of family background on achievement may, at the same time, be rising. OECD trend data for the 1990s from *Education at a Glance* and for the 2000s from PISA give a better idea of what is actually happening than the predictions from some education theorists.

Figure 1: Trends in Private Shares in Total Educational Spending, 2000, 2008.



Source: OECD, *Education at a Glance*, 2011, Indicator 3. Table 3.3.

There has only been a small recent increase in proportion of total education spending deriving from private sources in OECD countries¹⁸ from 13.7 percent

¹⁶ Maroy 2001.

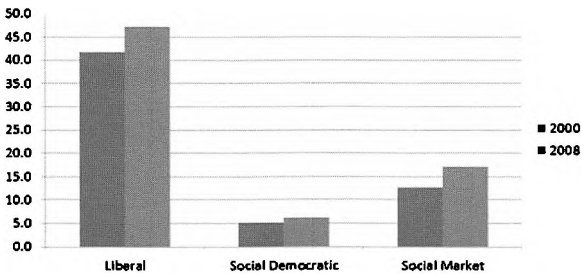
¹⁷ Ballarino et al 2014.

¹⁸ For a subset of countries included in all the surveys.

in 2000 to 16.5 percent in 2008. Liberal, Anglophone countries tend to have the highest proportion of spending coming from private sources (23.8 percent in 2008). As Figure 1 shows, the proportion was lower in the Social Market countries of north-west continental Europe (11.2 percent) and Southern European countries (10.3 percent) and lowest in the Social Democratic countries (5.5 percent in 2008). The share of private funding in spending on tertiary education is higher and rose during the period (from an average of 26.7 percent in 2000 to 32.1 percent in 2008).¹⁹ However, this varies substantially between different groups of countries. Liberal countries tend to have the highest share, followed by the Social Market countries, and with the Social Democratic countries having the lowest, by a long way (see Figure 2).

PISA data also show little evidence of widespread privatisation of schools between 2000 and 2009. The proportion of schools classified as ‘Private Independent’ (that is with no state funding) rose slightly across countries, from 4.25 percent to 4.42 percent. The proportion classified as ‘Private Dependent’ (that is receiving some state funding) declined from 14.92 percent to 14.01 percent. The proportion of schools which are defined as ‘Public’ (ie neither ‘Private Independent’ nor ‘Private Dependent’) actually increased slightly between 2000 and 2009 (from 80.81 to 81.57 percent). The slight increase in the relative shares of private spending on education may be due to increases in levels of fees or other educational costs to parents. This may be illustrating a trend towards ‘marketisation’ of public organisations, but does not signal widespread privatization of schools *per se*. Private organisations may be increasingly employed in the delivery of *aspects* of public school provision, but the proportion of school which are fully privately owned and funded is barely increasing.

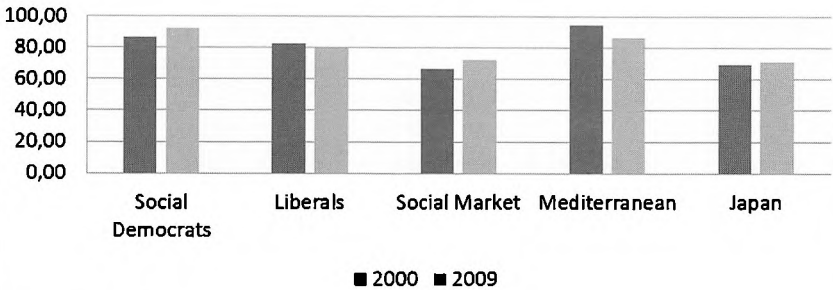
Figure 2: Proportion of Total Tertiary Education Funding from Private Sources , 2000 and 2008.



Source: OECD, *Education at a Glance, 2011, Indicator 3. Table 3.2.*

¹⁹ Green and Mostafa 2013.

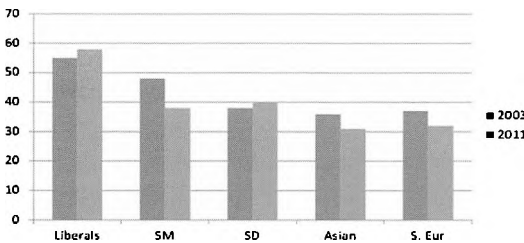
Proportion of all Schools Which are Public.



Source: *Education at a Glance, Statistical Report, 2012, Indicator D. Table D. 6. 6.*

OECD data collected from panels of country experts on levels of decision making suggest that the number of decisions made at the central level has risen on average across countries whereas the number of decisions made at the school level has decreased. Between 2003 and 2011 local decision-making decreased in ten out of 21 countries and increased in only four.²⁰ This flies in the face claims of a common and convergent trend towards decentralisation.²¹

Figure 6: Proportion of Decisions Made at School Level across Country Groups in 2003 and 2011



There is a quite widespread belief amongst globalisation theorists that ‘neo-liberal’ models of education – which emphasise school choice and diversity, new public management techniques, and the marketization and privatisation of aspects of education – are becoming increasingly dominant worldwide, not least through the influence of supra-national bodies like the OECD and World Bank.²² The evidence that such policies are increasingly adopted in the policy rhetoric of

²⁰ See Green and Mostafa 2013.

²¹ Astiz et al 2002.

²² E.g. Ball 2012; Lingard et al 2001; Maroy 2001.

OECD countries is certainly strong, and it provides support for the ‘World Culture’ theory of the ‘Stanford School’ researchers,²³ that a global culture is developing amongst policy elites across countries. However, the trends observed here for OECD countries do not seem to confirm that structures and practices are uniformly moving in the directions suggested – and advocated – by the policies. Countries are indeed tending to adopt more school choice policies, albeit of various different kinds,²⁴ and there have been widespread attempts to implement forms of regulation which give schools greater autonomy.²⁵ However, the perceptions of head teachers in OECD schools is that decisions are becoming increasingly regionalised and centralised and thus that schools have less and less autonomy. Many countries, including some Nordic countries,²⁶ have implemented new measures to encourage private schools. However, the proportion of fully private schools, and the proportion of funding from private sources, have only increased by a rather small amount on average across the OECD. This does not mean that public schools systems have not become increasingly ‘marketized’ through the out-sourcing of school services and use of private sector management techniques within schools and education authorities.²⁷ However, in most OECD countries this does not equate to wholesale privatisation and the dismantling of public provision, nor even, in the Nordic case, to the abandonment of comprehensive schooling.

It is often predicted that increasing privatisation and school choice in public schools will be accompanied by more academic selection and ability grouping in schools, which will lead in turn to rising inequalities in educational outcomes.²⁸ However, the evidence from PISA and the OECD Survey of Adult Skills is that inequalities in educational outcomes have been generally decreasing across the OECD, despite, paradoxically, increasing income inequality.²⁹ It is undoubtedly the case that a number of English-speaking countries, including New Zealand, the USA and the UK, have introduced more selection and ability grouping.³⁰ This may have increased inequalities in education over the longer term, although the evidence for this is still disputed. But on evidence here, inequalities in outcomes have actually decreased (although not by much) in these countries during the 2000s.

The second myth is that countries adopting the neo-liberal reform agenda in education will get better results on average. There is precious little evidence to support this. Pasi Sahlberg cites seven countries which he says have been par-

^{23.} Meyer et al 1997.

^{24.} OECD 2012.

^{25.} Maroy 2001.

^{26.} Wiborg 2013.

^{27.} Ball 2012.

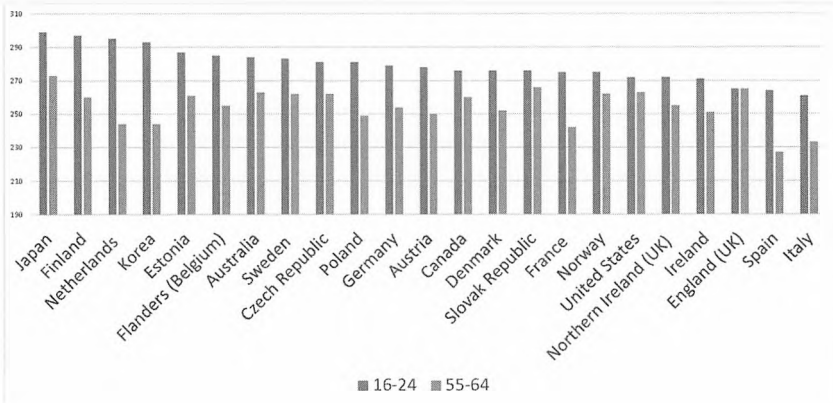
^{28.} Maroy 2001.

^{29.} Green, Green and Pensiero 2014.

^{30.} Whitty et al 2002.

ticularly active in adopting the policies of school choice and diversity and school competition and accountability, which are at the heart of the reform agenda of the GERM.³¹ These include Australia, Canada, England, the Netherlands, Sweden, the USA and New Zealand. Yet most of these countries have not performed notably well on international tests of skills. The recent OECD Survey of Adult Skills (SAS) tested the adults aged 16-64 in 24 countries for their skills in literacy and numeracy. Figures 7 and 8 show the average scores for younger and older age groups, ranked by the former. The scores of the 16-24 year olds are most relevant for assessing the impact of recent reforms. Of the countries in Sahlberg's list only the Netherlands and Sweden performed relatively well, with the Netherlands ranking in third place on literacy scores and Sweden ranking eighth in literacy and seventh in numeracy. But both of the countries have only adopted GERM policies selectively and quite recently. The performance of Australia and Canada was only in the middle of the country range in both domains. In England and the USA, which have gone furthest in adopting neo-liberal policies, the average scores ranked no higher than eighteenth position out of 22 in either domain. The only countries scoring worse in the two domains together were Italy and Spain, and England and the USA were the only countries where the scores of the 16-24 year olds were not significantly better than those of the 55-64 year olds in either literacy or numeracy.

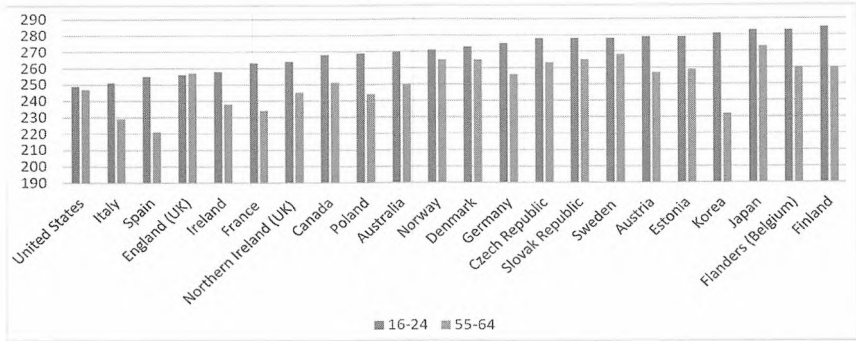
Figure 7: Literacy Means by Country and Age Group



Source: Green, Green and Pensiero, 2013.

³¹ Sahlberg 2012.

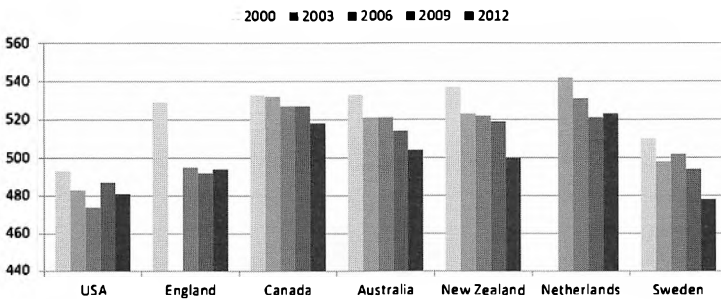
Figure 8: Numeracy Means by Country and Age Group – From SAS



Source: Green, Green and Pensiero, 2013.

Sahlberg also looks at the trends on numeracy test scores for his most marketised countries during the 12 years of the PISA programme (see Figure 9). In each case average scores have declined during the period.

Figure 9: National averages of 15-year-old students’ mathematics achievement measured by PISA between 2000 and 2012.



From Sahlberg, 2012

Countries which have gone furthest in adopting the reform agenda have not performed notably well in terms of raising the levels of skill in the areas covered by international tests. On the other hand, some countries which have largely eschewed the reforms of the GERM have done better. Germany has not been notable for marketising its education system yet it has been one of the notable improvers in PISA. The European champion in PISA has, of course, been Finland, a country which has consistently outperformed other European countries in international tests in literacy, maths and science over the years. Yet it has hardly

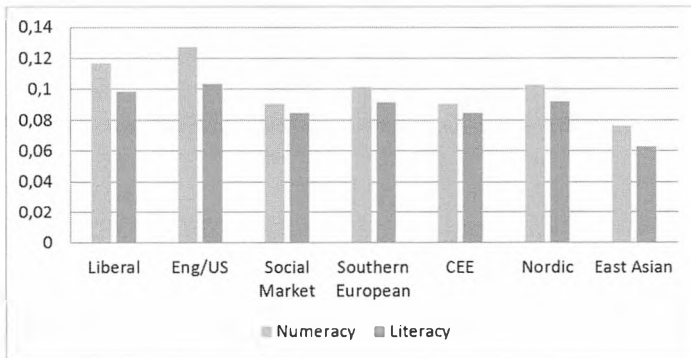
been a paragon of neo-liberal reform. It has a relatively standardized school system where the norm is for neighbourhood-based, non-selective comprehensive schools without ability grouping in classes. There has been little effort to promote school choice and diversity and school quality is not seen to be driven by competition between schools. Far from having a highly formalised system of accountability, it has no national school inspection system and no national testing of students. Its most distinctive characteristics are the high levels of teacher training and professionalism, and the considerable autonomy granted to teachers. This is a far cry from the teacher-proof systems, replete with scripted lessons, favoured by many edubusiness school chains admired by advocates of school privatisation.³²

Marketisation and Inequality in the Anglophone countries

Education systems in the Anglophone countries, which have gone furthest amongst OECD countries in marketising education, do not achieve particularly high standards. But they do show particularly high levels of inequality, both in terms of the wide distribution of skills outcomes, and in terms in inequality of skills opportunity.

Figure 10 shows the distribution of numeracy and literacy scores for the 25-29 year olds in SAS by country group, using skills Gini measures. The values for each country group is the mean of the values for the countries in the group. Anglophone countries, and particularly England and the USA, have significantly wider distributions than other groups of countries, with the East Asian countries (Japan and South Korea) being the most equal.

Figure 10: Numeracy and Literacy Gini's for 25-29s by Country Group

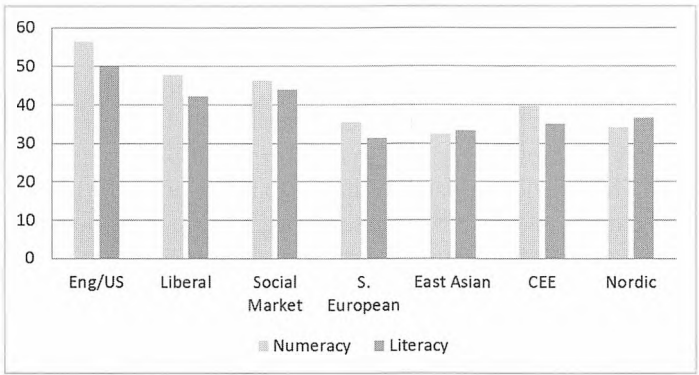


Source: Green, Green and Pensiero, 2013.

³² Sahlberg 2012.

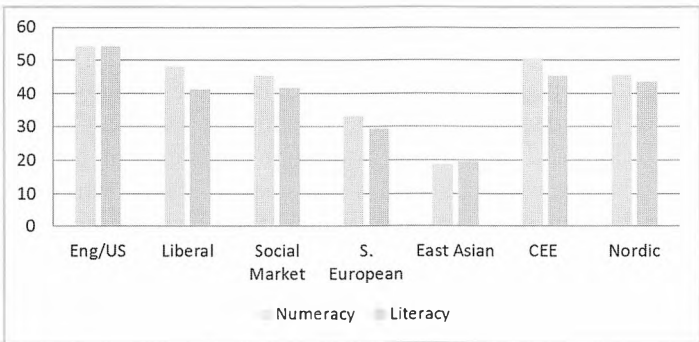
Inequality in skills opportunities is measured by the impact of family background on individuals' skills. Figures 11 and 12 show the difference in average scores of individuals whose parent(s) had no more than lower secondary education and those who had a parent with higher education. The gap is significantly greater in Anglophone countries, and particularly in England and the USA, than in other country groups, with the East Asian group again being the most egalitarian.

Figure 11: Social Gradient for Adult Literacy and Numeracy by Country Groups



Source: Green, Green and Pensiero, 2013.

Figure 12: Social Gradient for Numeracy and Literacy for 16-24s by Country Group



Source: Green, Green and Pensiero, 2013.

So, whereas public education systems remain well entrenched in most countries in the OECD, with neo-liberal policies often having relatively peripheral effects, in some countries the GERM movement is substantially transforming education. In England, for instance, marketization is rapidly dismantling the public education system and creating in its stead a patchwork of provision last seen before 1870.

An obsession with school choice and diversity, and competition between schools, is leading to the creation of multiple types of school with different governance and funding, admissions procedures and curriculum priorities. The current list includes free schools, faith schools, studio schools, university technical colleges and academies of various kinds, including sponsored academies, chain academies (ARK, ULT, AET etc) and converter academies. Providers include charities, foundations, social enterprises, faith and community groups and private education businesses. These schools are still publicly funded, and controlled, to different degrees, by the state, but the sense of an integrated public system with a public purpose is disappearing. Local Education Authorities have been eviscerated and local planning eroded.

This patchwork of providers and school types, not to mention the byzantine complexity of the awarding bodies and certificates, lacks transparency to such a degree that only the most 'savvy' and well-informed of parents and students can navigate it. This provides unfair advantages to better off, more mobile, and better informed parents and creates more social segregation in schools with less balanced intakes. As the Sutton Trust recently found the proportion of students eligible for free school meals (FSM) who had 5 good GCSEs in the top 500 comprehensive schools is below half the national average. Ninety-five percent of these schools take fewer FSM students than the proportion in their local area.³³ The OECD (2010) found that school intakes explain 77 percent of the variation in school performance in England – only topped by Luxembourg and way higher than the OECD average of 55 percent.

The fragmented nature of provision undermines any sense of normative standards and expectations for young people and will create greater inequality of outcomes in a country which already has one of the most unequal education systems in the OECD.

Consumer 'choice' in the market – or rather choice for some consumers – is replacing any kind of local democratic control of schooling. Local authorities lack power, teacher unions and professional associations are sidelined, and parental influence on school governing bodies is weakened in schools which are run as businesses. At the same time, central government has assumed more and more powers – with the office of Secretary of State for Education acquiring 2500 new powers since 1960, which in recent years have been exercised more and more arbitrarily.

Teacher motivation and professionalism are undermined by constant policy shifts and criticism from government, as well as draconian 'accountability systems' – so that schools have become low-trust institutions – the opposite of what characterizes the successful Finnish system.

³³ Sutton Trust 2013.

Despite all the stress on standards, and the obsession with ‘performativity,’ marketization does not appear to be delivering its declared objective of raising standards in England, or not at least in the things that we can measure accurately. More exams may be passed, although this is likely due to constant adjustments to the standards. But in the tests of literacy and numeracy in the recent OECD Survey of Adult Skills 16-25 year olds in England scored worse than in all but two other countries and, uniquely amongst countries, no better than the 55-65 year olds.

This is not surprising given the highly unequal outcomes of the education system. The best achieve reasonably well on international tests, relative to those in other countries, but we have a longer tail of low achievers than most countries which brings down the mean scores. As OECD PISA reports repeatedly show, equality and excellence are far from incompatible and many of the best performing systems are also the most egalitarian (Finland and Japan for instance).

In England excessive inequality in income and skills is not only associated a range of unwanted social outcomes – from low trust and public health, to high obesity, teenage pregnancy and violent crime.³⁴ Educational inequality is also undermining overall standards in education and threatening our future skills base. The excessive marketization of education in England, which reduces schooling to competitive individual consumption, is undermining the important public purposes of education, including producing the skills for England to compete economically in the world and, equally important, promoting opportunity and social cohesion.

Re-Building Democratic and Integrated Education Systems

The neo-liberal countries, including the USA and England, have been disproportionately driving the global education reform agenda in recent years. This has not always been the case: arguably it was Sweden and the Nordic countries which were most influential in the 1960s and 1970s, not least within the OECD which has become one of the pre-eminent international education policy bodies for the richer countries. But the dominance of neo-liberal forms of globalisation since the 1980s has certainly effected global policy in education to a substantial degree. National governments are affected by this, especially in the poorer countries which are in no position to reject the policy prescriptions of the donor agencies. The impact of global education policy on national policies is partly due to policy diffusion, as the world culture theorists argue, and partly due to national elites in different countries identifying similar problems and seeking solutions in the policy tool-kits offered by the international agencies. However, policy formulation and implementation is finally a national prerogative, at least for richer countries, and national governments have to respond to the demands of a host of national

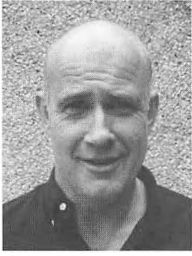
³⁴ Wilkinson and Picket 2009.

interests when they make policy. If the electorates in democratic countries do not want to see public education demolished they will resist the trend.

The task for those who wish to see public education survive is to build political alliances in support of public education and to convince people that the public good, and the interests of the majority, are best served by maintaining education as a public service. This does not mean resisting all types of reform. On the contrary it means vigorously promoting reforms which improve all schools, rather than reforms which promote improvement in some schools at the expense of others which are left behind. There is a considerable challenge here because undeniably parents' attitudes to schools in many countries have become increasingly individualistic. Many parents feel they can help their children get ahead of other people's children by using their social advantages within a flexible education market. Education is a private good as well as a public good, and its benefits as a private good are often positional – they rely on doing well relative to others.

This fact has to be faced by politicians. On the other hand, education is not a zero-sum competition. If more children can do well in education, it brings benefits to all, because the public gains – in terms of better performing economies, improved public health, greater social cohesion – can be enjoyed by all, including those who have not improved their position thereby in the credential race. There are also private benefits from education which are not positional, where higher levels of education have benefits irrespective of one's position relative to other people. These include a ability to enjoy and appreciate a wider range of culture, to be open to, and tolerant of, a wider range of experiences and beliefs, and to understand more about what is going on in our complex world.

In societies increasingly riven by growing inequalities in wealth and income, education is a high stakes business and people are the more likely to see it instrumentally, mainly as a vehicle for getting ahead of, or just keeping up, with others. Until we can reduce current social inequalities, it will continue to be an uphill struggle to persuade people to view education as a collective enterprise not an individual competition. Nevertheless, the public benefits of education are very substantial, supported by volumes of research, not least into the history of public education systems. Education researchers who are well versed in the evidence must continue to make the case for education as a public good.



Andy Green, b. 1954, BA, PGCE, MA, PhD, AcSS. Professor of Comparative Social Science and director of ESRC Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). His main field of research is the comparative (historical and sociological) study of education and training systems, their origins and social and economic consequences. He has a long-standing interest in education and state formation and has directed major cross-country comparative research projects on skills formation and economic competitiveness in Europe and Asia, funding and regulation of lifelong learning, convergences and divergences in European education and training systems, and education, inequality and social cohesion.

Bibliography

- Archer, M. (1979), *The Social Origins of Educational Systems*. Beverley Hills: Sage
- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. & Baker, D. P. (2002), 'Slouching towards Decentralisation: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. In: *Comparative Education Review*, 46, 1, pp. 66-88
- Bailyn, B. (1960), *Education in the Forming of American Society*. Vintage Books
- Ball, S. (2012), *Global Education Inc. : New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge
- Ballarino, G. Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. & Francesco Scervini, F. (2014), 'Increasing Educational Inequalities?' In: Salverda, W., Nolan, B. Checchi, D., Marx, I. McKnight, A. Tóth, I. G. and Herman van de Werfhorst, H. (eds), *Changing Inequalities in Rich Countries: Analytical and Comparative Perspectives*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, P., Green, A. & Lauder, H. (2001), *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skills Formation*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2011), *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. New York: Oxford University Press,.
- Castells, M. (1992), 'Four Asian Tigers with a Dragons' Head: A Comparative Analysis of the State, Economy and Society in the Asian Pacific Rim'. In R. Appelbaum and J. Henderson (eds), *States and Development in the Asia Pacific Rim*. Beverley Hills: Sage
- Green, A. (2013), *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA*. Basingstoke: Palgrave
- Green, A. and Mostafa, T. (2013). 'The Dynamics of Education Systems: Convergent and Divergent Trends, 1990 to 2010'. In Janmaat, J.G., Duru-Bellat, M., Green, A. and Mehaut, P. (eds), *The Dynamics and Social Consequences of Education Systems*. Palgrave Macmillan, pp.160-181.
- Green, A., Green, F. and Pensiero, F. (2014), *Why are Literacy and Numeracy Skills in England so Unequal? Evidence from the OECD's Survey of Adult Skills and other International Surveys*. LLAKES Research Paper 47. London: Institute of Education
- Green, A., Preston, J. and Janmaat, G. (2006), *Education, Equality and Social Cohesion*. Basingstoke: Palgrave
- Johnson, C. (1982), *MITI and the Japanese Miracle: The Growth of Industrial Policy 1925-1975*. Stanford: Stanford University Press.
- Kaestle, C. F. (1983), *Pillars of the Republic: Common Schools and Society, 1780 - 1860*. Hill and Wang

- Kohli, A. (2004), *State-Directed Development: Political Power and Industrialisation in the Global Periphery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lingard, B., Rizvi, F., Henry, M. and Taylor, S. (2001), *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press.
- Maroy, C. (2001), *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Final Report
- Maroy, C. (2004), *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison*. Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. and Ramirez, F. (1997), 'World Society and the Nation-State' In: *American Journal of Sociology*, 103, 1, pp. 144-181.
- OECD (2010), *Pisa 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Volume 2. Paris: OECD.
- OECD (2011), *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2012), *Education at a Glance, Statistical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2012), *Education at a Glance*. Paris: OECD
- Rodan, G. (1989), *The Political Economy of Singapore's Industrialisation*. Basingstoke: Palgrave
- Sahlberg, P. (2012), *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press
- Sutton Trust (2013), *Selective Comprehensives: The Social Composition of Top Comprehensive schools*. www.suttontrust.com.
- Weber, E. (1976) *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870 – 1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Whitty, G. (2002), *Making Sense of Education Policy*. London: Sage Publications.
- Wiborg, S. (2009), *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. Basingstoke: Palgrave
- Wiborg, S. (2013), 'Neo-liberalism and Universal State Education: the Cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011'. In: *Comparative Education*, 49, 4, pp. 407-423.
- Wilkinson, R. and K. Prickett (2009), *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.
- Woo-Cumings, M. (1999), *The Developmental State*. Cornell University Press.

Fra enevelde til konstitusjonell stat

Forutsetninger for allmueskolelovgivning i Norge etter 1814

Av Tone Skinningsrud og Randi Skjelmo

Ved fredsslutningene i Kiel i 1814 i etterkant av Napoleonskrigene hadde Danmark-Norge vært på det tapende laget, og unionskongen Frederik 6. var blitt pålagt å avstå Norge til Sverige. Dermed var det tatt initiativ til en prosess bort fra det tidligere eneveldet. I en slik prosess var også det å få på plass en norsk skolelovgivning et sentralt anliggende. Det overordnede perspektivet til artikkelen er dreiningen i skolelovgivningen og skolepolitikken som for Norge etter 1814 kom til å omfatte riksdekkende i stedet for regionale ordninger. Følgende forskningsspørsmål er sentrale: Hvilke forutsetninger for nytt lov- og regelverk etter 1814 ga det tidligere lovverket og allmueskolens tilstand? Hvilke motsetninger utspilte seg i forbindelse med lovarbeidet i perioden fra 1814 til 1827? Som en del av drøftingen av disse spørsmålene vil vi sammenligne det danske og det norske lov- og regelverket for allmueskolen, både på 1700-tallet og det tidlige 1800-tallet.

Opptakt

De danske skolelovene av 1814 ble vedtatt samme år som unionen mellom Danmark og Norge ble oppløst.¹ Det var til sammen fem lover som ble vedtatt dette året, et sammensatt rike nødvendiggjorde en differensiert lovgivning. Noe eget lovverk for allmueskolen i Norge var ikke blitt utformet, men i 1811 hadde den danske kongen og Kanselliet oppnevnt en egen norsk kommisjon for forbedring av allmueskolen i Norge. Sentralt i kommisjonens arbeid stod biskopen i Kristiania, F.J. Bech, som var opplysningsteolog og som gjennom flere år hadde utgitt en rekke skrifter om opplysningsarbeid blant allmuen og, som selv hadde nedlagt et stort praktisk arbeid til fremme for allmueskolen. Kommisjonen fremla i 1813 et forslag om å opprette en egen norsk lærerutdanning for allmueskolelærere, men innen Kanselliet hadde nådd å behandle saken var unionen mellom de to land oppløst.

¹ I den nyskrevne danske skolehistorien bind 2 er kapittel 7 viet "Skolelovene af 1814". De fem lovene omhandler allmueskolene på landet i kongeriket Danmark, i København, i kjøpstedene, i Slesvig-Holstein og for jødene; Larsen m.fl. 2013.

Arbeidet med å utvikle et nytt lovverk for allmueskolen i Norge ble videreført av det nyopprettede norske Storting, landets valgte lovgivende forsamling. Dette arbeidet resulterte på det første Stortingsmøtet i 1816 i en midlertidig lov i tre paragrafer, som omfattet både allmueskolen i byene og på landet. Arbeidet med å utforme en mer permanent lov ble samtidig ført videre av Lovkomiteen av 1814, som i kjølvannet av unionsoppløsningen var blitt nedsatt for revisjon og omarbeidelse av hele det norske lovverket.² Forslag til en ny fullstendig lov for allmueskoler på landet i Norge ble fremmet for flere Storting, men ble utsatt tre ganger og endelig vedtatt først i 1827. Flere år senere (i 1834) kom en skoleplan og instruks for lærerne.³

Vi tar utgangspunkt i en sammenligning av det danske lov- og regelverket av 1814, loven om allmueskoler på landet og instruksjon for lærerne, og den norske loven fra 1827, med tilhørende Plan og Instrux fra 1834. Dernest vil vi presentere noen forklaringer på hvorfor Norge fikk en mer konservativ lov for allmueskolen, med snevrere fagkrets og mindre preg av opplysningstidens tenkning, enn Danmark. Dette til tross for at Norge i 1814 var blitt en konstitusjonell stat med en revolusjonær grunnlov basert på folkesuverenitetsprinsippet.⁴ Vi søker å belyse den norske skoleutviklingen ved å fokusere på endringer i de statlige prinsippene for styring og styringspraksis som preget overgangen fra eneveldet til konstitusjonell stat. Denne endringen, karakterisert som et skifte fra regionalisme til økt nasjonal uniformitet som prinsipp for den sentrale statlige styringen, har fått økt oppmerksomhet blant norske historikere i forbindelse med 200-års-jubiléet for den norske grunnloven.⁵

En sammenligning av den danske 1814-loven og den norske 1827-loven

Den danske skoleloven for allmuen på landet var i antall paragrafer mer omfattende enn den norske. Den danske besto av 9 kapitler med til sammen 69 paragrafer. I tillegg kom et bilag med instruksjon til lærerne som omfattet 37 paragrafer.⁶ Til sammenligning omfattet den norske 1827-loven bare 29 paragrafer. Plan og Instrux, som kom i 1834, omfattet henholdsvis 18 og 20 paragrafer.

² Helgheim 1980: 54.

³ Plan, hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne, 22.juli 1834. I Skolehistoriske aktstykker, nr. 9, 1998, fra Departementstidende 1834: 647-84.

⁴ Holmøyvik 2013: 133.

⁵ Bull & Maliks 2014.

⁶ Første kapittel i loven omhandler skoledistrikter, faste skoler og omgangsskoler. Andre kapittel omhandler ungdommens antagelse og fordeling i skolene og om undervisningstiden. Tredje kapittel omhandler sanksjoner ved uteblivelse fra skolen og om barnas kirkegang. Fjerde kapittel omhandler undervisningen, skolebarnas offentlige overhøring samt utgang av skolen. Sjette kapittel omhandler skoledisiplin og sjuende kapittel skolelærernes beskikkelse. Åttende kapittel omhandler skolebygningene, vedlikehold av disse samt lærerlønninger. Det avsluttende kapittel ni omhandler skolekassens inntekt, utgift og bestyrelse.



Et av de mest berømte malerier i norsk kunsthistorie er bildet av den norske grunnlovgivende forsamling i 1814, malt av Oscar Wergeland 1882-1885. Med Eidsvoll-grunnloven fikk Norge sitt eget parlament, Stortinget, som allerede i 1815 diskuterte en ny norsk skolelov for allmuen på landet. Bildet henger nå i Stortingssalen i Oslo (Foto: Teigens fotoatelier a.s).

Om skolens formål

I den danske skoleloven av 1814 (D1814), i innledningen før første paragraf, presenteres formålet med skolen. Statens ungdom skal "ved retteligen at bruge sine Evner, kunde blive gavnlig for Borgersamfundet". I selve lovteksten heter det: "Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overeenstemmelse med den evangelisk-christelige Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten" (D1814, § 22). Det skulle heller ikke henlegges flere unge "til een fast Skole, end at det kan blive muligt for Skolelæreren, at have det fornødne Opsyn med Børnene og tilbørligen undervise dem." (D1814, § 1) Formålet med skolen ble fulgt opp i lærerinstruksen: "For at gjøre Underviisningen behagelig og nyttig for Børnene, bør han beflitte sig paa et tydeligt Foredrag, og nøie lægge Mærke til, hvorvidt Børnene have fattet det, som giennemgaaes eller læses."⁷

⁷ Lærerinstruksen, § 12.

I den norske loven for allmueskolevesenet på landet av 1827 (N 1827) finner vi ingen eksplisitt uttrykt målsetting for skolen. Utdanningshistorikeren Knut Tveit framholder at de norske skolelovene ikke inneholdt noen spesifikk formålsparagraf før i 1848.⁸ Da ble den første loven for allmueskolen i byene vedtatt. Det nærmeste vi kommer skolens formål i den norske loven er paragrafen som omhandler skolens undervisningsprogram og innhold (N1827, § 14).

Om skolens innhold

Etter den norske 1827-loven skulle skolens innhold omfatte følgende elementer:

“Saavel i de faste Skoler, som i Omgangsskolerne, undervises overalt

- a) i Læsning, forenet med Forstandsøvelser,
- b) i Religion og Bibelhistorie, efter de anordnede Lærebøger,
- c) i Sang, efter Psalmebogen,
- d) i Skrivning og Regning.

Hvor og naar Omstændighederne tillade det, skulle Skolecommissionerne og Stiftsdirectionerne derhos paasee, at Underviisningen baade gaaer videre end til de første Elementer, og at den udstrækkes til flere almeennyttige Gjenstande, hvorom i saadanne Tilfælde gjøres Indstilling til Regjeringen, som bestemmer det Fornødne.

Undervisningen begynder og slutter hver Dag med Bøn og en Psalme. Enhver Skole bør være forsynet med en Bibel, et Nytestament, en Psalmebog, en Postil, et Exemplar af Kongeriget Norges Grundlov, samt Loven om Almue-Skolevæsenet og en Regnebog.” (N 1827, § 14)

Det eneste elementet som åpner muligheten for å inkludere verdslig kunnskap utover regning, er formuleringen “flere almeennyttige Gjenstande“, som man måtte ha tillatelse fra Regjeringen for å innlemme i undervisningen.

I den danske skoleloven er innholdet hjemlet i § 23:

“Der skal i Skolerne undervises i Religion, Skrivning og Regning, samt Læsning; ogsaa bør Skolelærerne veilede Børnene til ordentlig Sang.

Ved Læsningen skulle fornemmeligen saadanne Bøger benyttes, som kunne give Anledning til at danne Børnenes Sindelag, og som indeholde et kort Begreb om deres Fædrelands Historie og Geographie, samt meddele dem Kundskaber, der kunne tiene til Fordommens Udryddelse, og blive dem til Nytte i deres daglige Haandtering; og bør derved al Undervisning søges Lejlighed til passende Forstands-Øvelser for de Unge.

⁸ Tveit 2007: 175.

I de Skoler, hvor Lærere, der ved de af Os allernaadigst auctoriserede Skolelærer-Seminarier have nydt Undervisning i Gymnastik eller paa anden Maade have erhvervet sig den Duelighed, som udfordres til deri at give Undervisning, ere ansatte, skulle Børnene veiledes af Skolelærerne til gymnastiske Øvelser, saasom Løbe-, Springe-, Klavre-, Svømme- og militaire Øvelser. Til disse Øvelser bør, naar den øvrige befalede Skoleundervisning er tilendebragt, anvendes, saavidt Veirliget tillader, een Time dagligen, saaledes at hver Klasse af Skolebørnene heri nyder ugentlig Undervisning i 3 Timer; dog at Børnene i øverste Klasse, efter den i § 13 indeholdte Bestemmelse, fra 1ste Junii indtil Høstferienne ikkun nyde denne Undervisning 2 timer ugentligen; og bør øvrigt til Svømmeøvelser, forsaavidt Leilighed dertil gives, efter Sognecommissionens paa de locale Omstændigheder grundede Bestemmelser, nogle Eftermiddage om Sommeren anvendes.⁹

Ved enhver Skole bør, saavidt Omstændighederne tillade, anskaffes en Plads af 800 til 1200 Alen, som jævnes og, ved Belægning med Sand eller paa anden hensigtssvarende Maade, gøres skikket til gymnastiske Øvelser; ogsaa bør de allernødvendigste Apparater til saadanne Øvelser, ved enhver Skole, hvor Gymnastik indføres, anskaffes efterhaanden paa Skolekassens Bekostning.” (D1814, § 23)

Ikke bare er den danske loven mer omfattende og detaljert i sine formuleringer enn den norske. Den viser en langt bredere fagkrets ved at leseboken skulle inneholde fedrelandshistorie og geografi. Dette kom i den norske allmueskolen på landet først inn gjennom loven av 1860. De danske skolebarna skulle spesifikt meddeles kunnskaper som skulle bidra til å utrydde fordommer samt bli barna til nytte. Den danske loven inneholdt også omfattende og detaljerte krav til faget gymnastikk som overhode ikke nevnes i den norske loven.¹⁰

Om omfanget

I følge den norske skoleloven skal barna normalt begynne på skolen når de er fylt 7 år. Skolegangen fortsetter fram til konfirmasjonen, hvis sognepresten finner det nødvendig. Loven slår fast at: “Skolepliktige ere Børn fra det fylgte 7de, eller, hvor Omstændighederne lægge Hindringer i Veien for at Børnene i denne Alder søge Skolen, fra det fylgte 8de Aar, indtil de confirmeres, naar Sognepræsten finner det fornødent, at de søge Skolen saa længe” (N 1827, § 15).

⁹ §13 “For Børnene i øverste Klasse skal om Sommeren, fra 1ste Junii indtil Høstferiens Begyndelse, ikkun holdes Skole 2 fulde Dage om Ugen, hvilke Dage bestemmes af Amtskoledirectionen, paa Sognecommissionens derom giorte Forslag.”

¹⁰ Faget gjaldt bare guttene, og særlig på Jylland møtte undervisningen motstand, både fra mødre som var bekymret for at sønnene kunne falle under øvelsene og som mente at disse førte til unødige slitasje på tøyet. Blant den religiøse grupperingen “Stærke Jyder” var det også motstand mot faget, disse mente at innholdet stred mot De ti bud; Larsen m.fl. 2013: 203-06.

Loven fritar barn som får hjemmeundervisning, av foreldre, foresatte eller andre, fra skolegang. Men sognepresten kan henvise barna til skolen, hvis han finner at de "forsømmes" (N 1827, § 16). Skolekommisjonen skal sørge for at fattige barn, som ikke har klær, mat eller de nødvendige bøker og materiell til skriving og regning gjøres i stand til å gå på skolen (N 1827, § 17).

Vurderingen om avslutning av skolegangen foretas i forbindelse med en årlig offentlig eksamen, der prestene og noen av skolekommisjonens øvrige medlemmer er til stede. Både for elever ved fastskolene, omgangsskoleelever og elever som får undervisning hjemme skal det arrangeres en årlig offentlig prøve (N 1827, § 19).

Som dokumentasjon på elevenes frammøte, faglige framgang og andre forhold skulle alle skoleholdere, både i de faste skoler og i omgangsskolene "holde en ordentlig af Sognepræsten auctoriseret Protocol over alle skolepligtige Børn, og deri anmærke Enhvers Alder, Fremgang og Forhold, samt de Forsømmelser og Uordener, der maatte finde Sted." (N1827, § 15) Hva denne protokollen skulle inneholde ble utdypet i lærerinstruksen av 1834, som fastsetter at protokollen foruten opplysninger om barnets navn, adresse og alder skulle inneholde opplysninger om barnets kunnskaper i: "a) Indenadslæsning, b) Udenadslæsning, c) Skrivning, d) Regning, e) Religion, f) Forstandsøvelser og g) Sang" (N 1834, § 18).

I Danmark var det ett års tidligere skolestart sammenliknet med Norge. Barn måtte ikke antas i skolen før det var fylt 6 år, og skolegangen kunne utsettes til barnet var 7 år om foreldrene ønsket det (§7). Barna skulle inndeles i to klasser utfra alder, kunnskaper og ferdigheter, og i disse skulle det gis særskilt undervisning (§8), anordnet ut fra § 24: "Til Skolens første eller nederste Classe høre alle smaae Børn, (dog intet Barn, som er yngre end 6 Aar), tilligemed de Børn, som endnu ikke have lært at læse tydeligt, og at skrive Tal og Bokstaver, samt ikke have gennemgaaet Luthers Catechismus og de viktigste bibelske Historier. I den anden eller øverste Classe optages de, der have erhvervet forommeldte Kundskaper. Saafremt de imidlertid ere under 10 Aars Alder, overlades det til Skolecommissiionens Skjønnende, hvorvidt de, denne unge Alder uagtet, maa optages eller ikke" (D 1814, §24).

Først i Plan av 1834 for den norske allmueskolen ble det også i Norge fastsatt to klassetrinn. § 9 i Planen angir de samme kriteriene som den danske 1814-loven for hvilke elever som skal plasseres på første og andre klassetrinn.

Også når det gjelder omfanget av undervisningen har den danske loven langt mer detaljerte bestemmelser enn den norske. Loven fastslår når på dagen læretimene skulle finne sted. Loven har også to paragrafer som fritar barna for skolegang; den ene gjelder fritak fra skolen i fire uker for å hjelpe til med korninnhøstningen (§ 11), mens § 12 gir foreldre som er gårdbrukere rett til å holde barn hjemme fra skolen 2-3 uker om våren og 3-4 uker om høsten dersom de er over ti år og brukes til "Markarbejde". Ved utskrivning av skolen etter endt skolegang, skulle det gjøres tilstrekkelig rede for det som etter § 23 skulle læres i skolen. Ved utskrivningen fikk elevene også med seg et vitnemål, en attest på stemplet papir fra

skolekommissjonen. Dette var en attest for kunnskaper og oppførsel under skolegangen og skulle også inneholde skussmål fra sognepresten om barnets flid og forhold under konfirmasjonsforberedelsen (D 1814, § 27). I Norge var tilsvarende bestemmelse tatt inn i Plan av 1834, som fastsatte et hvert barns rett til attest vedrørende kunnskaper, "Sæder" og "Opførsel" ved utskrivelse fra skolen (§ 12).

De danske bestemmelsene om betingelsene for utskrivning av skolen er i likhet med de norske knyttet til elevenes prestasjoner på en offentlig eksamen, eller "overhørelse" (D 1814, § 25). I Danmark skulle imidlertid slike overhøringer foregå to ganger pr år, mens det i Norge var begrenset til én gang pr år. I begge land var utskrivningen fra skolen eksplisitt knyttet til konfirmasjonen: I Norge skulle skolegangen vare inntil barna ble konfirmert, hvis sognepresten fant det nødvendig (N 1827, § 15). Den danske loven hadde en tilsvarende bestemmelse om at "[...] maa intet Barn antages til Konfirmasjonen førend Skolekommissionen, ved den afholdte Halvaars-Examen har fundet, at det kan udskrives af Skolen, og intet Barns Skolegang ophøre, førend det har været til Konfirmation [...]". Unntaksvis kunne barn skrives ut av skolen før konfirmasjonsalderen, hvis de hadde nådd et tilstrekkelig kunnskapsnivå.

Den danske loven åpnet også opp for et ekstratilbud om vinterskole for både gutter og jenter som etter konfirmasjonen ville tilegne seg mer omfattende kunnskaper i skrijving og regning eller ta del i annen "nyttig Underviisning" (D 1814, § 28). Noe tilsvarende finnes ikke i det norske lov- og regelverket.

Om lærerrollen

Både den danske og den norske lærerinstruksen fremhever at læreren må fremstå som et godt eksempel på kristen moral. I den norske skal læreren fremstå som et



eksempel på "Sand Guds frygt og en christ sømmelig Vandel" (N 1834, § 3), i den danske bør han "stedse foregaae Ungdommen med Exempel af et Christeligt og sædeligt Levnet" (D 1814, § 2). Den norske instruksjonen oppfordrer dessuten omgangsskolelærere til å holde kveldsandakt, hvis det er ønske om det, i husholdet der skolen holder til. Han kan "forelese over en nyttig Bog" etter sogneprestens anvisning, og "oplæse en Aftenbøn og med Huusfolket afsynge en Psalme" (N 1834, § 17).

Pålegget i den norske Planen om å benytte Saxtorphs utdrag av Pontoppidans forklaring i religionsopplæringen, samt instruksens pålegg om at barna måtte lære å skille mellom "det Gode og det Onde" og å innse "Syndens ulykksalige Følger" (N 1834, §7,8) indikerer at en pietistisk kristendomstradisjon skulle råde grunnen i den norske allmueskolen. Den danske lærerinstruksjonen benytter ikke ordet "Synd", men "Børnenes moralske Tænkemaade", deres aktelse for sannhet og rettskaffenhet og evnen til å skille mellom "gode og slette Handlinger, og hvilke Følger de drage efter sig" (D 1814, § 13). Den danske instruksjonen fraråder dessuten læreren fra å oppholde seg ved Del fire (om dåpen) og Del fem (om natverden) i Katekismen når de minste barna skal undervises, "fordi de Sandheder, som deri inneholdes, ikke passe til denne Alders Fatte-Evne." (D 1814, §14). Den danske instruksjonen er åpenbart mer preget av opplysningstidens syn på den moralske oppdragelsen som et felles verdslig og religiøst anliggende, mens de norske bestemmelsene bærer preg av en pietistisk religionsoppfatning, med vekt på syndsbevissthet, også i den tidlige oppdragelsen.

I Danmark var lærerne forventet å ta initiativet i planleggingen av undervisningen. Den danske lærerinstruksjonen av 1814 pålegger skolelæreren å lage et utkast til timeplan for hver dag i uken i hvert undervisningshalvår. Skolekomisjonen skulle lage en betenkning om planen og amtskolelederskolen skulle godkjenne den eller kreve forandringer (D 1814, § 17). Den norske Planen av 1834 forutsatte til sammenligning ingen lærermedvirkning i utformingen av skolens undervisningsplan. Planen skulle utformes av sognepresten og godkjennes av prostens (N 1834, §10), verken skolekomisjonen eller stiftsdireksjonen skulle involveres i undervisningsplanens utforming.

Forskjellen mellom det danske og det norske lov- og regelverket i oppfatningen av lærerens rolle gjenspeiler forskjellen mellom de to land i utbyggingen av lærerutdanningen. Den danske loven av 1814 forutsetter at det finnes seminarutdannede lærere som kan forventes å søke på ledige stillinger. Skolelærerseminarenes forstandere skal meddeles ledighet i skolelærer-embeter og skal underrette alle dimitterte seminarister som er tjenesteledige om vakanser (D 1814, § 45). De som har fullført en seminarutdanning og har fått dugelighetsattest skal dessuten slippe eksaminasjon før tilsetning i stilling (D 1814, § 46). Ingen tilsvarende bestemmelser finnes i det norske lovverket. Verken i 1827 eller i 1834 fantes det en utdannet lærerstand i Norge. Det første offentlige finansierede seminaret ble opprettet i 1826 på Trondenes i Troms, med 9 plasser, og det andre i Asker i 1834.

Hvorfor ble 1827-loven en minimumslov?

Den norske skoleloven av 1827 ble en konservativ lov som ikke pekte utover tingens tilstand. Skolens religiøse innhold stod sentralt og lovteksten formidlet ikke noen oppfatning om statsborgerlig oppdragelse for deltakelse i det verdslige samfunnslivet, slik den danske loven gjorde. I en oversikt over norsk utdanningshistorie blir det hevdet om loven at “det vesentlige ved den [var] selve dens eksistens” ettersom den fastsatte visse minimumskrav, som “den samlede statsmakt” stilte seg bak.¹¹ Torstein Høverstad er mer polemisk i sin karakteristik og hevder at “Allmueskolen som omgangsskole i husmannskår er gaven fra embetsstanden til bonden i 1827”.¹² Høverstad gjør rede for flere forhold som bidro til resultatet i 1827: i) embetsmennesenes bevisste trenering av skolesaken på flere Storting fordi de så sine interesser truet ved at allmuen skulle få bedre utdanning; ii) den generelt konservative dreiningen av “tidsånden” i Norge og ellers i Europa etter den franske revolusjon, som la en demper på prestenes engasjement i opplysningsarbeid; iii) den politiske konservatismen og likegyldigheten overfor allmuens utdanning hos Norges første kirke- og undervisningsminister Niels Treschow; og iv) ordningen for allmueskolen fra enevoldstiden på 1700-tallet, der allmueskolen var overlatt til bygdekommisjoner. Høverstad ser en motsetning mellom den norske grunnloven, som ble vedtatt i 1814, først og fremst dens folkesuverenitetsprinsipp, og skolepolitikken som ble ført etter 1814, som neglisjerte utdanning for allmuen.¹³

Senere norsk utdanningshistorisk forskning har utfordret Høverstads forklaringer. Helgheim mener at utsettelsene ikke var bevisst trenering, men var saklig begrunnet.¹⁴ Han fritar dessuten Treschow for ansvaret for den svake fremdriften i behandlingen av lovsaken på Stortinget ved å hevde at ansvaret etter 1818 lå hos Stortinget og ikke hos Treschow.¹⁵ I en studie av bøndenes politiske aktivitet rundt 1814 hevder også Hommerstad at Høverstad overdriver embetsmennesenes motvilje mot utdanning av allmuen.¹⁶

Fra eneveldet til konstitusjonell stat: fra regionalisering til uniformitet

Blant norske historikere er det en oppfatning at Norge ved inngangen til 1800-tallet hadde sluttet å eksistere som et rike.¹⁷ Styringen av Norge hadde i lengre tid foregått som en direkte forbindelse mellom kongen og kanselliet i København og de regionale embetsmenn i Norge, uten å gå gjennom et nasjonalt nivå. Før 1814

¹¹: Høigård & Ruge 1947: 82-83.

¹²: Høverstad 1918: 369.

¹³: *Ibid.*: 366.

¹⁴: Helgheim 1980: 70.

¹⁵: *Ibid.*: 71.

¹⁶: Hommerstad 2011: 219.

¹⁷: Malik 2012: 15-16; som refererer til Bagge & Mykland 1987: 254; Maurset 1979: 15.



Forsiden av “Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet”, undertegnet av kong Carl XIV Johan på Stockholms slott 14. juli 1827. I likhet med forordningen av 1739 forble skolens religiøse innhold sentralt i undervisningen i allmueskolen etter 1827 (Foto: Andrew Kristiansen).

var regionene – stiftamtene – de primære administrative, økonomiske og kulturelle enhetene. Etter 1814 mistet regionene gradvis sin betydning.

Politiske beslutninger fattet i København omfattet ofte bare ett enkelt stift. Reskripter kunne være stilet til én enkelt biskop. Denne strukturen motvirket en helhetlig styring av det norske territoriet. Politikken som ble ført var en “helstatspolitikk”, som ofte fremstilles som en sammensmeltingspolitikk.¹⁸ Men helstatspolitikken dreide seg ikke om å innføre “en ensartet styring i form av allmenne lover og regler gjeldende for hele riket”, formålet var først og fremst å styrke staten. Resultatet av politikken var ikke større likhet mellom regionene, men snarere en sterkere regional differensiering. For Norge innebar atskillelsen fra Danmark i 1814 ikke bare at det politiske sentrum ble forflyttet fra København til Christiania (Oslo), men også en ny statlig politikk som indebar nasjonal lovgivning og mindre regional differensiering.

De store regionale forskjellene i skoleutbyggingen mellom ulike norske stift som eksisterte på begynnelsen av 1800-tallet var både et resultat av krefter “ovenfra” og “nedenfra”. Forskjellene skyldtes både en differensiert regional politikk fra styresmaktene i København og regionale forskjeller i initiativ og innsats.

Spørsmålet om det nye lovverket for skolen skulle utformes som en landsdekkende rammelov eller om det skulle være regionale lover ble debattert blant norske lovgivere i den første tiden etter 1814. Til det første ordinære Storting i 1815-16 forelå det forslag både om riksdekkende lover for allmueskolen og om en regional ordning begrenset til ett enkelt stift.¹⁹

¹⁸ Maliks & Bull 2014: 14.

¹⁹ Storthingsforhandlinger 1815 og 1816.

Forordningene om skoler på landet av 1739 og Placatene av 1740 og 1741

Praksisen med regional styring av skolen vokste ut av eneveldets skolelovgivning for allmueskolen på 1700-tallet. Landsdekkende forordninger for allmueskoler på landet ble i 1739 gjort gjeldende av den pietistiske kongen Christian 6. både for Danmark (DF) og Norge (NF).²⁰ I begge land var det stiftamtmennene og biskopene som ble pålagt ansvaret for opprettelse av skoler og for godkjenning av lokale fundaser innenfor hvert enkelt stift.

Etter de to 1739-forordningene skulle det i begge land være obligatorisk skolegang. Skoleholderen var pliktig til å undervise alle barn i sitt distrikt, både fattige og rike, uten å kreve skolepenger fra noen av barna. Alle skoleholdere skulle være godkjent av prosten og sognepresten, som skulle forsikre seg om at "...ingen ubekjendte Landstryger, Quinder, aftakkede Soldater eller Under-Officerere der til bruges" med mindre de var eksaminert av presten. Hjemmeundervisning ble sterkt frarådet, og presten skulle formane menigheten om "å skikke deres Børn til Skolemesteren i Skole, og ey lader dem uden skiellige Aarsager hjemme undervise" (DF §38, NF §39). Finansieringskildene til skoledriften beskrives omtrent likt i de to forordningene. Det skal opprettes en skole-kasse i hvert sogn. Til denne kassen kunne det gis frivillige gaver (DF § 31, NF § 32). Tilskudd til kassen skulle også komme fra personlig skattlegning "hvorfra ingen i Sognet enten paa Herregaarde, Præstegaarde eller hos Almuen maa befries, uden Almisse-Lemmer alene" (DF § 32, NF § 33).

Etter nitide studier av lovtekstene i de to forordningene har de fleste konkludert med at lovene er helt like. Både Høverstad og Høigård & Ruge hevder at lovtekstene ord for annet er identiske.²¹

Disse forordningene ble imidlertid raskt etterfulgt av modererende lovgivning for begge land i form av en Placat for Danmark i 1740 (DP) og for Norge i 1741 (NP).²² Placatene åpnet i praksis for varierende lokale og regionale ordninger, og forordningene ble redusert til et i varierende grad realiserbart ideal. Grunnen var at den danske forordningen var blitt møtt med kraftig motstand, særlig blant proprietærene. Det var godseierne, som i Danmark ville få størst utgifter i forbindelse med skoleutbyggingen. I den danske Placaten ble det forklart at kongen har kommet til at kostnadene ved iverksetting av forordningen beløper seg til "en saare høi Summa" så vel som "adskillig Besværlighed", og at den største delen av omkostningene ville falle på godseierne. Kongen antar at

²⁰ Forordning om Skolerne paa Landet i Danmark og hvad Deignene og Skoleholderne derfor maa nyde. 23. januar 1739; Forordning om Skolerne paa Landet i Norge og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde. 23. januar 1739.

²¹ Høverstad 1918: 6; Høigård & Ruge 1947: 44.

²² Placat og nærmere Anordning angaaende Skolerne paa Landet i Danmark, 29. april 1740. Placat og nærmere Anordning angaaende Skolerne paa Landet i Norge, Christiansborg Slot udi Kiøbenhavn, den 5te Maji 1741.

ungdommen kan undervises i sin salighets kunnskap uten “alt for stor Byrde for Jordegodsets Eiere, naar Proprietairene, som best kiende deres Godes Leilighed og Deres Tieneres Vikår [...] selv foreslaae, hvor og hvor mange Skoler på hvert Gods behøves [...]” (Innledningen til DP). Utbyggingen av skoler ble med andre ord overlatt til godseierne egne vurderinger av hva det var behov for, ikke til biskopens og amtmannens, slik som 1739-forordningen foreskrev.

Mens Placaten for Danmark overlot beslutninger om den videre utbyggingen av skolene til “proprietairene”, overlot Placaten for Norge beslutningene til “Menighederne på Landet som best kiende de Districters Situasjon og Beskaffenhed” (Innledning til NP). Mens 1739-forordningen fastsatte at det skulle opprettes en skolekasse for sognet, endret den norske Placaten dette til en skolekasse for prestegjeldet (NP § 1). I hvert prestegjeld skulle prosten sørge for at det ble opprettet skolekommisjoner, som skulle bestå av 4 av de kyndigste og beste menn i prestegjeldet, foruten bygdelenmannen, fogden, godseiere, hvis de finnes, og sognepresten og hans kapellaner (NP § 2). Alle menighetens medlemmer skulle bidra etter evne til skolekassen. Hvis skolekommisjonen ikke ble enig om skatteutskrivningen, skulle tvisten bringes fram for amtmannen og prosten (NP § 3).

I Danmark derimot skulle skolekassen administreres av “den største Lods-Eier i hver Skoles Distrikt”, som både skulle “oppebære Indtægten og besørge Udgiften, hvori Amtmanden skulle være ham assisterlig” (DP § 5). Det er lods-eierne, de største landeierne, som har myndighet til å fastsette lokal skolekatt og skoleholderens lønn: “Det er Lodseierne selv, efter Stedernes og Indbyggernes Leilighed, at fastsette og imellem sig selv indbyrdes at ligne, hvad Skoleholderne for det øvrige, til deres nødtørstige Ophold, i Løn og Indkomst skal nyde, da Kongen formoder, at de behandle Skoleholderne saaledes, at disse ikke skal gjøre deres Arbeid sukkende” (DP § 5). Den samme paragrafen sier videre at ved eventuell uenighet skal “hvad de største Lods-Eiere i Sognet vedtage, bør de mindre være fornøyde med [...], men kan de ikke blive enige, bør det ankomme på Amtmandens og Herreds-Provstens Kiendelse og, paa hvad maade det end afgjøres, indsendes til Stiftamtmandens og Biskopens Approbasjon”.

Det overlates også til Lods-Eierne frie valg om og eventuelt hvordan de vil “tage Refusion af deres Bønder og Tienere for Bekostningerne til Skolens Bygning og Skoleholderens aarlige Underholdning” (DP § 6).

Placaten for Danmark av 1740 overlot skoleutbyggingen og utredningen av finansieringen til de lokale godseierne, mens Placaten for Norge av 1741 påla amtmannen, sammen med prosten, å opprette bygdekommisjoner. Denne forskjellen i administreringen av skolen og dens økonomi samsvarer med en generell forskjell mellom statlig styringspraksis i Danmark og Norge på 1700-tallet, som er påpekt av den norske historikeren Ståle Dyrvik.²³ I Danmark ble mange statlige økonomisk-administrative oppgaver ivaretatt av lan-

²³ Dyrvik 1998.

dets 700 private godseiere som gjenytelse for kongelige privilegier og skattelettelser. "I Norge derimot ble det skapt en fullstendig lokaladministrasjon som førte kongens forlengede arm ut til alle".²⁴ Forskjellen mellom de norske skolekommisjonene, og de danske lods-ierne som ansvarlig for skolens økonomi og administrasjon illustrerer Dyrviks poeng om at i Norge nådde "kongens forlengede arm" ut til alle, mens allmuen i Danmark måtte forholde seg til en godseier og hans betjenter.²⁵

Ettersom helt ulike lokale instanser var blitt tildelt det økonomisk-administrative ansvaret for utbyggingen av allmueskolen på landet i Danmark og Norge, antar vi at den videre utviklingen av allmueskolen må ha hatt forskjellig dynamikk i de to land. Vi vil her fokusere på utviklingen i Norge.

Skolens utvikling i Norge etter Forordningen av 1739 og Placaten av 1741

Norske skolehistorikere har stort sett vært enige i at det vesentlige ved Placaten for Norge var at "bygdefolket og stiftsstyret får fullmakt til å sette i verk loven som de vil og kan".²⁶ Høverstad har fremhevet at bygdekommisjonene disponerte for konflikt og økt skolemotstand blant bøndene. Embetsmenneskes plikt var å fremme skolen, mens bøndene, som ofte hadde flertall i kommisjonene, måtte bære utgiftene.²⁷ Kommisjonsordningen så å si produserte ekstra skolemotstand blant bøndene som allerede var skeptiske til skolen og de aktiverte en allerede eksisterende motsetning mellom embetsstanden og bondestanden.

En undersøkelse av kommisjonsvesenet og bygdeoffentligheten i Norge før og etter 1814, som sammenligner et amt i Trondhjem stift og amt i Kristiansand stift, hevder imidlertid at konfliktnivået i kommisjonene var ulikt i forskjellige amt. Størrelsen og sammensetningen av kommisjonene varierte også. Fraværet av et felles nasjonalt regelverk gjorde det mulig å utvikle ulik praksis i ulike regioner. Også den sosiale strukturen i lokalsamfunnet kan ha påvirket konfliktnivået.²⁸ Bilde av konflikt og skolemotstand som et fellestrekk ved alle skolekommisjonene, må derfor modifieres.

Placaten for Norge av 1741 reduserte forordningen av 1739 til et ideelt mål for skolen, og bygdekommisjonene og stiftsstyret fikk fullmakt til å etterleve loven i den grad de var i stand til det. Bøndene fikk dessuten makten i kommisjonen, fordi det ville være umulig å iverksette et vedtak om fundas uten allmuens sam-

²⁴ Dyrvik 1998: 36.

²⁵ Skinningsrud 2013: 263.

²⁶ Høverstad 1918: 5.

²⁷ Bjerkås 2014: 113-14 påpeker, på grunnlag av undersøkelser i to norske regioner, at selv om det var angitt i lovverket hvem som skulle være representert i kommisjonene, synes ikke kommisjonene å ha hatt et standardisert medlemstall. Antall medlemmer kan ha variert fra over ti og ned til to eller tre innenfor samme stift. Bøndene kan derfor ikke ha utgjort flertallet i alle bygdekommisjonene. Den sosiale sammensetningen av kommisjonene synes også å ha variert, avhengig av den sosiale strukturen i lokalsamfunnet.

²⁸ *ibid.*: 101, 133.

tykke.²⁹ Høverstad hevder at selv om det var store forskjeller i skoleutbyggingen mellom ulike bygder, var det generelle bildet preget av stillstand. Dette skyldtes hovedsakelig at Placaten hadde overlatt fremdriften til det lokale initiativ, der sosiale motsetninger fikk utspille seg.³⁰

Nyere historiske arbeider har hevdet at bøndenes motstand mot utdanning for allmuen har vært overdrevet og at bildet av konflikten mellom bøndene og embetsmennene skyldes en skjevhet i kildematerialet, ettersom konflikter i større grad enn enighet vil nedfelle seg i arkivene. Bygdefolket hadde stort sett et positivt forhold til skolen, selv om den medførte utgifter. Ikke minst skyldtes dette at skolen var nødvendig for å kunne stå til konfirmasjonen, og dette var en betingelse for å kunne delta med fulle sivile rettigheter i samfunnslivet, kunne gifte seg, få arbeid og skaffe seg eiendom.³¹

Det er imidlertid uomstridt at Placaten skapte en ujevn utvikling av skolen fordi den overlot til hver enkelt menighet å fastsette hvordan utgiftene skulle utredes, selv om reglene i forordningen av 1739 ble stående som norm når fundasen skulle utformes.³² Placaten oppgav kravet om en landsgyldig skoleordning.³³ Men de lokale og regionale forskjellene skyldtes ikke bare variasjon i iverksettelsen av "fleksible" skolebestemmelser, myndighetene i København iverksatte også ulike bestemmelser for de ulike regionene. Allerede i 1742 fikk hele Nordlands amt, det vil si nåværende Nordland og Troms fylke, delvis dispensasjon fra gjennomføringen av skoleutbyggingen etter tilråding fra amtmann og biskop.³⁴ Dispensasjonen gikk ut på fritak fra å opprette skolekasser. I stedet skulle hver sogneprest få en mann til å hjelpe seg med å føre tilsyn med at barna fikk opplæring hjemme hos foreldrene. Hjelpemannen skulle lønnes av den nordnorske misjonskassen, midler som primært skulle anvendes blant den samiske befolkningen.³⁵ Først i 1778 ble Plakaten av 1741 gjort gjeldende for Nordland og Troms.³⁶

Nordland, Troms og Finnmark ble skilt ut fra Trondhjem som eget bispedømme i 1804. Den første bispen, Bonsach Krogh, som var biskop fram til 1828, hadde sans for de filantropiske skoletankene. Uvær og sykdom hindret han imidlertid i visitasarbeidet. Det var også svært vanskelig å skaffe prester til embedene i hans distrikt. Flere ganger om året klagde han til kanselliet (før 1814) og til kirkedepartementet (etter 1814) om at kallene stod tomme. I 1815 var 7 av 16 sogneprestembeter i Finnmark vakante. I 1824 stod 6 ubesatt. I Nordland stod 9 kall

²⁹ Høverstad 1918: 8-9.

³⁰ *ibid.*: 15.

³¹ Tveit 1991.

³² Høigård & Ruge 1947: 46.

³³ Helgheim 1980: 35.

³⁴ Helgheim 1980: 36; Tveit 2004: 36.

³⁵ Helgheim 1980: 38.

³⁶ Tveit 2004.

ubesatt i 1824. Tomme prestekall fikk selvsagt konsekvenser for opplysningsarbeidet. Visitasprotokollene inneholder dessuten beskrivelser av fattigdom, nød og falleferdige skolehus, "Almuen meget forsømmelig" og "de Unges Kundskab yderligere slet".³⁷

Trond Bjerås hevder at ved overgangen til 1800-tallet "hadde tilleggsbestemmelser og lokale ordninger gjort at organiseringen av skolevesenet ikke kan sies å ha vært ensartet på nasjonalt nivå, men fulgte stiftsgrensene."³⁸

Lovarbeidet 1815 til 1827

Skolespørsmålet på stortinget 1815-16

Da det første ordinære Storting var samlet sommeren 1815 ble det lagt fram konkrete lovforslag for å bedre undervisningen i allmueskolen. De to biskopene, Christian Sørensen i Christiansand stift og Frederik Julius Bech i Akershus stift, samt skolelærer Amle hadde utarbeidet egne lovforslag. Bechs forslag gjaldt en felles lov for hele landet, mens Sørensens forslag gjaldt en prøveordning som skulle gjelde i to år for hans eget stift. Det ble nedsatt en egen komite for å sammordne de innkomne forslagene.³⁹ Dette resulterte i et omfattende lovforslag i 35 paragrafer som både innbefattet faste skoler og omgangsskoler, utdanning av skolelærere, ordning av de økonomiske forholdene og hvordan det skulle tas lokale hensyn til allmuens levevei. For familier som drev seterdrift skulle det ikke holdes skole i seterperioden, likeledes skulle det holdes fri i forbindelse med onnene i jordbruket. Heller ikke skulle det holdes skole i de tidsrommene hvor det ble drevet fiske. I komitéen som hadde fremmet det omfattende lovforslaget hadde det vært et diskusjonstema hvorvidt skolelovgivningen skulle være nasjonal eller regional. Relativt raskt ble det oppnådd enighet om at lovgivningen måtte være nasjonal. Komiteen var likevel klar over problemene med en felles lov tatt i betraktning de store naturgitte forskjellene mellom regionene. Komiteen uttalte følgende: "[Komitéen] "føler [...] også hvor overmaade vanskelig det er, at give en lov, hvorefter den tiltrængte Reform i Almueskolevæsenet skulle overalt kunne indføres i et land som Norge, hvor det Locale, Almuens Næringsveie og Formuesforfatning ere saa forskjellige, hvor den forholdsvis ringe Folkemængde lever adspredt paa et vidløftigt Areal, hvor Communicationerne saa meget besværliggjøres, snart ved Fjelde og langstrakte Dale og snart ved Elve og Fjorde [...]"⁴⁰

³⁷ Høverstad 1918: 257, 261.

³⁸ Bjerås 2014: 100.

³⁹ Betenkning til Odelstinget fra medlemmer av 1ste, 3die, 4de og 6te combinede Comitee ang. Almueskolevæsenet 28de Marts 1816. Storthings-Forhandlinger 1815 og 1816: 100-22.

⁴⁰ Storthings-Forhandlinger, mai 1815-1816: 100-104. Innbyggertallet i Norge var på denne tiden knapt 890 000. Dette var nesten like mange som Danmarks 925 000, men Norges befolkning var spredt på et område som var sju ganger større. Se Kolsrud 2001: 19.

det Specielle kunde træffes Foranstaltninger, passende med enhver Egn's locale Bestaffenhed.

Efterat have foreløbigen fremsat disse faa Bemærkninger, skulde Committeeen ærbødigst indstille til Obelschiget, om det behøgentligen ville tage under Overveielse følgende for Liden nødvendige Bestemmelser til

en Lov
for Almueskolevæsenet paa Landet.

§. 1.

I ethvert Amt skal der, saa snart muligt, hos en af Præsterne, som dertil have den beste Tid og største Duellighed, oprettes en Lærestalt, hvor der gives dem, som skulle ansættes til Lærere i Amtets nærværende eller tilkommende faste Skoler, en til deres Bestemmelse passende Dannelse. Til Præstens Medlærer bestikkes helst en duelig Almueskolelærer, hvem det især paalægges at undervise i Skrivning og Regning.

§. 2.

Disse Lærestalter eller Seminarier indrettes efter Regjeringens Forskrifter, og Udgifterne til deres Indretning og Vedligeholdelse bestrides af en for hvert Amt oprettende Amts-Skolekasse, hvorefter lægges, hvad der af det beneficerede Gods maatte tilfalde Amtet til dets Almueskolevæsen.

På det første ordinære Storting sommeren 1815 ble det lagt frem konkrete forslag for å bedre undervisningen i den norske allmueskolen. Komitearbeidet resulterte i et omfattende lovforslag med 35 paragrafer. Her er de første paragrafer av forslaget (Storthings-Forhandlinger 1815-1816 s. 107).

Selv om lovforslaget var gjennomarbeidet, ble det forkastet med 27 mot 26 stemmer. Resultatet av behandlingen ble en kortfattet midlertidig lov med tre paragrafer som ble vedtatt 1. juli 1816. Den korte midlertidige loven var også en felles landsdekkende lov. Den var til og med felles for allmueskolen på landet og i byene, selv om den inneholdt noe forskjellige bestemmelser for land og by.

Lang dags stortingsferd mot en allmueskolelov

Ettersom 1816-loven var midlertidig, vedtok Odelstinget å oversende saken til Lov-komiteen, en permanent arbeidende komite, som på neste Storting skulle legge fram et nytt forslag til lov om allmueskoler på landet.⁴¹ Lovforslaget på 35 paragrafer, som var blitt forkastet, var blitt presentert som en landslov, som skulle omfatte alle stift, og dessuten som en rammelov som gav allmenne grunnregler for allmueskolen. Det ble forutsatt at regjeringen kunne vedta særskilte bestemmelser etter søknad fra enkeltsteder.⁴² Etter forberedelse i Lov-komiteen, kom lovsaken opp igjen på Stortinget i 1818. Nå ble den utsatt med begrunnelse i de vanskelige økonomiske forholdene for landet.⁴³ I 1821 kom saken opp på nytt, men fordi det ble fremsatt så mange andre forslag som dreide seg om utdanning for allmuen, lønn for skoleholdere og utdanning av allmueskolelærere, ble saken igjen utsatt. Denne stortingsssesjonen ble oppløst av kongen Carl Johan før den var avsluttet.⁴⁴

Året 1824 ble lovforslaget tatt opp til realitetsdrøfting etter initiativ fra prost P.V. Deinboll. Deinboll, som også i 1821 hadde møtt på Stortinget som representant fra Finnmark, var svært opptatt av skole spørsmål. Han var også den som samme året på Stortinget fikk gjennomslag for et skolelærerseminarium i og for det nordlige Norge.⁴⁵ Argumentasjonen var forankret i regionale forhold. Han kunne også påvise at det fantes midler i et eget Nordlandsk kirke- og skolefond som kunne anvendes til formålet.⁴⁶

Om allmueskolen ble det et langt ordskifte, fra begynnelsen av april til slutten av juni. Uenigheten dreide seg blant annet om i hvilken grad loven bare skulle inneholde rammeregler og detaljene overlates til lokale skoleplaner og instruksjoner eller om den nasjonale loven også skulle omfatte detaljer. Lovutkastet som var blitt utformet tidligere av Lov-komiteen, var utformet som en rammelov, men enkelte av stortingsmedlemmene ville gå lenger i den retning. Prost Deinboll og presten N.S. Schultz utformet sitt eget forslag i 29 paragrafer, der de hadde strøket 11 av paragrafene i Lov-komiteens forslag. Prinsippet for strykningen var å

⁴¹ Storthings-Forhandlinger, mai 1815-16: 102, 122.

⁴² Høverstad 1918: 268.

⁴³ Helgheim 1980: 70.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Skjelmo under utgivelse.

⁴⁶ Willumsen under utgivelse.

fjerne “det reglementariske og altfor spesielle”.⁴⁷ Blant annet hadde de fjernet regler om årlig og daglig skoletid. De beholdt regelen fra Forordningen av 1739 om minimum 3 mndrs årlig skoletid. De fjernet reglen om skoleplikt og om klassedeling og maksimum antall elever i klassen, regler om gratiale for skoleholdere og om skolehygiene og tiltak ved smittsomme sykdommer. De endret også reglene om skoleskatt for finansiering av allmueskolen.⁴⁸

Helgheim hevder at forslaget fra Deinboll og Schultz innebar en svakere lovgivning for allmueskolen enn forslaget fra Lov-komiteen. Han kritiserer Høverstad for å ha skjønnet forslaget. Kirke- og undervisningskomiteen ble i 1824 ikke enige om noe omforent forslag til lov og innstilte på at alle dokumenter i saken skulle oversendes til regjeringen for at den kunne innhente uttalelser fra geistlige embetsmenn og stiftsdireksjonene. På dette grunnlag ville Regjeringen kunne utarbeide ny proposisjon til lov. De to utkastene fra Lov-komiteen og fra Deinboll og Schultz ble begge trykt og sendt ut på høring.⁴⁹ Forslaget fra Lov-komiteen inneholdt 40 paragrafer og forslaget fra Deinboll og Schultz 29 paragrafer.

Prostene og biskopene hadde plikt til å avgi høringsuttalelse, men for prestene var det frivillig, og fra disse kom det få uttalelser. Bare 74 kirkelige embetsmenn (24 %) uttalte seg.⁵⁰ Helgheim hevder at proposisjonen som inneholdt 28 paragrafer og ble lagt fram for Stortinget 6. februar 1827 var et kompromiss mellom forslaget fra Lov-komiteen og Deinboll og Schultz. Proposisjonen hadde imidlertid fått mer preg av å være en rammelov, slik Deinboll og Schultz hadde argumentert for. Mange av de geistlige høringsinstansene hadde ikke oppfattet det prinsipielle skillet mellom lovforslagene.

Professor i teologi, Svend Hersleb, som ledet kirke- og undervisningskomiteen, skrev innstillingen til Stortinget. Hersleb var grundtvigianer og N.F.S. Grundtvigs personlige venn. Han var sterk tilhenger av en kristelig allmueskole og anti-rasjonalist.⁵¹ Innstillingen poengterer at en landslov må være en rammelov som tillater lokal variasjon innenfor lovens rammer:

“Vanskeligheden bestaaer fornemmelig deels i, at det nødvendige Hensyn til Localiteten gjør det umuligt at give andre end de almideligste Forskrifter, da specielle Bestemmelser aldeles ikke vil overalt være anvendelige, deels deri, at de fornødne Resourcer til at give Almueskolevæsenet en hensigtsmæssigere Indretning mangle. De mange indkomne Betænkninger fra sag-

⁴⁷ Høverstad 1918: 288.

⁴⁸ Helgheim 1980: 71. Deinboll hadde ideer om andre måter å finansiere skolen på enn skoleskatt. Blant annet foreslo han overfor Stortinget i 1821 at inntekten av hvaler som drev på land skulle gå til skolekassen. Se Høverstad 1918: 295.

⁴⁹ Helgheim 1980: 71.

⁵⁰ Høverstad 1918: 292.

⁵¹ Ibid.: 293.

kyndige Geistlige i Landets Egne godtgjøre ligeledes, hvor mange uovervindelige hindringer, der vil møde Udførelsen af en Lov, hvis Forskrifter ikke efter de forskjellige Egenes Beskaffenhed kunde modificeres[...]"⁵²

En innrømmelse i loven til de regionale forskjellene er den endelige lovens §28, som gir *amtsdireksjonene* i "Nordlands og Finnmarkens amter" den samme myndighet som ellers i loven legges til *stiftsdireksjonene*.

Kongelig sanksjon på Lov angaaende Almueskole-Væsenet paa Landet ble gitt 21. juli 1827 av kong Carl Johan på Stockholms slott. Det skulle ta ytterligere seks år før Plan og Instrux ble vedtatt i 1834.

Avslutning

Spørsmålet om hvorfor Norge i 1827 fikk en konservativ lovgivning for skolen, som i liten grad pekte utover tingenes tilstand, er en klassisk problemstilling innenfor norsk utdanningshistorie som selv nyere historikere forholder seg til. Men innen nyere forskning er det også andre perspektiver med relevans for skolelovgivningen og den utdanningspolitiske diskusjonen etter 1814. Bull og Maliks fokus på endringer i den statlige styringen fra regionalisme til en mer sentralisert styringsmodell, får fram et annet aspekt ved de norske skolelovene av 1816 og 1827 enn at de representerte et tilbakeskritt i forhold til opplysningstidens ideer. De var lover som ivaretok den nasjonale helheten og fremmet uniformitet til erstatning for den regionalt differensierte styringen som hadde dominert i store deler av 1700-tallet. Arbeidet med loven for allmueskolen årene etter 1814 bidro til å konsolidere ønsket om økt enhetlighet i den norske allmueskolen. Selv om både 1816- og 1827-loven representerte minimale bedringer i skolen for allmuen, knyttet disse nasjonale lovene skolesektoren tydeligere til statsmakten og bidro til større uniformitet enn slik situasjonen hadde vært før oppløsningen av unionen med Danmark i 1814.

English abstract

From Absolute Rule to Constitutionalism. Preconditions for the Post 1814 Common School Legislation in Norway

In 1814, in Denmark a set of five education acts was passed: for the common people in rural areas, and in urban areas, in Copenhagen, the imperial capital, for the Duchies Slesvig-Holstein and for the members of the Jewish faith. During the same year, the union between Denmark and Norway, which had lasted for almost 400 years, was dissolved, and Norway was established as a constitutional state (in union with Sweden). These major political changes precipitated a comprehensive construction of a new state apparatus and the adjustment of old and creation of new legislature, including educational legislation. By the end of the 18th centu-

⁵² Storthings-Forhandling 1827 mai: 180-181, ref. i Helgheim 1980: 78.

ry Norway had ceased to function as a domain in its own right and was governed as a collection of diverse regions. This article addresses change in the principles of governance of schools for the common people in rural areas of Norway from regional to national legislation.



Randi Skjelmo, f. 1959, førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og dr.polit. fra 2007 med avhandlingen Endringer i norsk lærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet. De senere år har hun arbeidet med utdanningshistorie for perioden 1715-1830. Publikasjoner: “Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717-1732” i Sjuttonhundratal. Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies 2013, s. 39-62 og “Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826” i Sjögren og Westberg (red.): Norrlandsfrågan (under udgivelse).



Tone Skinningsrud, f. 1944, mag.art. fra Universitetet i Oslo 1969, dr.philos. 2013. Professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og dr.philos. med avhandlingen Fra reformasjonen til mellomkrigstiden. Framveksten av det norske utdanningssystemet. Hennes interessefelt er historisk-sosiologisk og komparativ utdanningsforskning. Relevante publikasjoner: “Realist Social Theorising and State Educational systems” i Journal of Critical Realism, vol 4 (2): 339-365; “Komparativt perspektiv på framveksten av statlige utdanningssystemer” i Brock-Utne og Bøyesen (red.): Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør, 2006; “Struktur og prosess i det norske utdanningssystemet på 1990- og 2000-tallet” i Norsk pedagogisk tidsskrift 2014 (4) s. 222-34.

Referanser

- Bjerkås, T. (2014), Grunnloven og lokaloffentligheten. En undersøkelse av Grunnlovens betydning for fattig- og skolekommisjonene, ca. 1790-1830. I I. Bull & J. Maliks (red.) *Riket og regionene. Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*. Trondheim: Akademika forlag
- Bull, I. & Maliks, J. (red.) (2014), *Riket og regionene. Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*. Trondheim: Akademika forlag
- Dyrvik, S. (1998), Truede tvillingriker 1648-1720. *Danmark-Norge 1380-1814*. Bind III, Oslo: Universitetsforlaget
- Helgheim, J.J. (1980), *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: Aschehoug & Co
- Holmøyvik, E. (2013), Frå revolusjon til restaurasjon. Striden om Grunnlovas vesen. I: E. Holmøyvik (red.) *Tolkingar av Grunnlova. Om forfatningsutviklinga 1814-2014* (s. 307-37). Oslo: Pax forlag A/S
- Hommerstad, M. (2012), *Politiske bønder. Bondepolitikk og Stortinget 1815-1837*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, IAKH
- Høigård, E. & Ruge, H. (1947), *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Høverstad, T. (1918), *Norsk skulesoga. Det store interregnum 1739-1827*. Kristiania: Steenske Forlag.
- Kolsrud, O. (2001), *Maktens korridorer. Regjeringskontorene 1814-1949*. Riksantikvarens Skriftserie 12, Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, C., Nørr, E. & Sonne, P. (2013), Da skolen tog form 1780-1850. *Dansk skolehistorie, bind 2*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Maliks, J. & Bull, I. (2014), Med regionen som utsiktspunkt. I: I. Bull. & J. Maliks (red.), *Riket og regionene. Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*. Trondheim: Akademika forlag.
- Maliks, J. (2012), Grunnloven og regionene: hegemoni, kontinuitet og brudd. I *Heimen*, vol 49, s. 13-22
- Skinningsrud, T. (2013), *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden. Framveksten av det norske utdanningssystemet*. Dr.philos.-avhandling, Universitetet i Tromsø.
- Skjelmo, R., Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826. I: D. Sjøgren og J. Westberg (red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*. Under utgivelse på forlaget Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, Umeå.
- *Skolehistoriske Aktstykker nr. 9, 1889*. Plan hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne, 22. juli 1834, fra Departementstidende 1834: 647-84.
- *Storhingsforhandlinger 1815 og 1816*. Christiania 1817 og 1818.
- Tveit, K. (1991), *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730-1830*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tveit, K. (2004), Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet. I: *Skolen. Årbok for norsk utdanningshistorie*, s. 25-63
- Tveit, K. (2007), Formålsparagrafen – eit 150-årig uroelement. I: *Kirke og Kultur*, nr.2, s. 175-87
- Willumsen, L.H., Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge – den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond. I: D. Sjøgren og J. Westberg (red.): *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*. Under utgivelse på forlaget Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, Umeå.

Nettsteder

- <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/forordning-om-skolerne-paa-landet-i-danmark-1739/>
- <http://danmarkshistorie.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/placat-ang-skolerne-paa-landet-i-danmark-1740/>
- http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm
- http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm
- <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anordning-for-almue-skolevaese-net-paa-landet-i-danmark-af-27-juli-1814/>
- http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm

En politisk illusion?

1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan

Af Johannes Westberg

Betydelsen av 1842 års folkskolestadga tillhör en av de grundläggande frågorna i den svenska folkskolans historieskrivning. I denna artikel argumenterar jag för att folkskolestadgan i första hand inte var en bekräftelse på en redan pågående utveckling, utan att den i stället innebar en genomgripande förändring. Med utgångspunkt från bearbetningar av tillgängligt statistiskt källmaterial och en lokal fallstudie hävdas att 1842 års folkskolestadga innebar startskottet för skolväsendets etablering i stora delar av Sverige, och att den var den avgörande orsaken till att skolor spreds över hela landet under den följande tioårsperioden. Folkskolestadgans konsekvenser var dock beroende av bredare samhällliga strukturer. Utan bland annat de svenska församlingarnas organisation, de obesuttna gruppernas arbetskraft och ett expanderande kreditväsende hade inte det svenska skolväsendet kunnat växa fram.

Inledning

Den svenska folkundervisningen genomgick stora förändringar under 1700- och 1800-talen. Hemundervisningen, reglerad av 1686 års kyrkolag, övervakad av sockenprästen och till stora delar utförd i hemmet, hade vid sekelskiftet 1800 gjort den svenska befolkningen till största del läskunnig. Under 1700-talets andra hälft kompletterades hemundervisningen av allt fler skolor, vilka under 1800-talets andra hälft etablerade sig som den viktigaste formen av folkundervisning. Enligt officiell statistik bedrevs vid sekelskiftet 1900 undervisning av sammanlagt 16 619 lärare och lärarinnor i 11 955 skolor fördelade på landets 2 393 skoldistrikt.¹ Uppskattningsvis 75 % av alla barn i skolåldern (7-14 år) deltog i skolundervisningen vid denna tid (1910) under ett genomsnitt av 4,3 år. Den tidigare läskunniga befolkningen blev därigenom till största del skrivkunnig.²

Den betydelse som 1842 års folkskolestadga har haft för denna utveckling är omdiskuterad. En fullständig överblick över de olika roller som stadgan spelade för det framväxande svenska skolväsendet kan naturligtvis inte ges inom ramen

* Författaren vill tacka Esbjörn Larsson och David Sjögren (båda Uppsala universitet) för insiktsfulla kommentarer på utkast till denna artikel.

¹ BISOS P 1900: tab. 2. Uppgiften om lärare inkluderar lärare i övningsämnen och handslöjd. För utvecklingen av den svenska folkundervisningen under 1600- och 1700-talet, se t.ex. Johansson 2009; Lindmark 2011.

² Ljungberg & Nilsson 2009: tab. 1; Johansson 2009: 56.

för en artikel; det är lämpligtvis ämnet för en monografi eller en antologi. Denna artikel har därför det avsevärt mer begränsade syftet att diskutera några av den tidigare forskningens påståenden om folkskolestadgans konsekvenser för skolväsendets expansion, mätt framförallt i antalet skolor och lärare. Särskild uppmärksamhet ägnas åt regionala variationer i skolväsendets utveckling samt folkskolestadgans lokala mottagande och genomförande. Empirisk utgångspunkt tas i bearbetningar av tillgänglig offentlig statistik, samt nedslag i skolväsendets lokala utveckling i Sundsvallsregionens tolv landsbygdsförsamlingar, belägna i södra Norrland.³

Folkskolestadgan och forskningslitteraturen

1842 års folkskolestadga, tillkommen efter en längre tids politisk debatt, organiserade ett decentraliserat folkskoleväsende baserat på Sveriges 2 308 kyrkliga församlingar (1839). Det var dessa församlingar som enligt stadgans förordningar, antingen ensamt eller tillsammans med andra församlingar inom samma pastorat, skulle bilda skoldistrikt under ledning av en skolstyrelse.⁴

Genom stadgan fick skoldistriktet, som lades under biskopen och domkapitlens inspektion, stort inflytande över skolväsendets utformning och omfattning. De fick välja om skolan skulle vara fast eller ambulatorisk, hur många skolor som skulle inrättas och exakt när detta skulle ske. Folkskolestadgan angav endast att församlingarna skulle inrätta minst en, helst fast, skola med "wederböriligen godkänd lärare", och att detta skulle ske inom fem år från stadgans utfärdande den 18 juni 1842.⁵ Samtidigt lades ett stort ekonomiskt ansvar på denna lokala ledning. Kostnaderna för såväl skolhus som lärarlön skulle betalas genom elevavgifter och lokal beskattning. Endast om en församling inte kunde täcka lärarlönen på grund av fattigdom, kunde dessa ansöka om statsbidrag.⁶

För den undervisning som skulle meddelas i folkskolorna fastlade stadgan en minimumnivå som omfattade läsning, kristendomskunskap, kyrkosång, skrivning och räkning. Därutöver angav stadgan ytterligare undervisningsämnen, vilka inkluderade geografi, historia, geometri och naturlära. Folkskolestadgan öppnade också upp för åtskillnader mellan pojkars och flickors undervisning. Skolstyrelserna fick själva avgöra i vilken mån flickor och pojkar skulle undervisas på olika sätt.⁷

³ Dessa församlingar är: Alnö, Attmar, Hässjö, Indal, Ljustorp, Njurunda, Selånger, Skön, Sättna, Timrå, Tuna och Tynderö.

⁴ SFS 1842:19 § 1. Angående den debatt som föregick folkskolestadgan, se t.ex. Aquilonius 1942: del A; Thunander 1946: kap. 1-8; Warne 1961; Petterson 1992: kap. 5-10. Antalet församlingar baseras på Aquilonius 1942: 266.

⁵ SFS 1842:19 § 1.

⁶ SFS 1842: 19 § 3-4. Folkskoleväsendets organisation beskrivs närmare i t.ex. Wallner 1938; Tegborg 1969: 17-21.

⁷ SFS 1842:19 § 7. För denna distinktion mellan minimum och över minimum, se Lindmark 1992: 80-82.

Folkskolestadgans historieskrivning har förändrats över tid. Under 1800-talets andra och 1900-talets första hälft tillskrevs den en avgörande betydelse för det svenska skolväsendets framväxt. I andra bandet av sexbandsverket *Svenska folkskolans historia* (1942) liknades folkskolestadgan vid slutpunkten på en lång och mödosam vandring, och beskrevs som en lyckad kompromiss och den grund på vilken folkskolan kom att byggas.⁸ Betydelsen av 1842 års folkskolestadga, som för övrigt firades vid såväl 50-års jubileum som 75-, 100- och 150-års jubileum, har också fortsatt att framhållas.⁹ I jubileumsboken *Ett folk börjar skolan* (1992) framställdes den som "en händelse av stor betydelse för vårt lands utveckling", och stadgan har även beskrivits som ledande till en revolutionerande händelse, som grunden till ett obligatoriskt skolväsende och en statsunderstödd allmän folkskola.¹⁰

Under de senaste decennierna har dock allt fler forskare relativiserat och nyanserat folkskolestadgans betydelse för folkskolans framväxt. Detta kan bland annat förstås mot bakgrund av bredare historiografiska trender som innebar att fokus förflyttades från politisk historia till andra perspektiv. Kanske formulerades detta brott mot en äldre tradition tydligast av den amerikanske historikern Ben Eklof som med referens till Karl Marx kritiserade forskningen om läs- och skrivkunnighet för att vara särskilt präglad av "politikens illusion" (*illusion of politics*); det vill säga föreställningen att all förändring emanerar från lagstiftarens penna.¹¹ I kontrast till äldre forskningstraditioner, som ifrågasatts för sin hagiografiska och teleologiska historieskrivning, har många forskare även explicit tagit avstånd från ett historieberättande som framhållit de stora personligheterna, de stora datumen och de stora händelserna.¹²

I linje med sådana utgångspunkter, återkommande i socialhistoriska och historiemarktalistiska studier såväl i Sverige som internationellt, ifrågasattes folkskolestadgans roll som milstolpe i den svenska folkskolans historia. Egil Johannsons banbrytande studier av läs- och skrivkunnighet kunde exempelvis visa att den svenska befolkningen var läskunnig redan innan 1842 års folkskolestadga. Enligt Johannsson innebar folkskoleväsendet genomförande snarare en folkundervisningen kris, eftersom folkskoleväsendet under sin etableringsfas inte var tillräckligt utbyggt för att kunna åstadkomma de resultat som hemundervisningen hade frambringt.¹³

⁸ Aquilonius 1942: 319.

⁹ Angående dessa jubileer, se t.ex. Eljas 1942; Petterson 1992: 24; "Ett Jubileumssymposium: 1842 års folkskolestadga", i Johannsson & Nordström 1992.

¹⁰ Gerger 1978: 20; Wallin 1978: 375; Klose 2011: 223. Citatet är från Richardson 1992: 7.

¹¹ Eklof 1986: 3.

¹² Se t.ex. Marsden 1987: xiv, och för svensk del t.ex. Petterson 2003: 363-371; Sandin 2003: 55-56. En analys av såväl äldre som senare tiders historieskrivning återfinns i Larsson 2012.

¹³ Johannsson 1972: 242-244.

1842. Svensk No. 19. Författnings-Samling.

(Uppläst af från Prebsteolen.)

Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga

angående Folk-undervisningen i Riket;

Gifven Stockholms Slott den 18 Junii 1842.

Vi CARL JOHAN, med Guds Råde, Sveriges, Norriges, Göttes och Wendes Konung, gøre wetertligt: Sedan Wi, med affeende å behofwer af förbättrade anstalter för Folk-undervisningen i Riket, och med ledning af de från wederbörande i Råder infordrade uppgifter rörande förhållander med barna-undervisningen inom församlingarna, under den 1 Februarii 1840 till Rikets då församlade Ständer afåtit Nådig Proposition, innefattande wiisa allmänna grunder för de till Folk-undervisningens befrämjande nödiga stadganden, jemte Nådig framställning om de för samma ändamål oundgängligen erforderliga anslag af allmänna medel; samt Rikets Ständer af sådan anledning under den 14 Junii påföljde år hos Oss i underdånighet anmält ett af dem upprättadt förslag till Lag om Folk-undervisningen i Riket, med underdånig anhållan, att, efter pröfning deraf och i den mon detta förslag funnes antagligt, Oss måtte täckas låta i enlighet dermed allmän Författning i ämnet utfärda, hwarjemte Rikets Ständer i underdånighet tillkännagifwit, hurusom de, dels till nödiga undervisnings-anstalter för Lärares bildande för folk-skolorna samt till stipendier åt elever wid

Titelsidan av folkskolestadgan den 18 juni 1842, i vilken föreskrevs obligatorisk folkundervisning i vårt land.

Bilden av 1842 års folkskolestadga i den äldre historieskrivningen. Notera bildtexten som (felaktigt) hävdar att folkskolestadgan påbjöd införandet av obligatorisk folkundervisning i Sverige. (Foto från K. Aquilonius, Svenska folkskolans historia, 1942, s. 313).

Andra forskare ifrågasatte folkskolestadgans betydelse genom att hänvisa till de skolor som inrättats innan stadgan trädde i kraft. Hälften av landets skoldistrikt, noterade man, hade redan vid 1830-talets slut någon slags folkskola.¹⁴ I Skåne var därtill skolväsendet väl utbyggt vid stadgans stiftande, och i en stad som Stockholm förändrades andelen barn som deltog i skolundervisningen mycket litet 1830-1850.¹⁵ Folkskolestadgan har i linje med sådana empiriska fakta reducerats till en "senkommen officiell bekräftelse och legitimering av en över hela landet utvecklad praxis" som inte innebar någon genomgripande förändring i stadsmiljö.¹⁶

Forskare har också framhållit att själva stadgan inte hade de banbrytande kvaliteter som tillskrivits den. Det har noterats att stadgan inte, vilket författaren stundtals har antagit, innebar obligatorisk skolgång.¹⁷ Det har också påtalats att undervisningen i folkskolorna inte innebar någon utbildningsrevolution; folkskolestadgans kunskapsmätt var mycket begränsat.¹⁸ Vidare började forskare tidigt att ifrågasätta de krav som stadgan ställde. Redan i *Svenska folkskolans historia* användes folkskolestadgans "bristande fasthet" för att förklara den i författarens tycke långsamma utveckling som följde i stadgans spår. Även senare har forskare betraktat de stora lokala skillnaderna folkskoleväsendets utveckling som en konsekvens av "stadgans vaghet".¹⁹

I kontrast till denna historieskrivning argumenterar jag för att folkskolestadgan trots allt spelade en viktig roll i det svenska skolväsendets utveckling. Visserligen introducerade den inte skolor till Sverige, och den sjösatte inte heller ett omedelbart fullt fungerande skolväsende med dagens mått mätt. Utifrån bearbetningar av tillgänglig statistik, och en undersökning av stadgans mottagande på lokal nivå, framstår den dock som startskottet för införandet av skolor i omkring hälften av Sveriges församlingar och som ett skäl till att skolor inrättades över hela Sverige. Folkskolestadgan tycks i detta avseende verkligen ha fått genomgripande konsekvenser. Detta innebär emellertid inte att folkskolestadgan är en tillräcklig förklaring till den utveckling som sedan följde. Det krävdes, vilket framgår av den lokala fallstudien, mycket mer för att det skolväsende, som formulerades i stadgan, verkligen skulle kunna genomföras.

På en mer generell nivå är detta resultat ett bidrag till studiet av förhållandet mellan stat och samhälle i skolväsendets historia. Rent allmänt kan det konstateras att detta forskningsfält i stor utsträckning ägnat sig åt att antingen analysera statens agerande och se exempelvis stadgor, statsbidrag och inspektörer som

¹⁴. Se t.ex. Petterson 1991: 22; Johansson 1995: 17.

¹⁵. Sandin 1986: 259-260. Angående skolväsendet i Skåne, se Klose 2011.

¹⁶. Sandin 1986: 260. Citatet är från Petterson 1991: 27.

¹⁷. Petterson 1991: 25. För antagandet att folkskolestadgan innebar allmän skolplikt, se t.ex. Wallin 1978 s. 375; Soysal & Strang 1989: 278.

¹⁸. Se t.ex. Johansson 1995: 17.

¹⁹. Se t.ex. Johansson 1987: 16. Citaten är hämtade från Aquilonius 1942: 329; Wallin 1978: 376.

drivkrafter i skolans historia, eller uppmärksamma lokalsamhällets roll och den betydelse som lokalt beslutsfattande och lokal finansiering har haft.²⁰ Mot bakgrund av dylika analyser är denna studie snarare ett utmärkt exempel på hur skolväsendet var ett gemensamt projekt där såväl stat som lokalsamhälle behövde delta för att ett skolväsende skulle kunna växa fram.²¹

Ett skolväsende för alla församlingar, men inte för alla barn

Folkskolestadgan innebar, vilket framgick av den tidigare forskningen, inte inledningen till skolundervisningens historia. Skolor för folkets barn hade funnits länge; bland annat omtalas den Ringeltaubiska skolan i Linköpings stift (1737), Forsmarks skola i Uppsala stift (1739) och Billingsfors bruksskola i Dalsland (1761) i Per Paulssons historik.²² Vid tiden för folkskolestadgan hade det också inrättats ett försvarbart antal skolor. Enligt tillgänglig statistik bedrev 1 030 lärare verksamhet i sammanlagt 1 009 fasta skolor 1839, och därtill finns uppgifter på att 507 lärare undervisade vid ambulatoriska skolor.²³

Efter folkskolestadgan följde dock en kraftig expansion av skolväsendet. Antalet lärare ökade från de omkring 1 500 som varit verksamma 1839 till 2 785 1847, och uppgick redan 1850 till 3 458 stycken. Inom ett drygt decennium hade alltså antalet lärare mer än fördubblats. Eftersom skolor under denna period i regel endast hade en lärare, ökade sannolikt antalet skolor på motsvarande sätt.²⁴

Som en följd av folkskolestadgan spreds därmed skolor över hela Sveriges land. När den 5-åriga tidsfristen gick ut 1847 hade fortfarande 188 skolor inte kunnat inrättas, men 1850 hade i stort sett samtliga församlingar följt stadgans bud. Ett författningensligt skolväsende saknades endast i två av Göteborgs stifts pastorat, tre församlingar i Dalarna samt omkring 40 skoldistrikt i Härnösands stift. Tre år senare var det endast några skoldistrikt i Härnösands stift som inte uppfyllde stadgans krav.²⁵

Detta innebar dock inte att ett fullständigt och fullt fungerande folkskoleväsende plötsligt uppenbarade sig. Trots att de allra flesta församlingar hade inrättat skolor 1850, gick uppskattningsvis endast 52 % av barnen i skola 1847 och 65 % så sent som 1868.²⁶ Detta tydliggör de konsekvenser som folkskolestadgan

²⁰ För reflektioner över hur stat och samhälle framställt i studiet av skolväsendets framväxt, se t.ex. Grew et al. 1983: 25-26; Sjöberg 1996: 5-17; Lindert 2004: kap. 5.

²¹ Jfr Grew & Harrigan 1991: 236.

²² Paulsson 1866: 130-131, 135.

²³ Kungl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7 1840-1841: Bilaga [1]. De statistiska uppgifterna finns även publicerade i Aquilonius 1942: 266-267.

²⁴ Berättelse om hwad i Riket och dess Styrelse sig tilldragit sedan sista Riksdag 1856-1858: 85. Uppgifterna finns även publicerade i Paulsson 1866: 432. Jfr hur ökningen av andelen barn som gick i skolan har använts som argument för att folkskolestadgan hade märkbara följder för skolundervisningens omfattning i Larsson 2014: 27-28.

²⁵ Wallner 1938: 7-13.

²⁶ Ljungberg & Nilsson 2009: 80; Larsson 2014: 28.

fick. På kort sikt innebar den att alla församlingar inrättade en skola, inte att alla barn gick i skola.

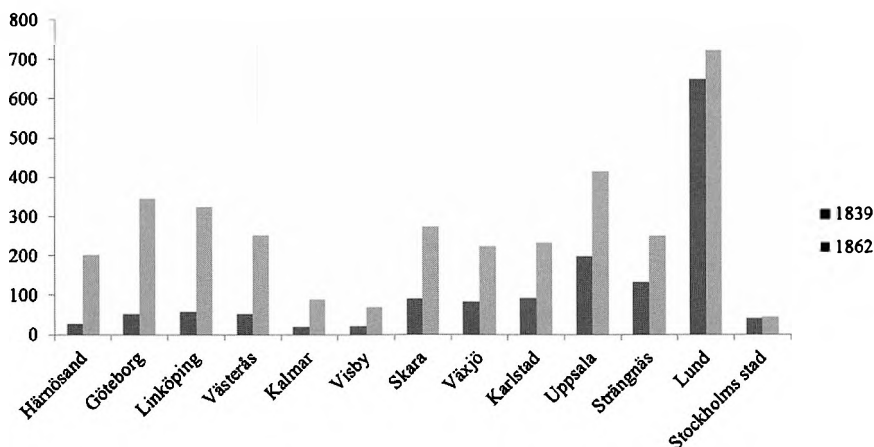
Skolväsendets kraftiga utveckling efter folkskolestadgan blir än tydligare om man intar ett regionalt perspektiv. Beträktat på detta sätt, står det klart att en av folkskolestadgans viktigaste konsekvenser var att den spred skolor över hela Sverige. Innan 1842 var folkskolor framförallt en angelägenhet för vissa delar av landet. År 1839 fanns nära hälften av landets fasta skolor (47 %) i Lunds stift, där endast 9 % av församlingarna saknade skolor, och i Stockholms stad hade samtliga 16 församlingar inrättat skolor. I andra områden var däremot skolor en mycket mer ovanlig företeelse. I Skara saknade 88 % av stiftets 236 församlingar skolor, i Härnösand 83 % och i Göteborg 81 %. Sammanlagt saknade 53 % av alla Sveriges församlingar skolor.²⁷

Ska man uttala sig om folkskolestadgans konsekvenser, måste man alltså ta hänsyn till regionala skillnader. För mer än hälften av Sveriges församlingar som saknade skolor blev folkskolestadgan startskottet för framväxten av ett skolväsende, vilket även framgår av en jämförelse över tid utifrån tillgänglig statistik för åren 1839 och 1862.²⁸ Trots de brister som en sådan periodisering innebär – en jämförelse åren 1839-1847 hade varit att föredra – visar den ändå på en slående utveckling av fasta och flyttande skolor. Som framgår av Figur 1, kännetecknades såväl Lunds stift som Stockholms stad av en påfallande kontinuitet. I Stockholm ökade antalet skolor från 40 till 44, och i Lund från 647 till 721 under tidsperioden 1839-1862, vilket motsvarar en ökning om endast 10-11 % av 1839 års värden. I andra områden var utvecklingen mycket kraftigare. I Härnösand hade antalet fasta och flyttande skolor mer än sjudubblats från 28 till 201 stycken, och även i stift som Göteborg, Linköping, Västerås och Kalmar var utvecklingen anmärkningsvärd, med fyra till sex gånger så många skolor 1862 som 1839.

Dessa statistiska uppgifter pekar på den jämförelsevis omfattande utveckling som skedde i vissa områden efter 1842 års folkskolestadga. Skolväsendet i Härnösands stift, som bestod av 28 fasta och flyttande skolor fördelade på 161 församlingar 1839, utvidgades till att omfatta sammanlagt 201 skolor 1862. I Göteborgs stift, för att ta ett annat exempel, flerdubblades de 259 församlingarnas skolor från 53 till 345 under samma period. Samtidigt som detta säger något

²⁷ "Kungl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7" (1840-1841): Bilaga [1].

²⁸ Efter folkskolestadgans införande inledde Ecklesiastikdepartementet en imponerande ansträngning för att kartlägga det svenska skolväsendets framväxt. Resurserna räckte dock inte till att bearbeta allt insamlat material, vilket innebär att den första större statistiska sammanställningen publicerades 1868, vilka sedan följdes av statistiska rapporter från och med 1882. Statistiska sammanställningar stifts- eller länsvis över utvecklingen av antalet skolor eller lärare i Sverige före 1868 har jag därför bara kunnat identifiera för två år: 1862 och 1865. Den publicerade statistiken återfinns i BiSOS P 1868, 1882-1900. Det statistiska primärmaterialiet, som den publicerade statistiken vilar på, återfinns bland annat under signum H3aaa i Statistiska avdelningen, Ecklesiastikdepartementet (ED), Riksarkivet (RA).



Figur 1. Utvecklingen av antalet fasta och ambulatoriska skolor i Sveriges stift, 1839-1862. Källa: Bearbetning av "Kungl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7" (1840-1841): Bilaga [1]; Statistisk sammanställning 1865, H3abe:1, Statistiska avdelningen, ED, RA; Paulsson 1866: 434. Anm.: Uppgifterna avseende ambulatoriska skolor 1839 är baserat på antalet lärare i denna skolform. Med avseende på Stockholms stad är uppgiften för 1862 hämtad från 1865. Notera att enbart folkskolor ("egentliga skolor") ingår i figuren.

om folkskolestadgans konsekvenser, utgör det också en slående illustration av skolväsendets kraftiga regionala variationer, såväl före som efter folkskolestadgan. Fortfarande 1862 varierade exempelvis antalet skolor kraftigt mellan stiftet, från 2,4 per församling i Västerås, till 1,2 i Skara och 0,8 i Visby stift.

Folkskolestadgan i församlingarnas ögon

Folkskolestadgans betydelse för spridningen av skolor över Sverige bekräftas vid en analys av det mottagande som den fick i församlingar som tidigare saknat skolor. Sundsvallsregionens tolv landsbygdsförsamlingar tillhörde denna grupp, i likhet med 122 andra av Härnösands stifts 188 församlingar. Innan folkskolestadgan undervisades barnen i huvudsak av föräldrarna i enlighet med hemundervisningens modell, men det fanns även alternativ. Det förekom till exempel att klockaren anlätades som biträde i undervisningen, att byar anställde i skolmästare och att barn skickades till Sundsvalls stadsskola för vidare utbildning.²⁹

Sett till befolkningen som helhet fick folkskolestadgan ett blandat mottagande i Sundsvallsregionen. Som i andra delar av Sverige, och världen för den delen, bemöttes det framväxande folkskolväsendet av olika slags motstånd.³⁰ Föräl-

²⁹ "Kungl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7" (1840-1841): Bilaga [1]; Från konsistorierna infodrade uppgifter, E2b:6, 1812 års Uppfostringskommitté, RA: 811, 855, 857. Enkätvaren finns också publicerade i Lindmark 1987.

³⁰ För en internationell överblick över lokalt motstånd mot skolväsendet, se Curtis 1988. För sådant motstånd i Sverige, se t.ex. Sjöberg 1996: framförallt kapitel 2-4.

drar vägrade skicka sina barn till skolan, lärare hotades, ledamöter deltog inte vid skolstyrelsernas eller skolrådets möten och invånare gick inte med på att betala skolskatt.³¹

Samtliga av Sundsvallsregionens församlingar inrättade dock skolor i folkskolestadgans efterföljd, vilket trots denna motvilja inte var oväntat. Anders Halberg, kyrkoherde i Selånger, konstaterade redan 1813 att allmogen visserligen inte var särskilt villig att täcka kostnaderna för en lärarlön, men att motviljan lätt kunde hävas genom påbud från Kungl. Maj:t.³² Så skedde också. Alla församlingar i regionen betraktade stadgan som ett krav på att de skulle organisera skoldistrikt, inrätta skolor och anställa lärare, vilket innebar att stadgan blev startskottet för införandet av regelrätta skolor i regionen.

Samtidigt som alla församlingar uppfattade stadgan som bindande, var det ingen som tolkade den som att skolor skulle instiftas så snart som möjligt. Folkskolestadgans formulering om att "[l]ärares anskaffande och folk-skolors inrättande bör sättas i werket inom fem år ifrån denna Författnings utfärdande" 18 juni 1842, uppfattades i regel som att skolverksamhet skulle bedrivas 1847, och att 1847 var ett lämpligt startår för verksamheten.³³ I Ljustorps framhölls att församlingens skolhus borde färdigställas i juni 1847, i Tynderö uppmanade sockenstämmans ordförande de församlade att verkställa stadgans uppmaningar innan juni månads slut 1847, och i Timrå skulle skolan stå klart i mitten av juli samma år.³⁴ Delvis som en följd av dessa tolkningar var inga skollokalerna redo för terminsstart under 1842. Med undantag av ett skolhus, uppfört 1845, färdigställdes skolorna i de övriga församlingarna 1847–1850.

Sundsvallsregionens skoldistrikt tolkade också stadgans formulering om "minst en, helst fast, skola" på ett liknande sätt. Alla distrikt inrättade en skola som inrymdes antingen i ett ombyggt befintligt hus, eller ett nybyggt skolhus. En viss skillnad fanns dock i hur man uppfattade formuleringarna om skolans uthus. I folkskolestadgan angavs att det ålåg skoldistriktet att "anskaffa och underhålla tjenliga rum" för folkskolorna, och att skolläraren skulle förses med tjänlig bostad, nödvändigt bränsle, sommarbete och vinterfoder för en ko, och om möjligt ett jordland.³⁵ Detta uppfattades på olika sätt. I en församling noterades att folkskolestadgan krävde att läraren skulle förses med en källare, medan sockenborna i en annan församling ansåg att stadgan angav att skoldistriktet skulle

³¹ Se t.ex. Sockenstämmoprotokoll (Ss) 2/12 1849, 7/11 1852, K1:3, Timrå kyrkoarkiv (ka), Landsarkivet i Härnösand (HLA); Skolrådsprotokoll (Skr) 16/12 1861, K4a:1, Alnö ka, HLA; Skr 23/9 1888, K3a:1, Hässjö ka, HLA; Skr 17/10 1896, K4c:2, Njurunda ka, HLA; Primäruppgifter från skolstyrelser i Alnö, Timrå, Ljustorp 1860-1861, H3aaa:30, Stat. avd., ED, RA.

³² Från konsistorierna infodrade uppgifter, E2b:6, 1812 års Uppfostringskommitté, RA: 853-854.

³³ SFS 1842:19 § 1.

³⁴ Skrivelse till konsistorium i Härnösand (trol. 1846), K1:4, Ljustorps ka, HLA; Ss 6/12 1846, 24/5 1847, K1:3, Timrå ka, HLA; Ss [Tynderö] 1/1 1847, K1:3, Ljustorp ka, HLA.

³⁵ SFS 1842:19 § 3, 4. Citatet är från § 3.

uppföra en bryggstuga, vilket var en byggnad som ofta kunde användas till såväl tvätt som bakning. Folkskolestadgan kunde också anföras som ett skäl till att skoldistriktet skulle uppföra ett fähus för lärarens kor.³⁶

Gemensamt för skoldistriktet i Sundsvallsregionen var också att de, till skillnad från många andra församlingar i landet, alla valde att inrätta en fast skola. Olika skäl angavs till detta. I Tynderö motiverades valet av en fast skola med att församlingen till ytan var relativt liten, vilket innebar att barnen skolväg ändå inte skulle bli särskilt lång. I Tuna fanns goda pekuniära skäl eftersom församlingen hade erhållit en större donation som förutsatte inrättandet av en fast skola. I Ljustorp refererade sockenmännen direkt till folkskolestadgan. Enligt dem tillät visserligen folkskolestadgan att mindre bemedlade skoldistrikt inrättade flyttbara skolor, men de menade att Ljustorps församling inte var fattig.³⁷

I såväl Tuna som Ljustorp hade församlingarna ett visst mått av stöd i folkskolestadgan för sitt beslut. Den förklarade nämligen inte bara att det i varje församling borde "finnas minst en, helst fast, skola", utan angav även närmare i ett följande stycke under vilka omständigheter som ambulatoriska skolor kunde inrättas. Dels kunde detta ske i fattiga församlingar. "Der medellöshet eller lokala förhållanden hindra inrättandet af fast skola, må tills vidare barna-undervisningen besörjas i flyttbara skolor." Dels förordades sådana i stora församlingar och pastorat, där många byar eller hemman låg så långt från den fasta skolan, att undervisningen skulle drabbas av detta.³⁸

Båda församlingarnas agerande är dock goda exempel på de i högsta grad selektiva tolkningar av folkskolestadgan som församlingarna kunde göra. Trots att vissa av dess påbud var svåra att undvika, fanns det andra som kunde tolkas på olika sätt. Visst var det sant att Tynderö var ett litet skoldistrikt – totalt omfattade församlingen endast drygt 52 kvadratkilometer vilket innebar att det tillsammans med Sköns församling på 47 kvadratkilometer tillhörde regionens minsta – men sockenmännen kunde också ha motiverat en ambulatorisk skola med församlingens fattigdom. Vid ett senare skede beskrev de Tynderö som en av de mindre församlingarna i stiftet, fyllt av skuldsatta och jordfattiga invånare, vars enda binäring – strömmingsfisket – var så dålig att den till och med gick med förlust. I Ljustorp hade sockenmännen enkelt kunnat hänvisa till församlingens storlek. Ljustorps församling var hela 461 kvadratkilometer stort, vilket var tillräckligt för att motivera inrättandet av en ambulatorisk skola.³⁹

³⁶ Ss 12/9 1847, K1:3, Ljustorps ka, HLA; Ss 12/9 1858, K1:1, Tynderö ka, HLA; Ss 17/5 1860, K1:3, Timrå ka, HLA.

³⁷ Ss 2/10 1842, K1:4, Tuna ka, HLA; Ss 2/6 1844, K1:1, Tynderö ka, HLA; Ss 20/7 1845, 27/7 1845, K1:4, Ljustorps ka, HLA.

³⁸ SFS 1842:19 § 1.

³⁹ Ss 12/6 1859, K1:1, Tynderö ka, HLA; Västernorrlands län 1871-1895: En statistisk skildring utarbetad på föranstaltande af komiterade för länets deltagande i Allmänna konst- och industriutställningen i Stockholm 1897, 1897: 18.

Samtidigt som folkskolestadgans mottagande i Sundsvallsregionen stödjer slutsatsen att stadgan verkligen var avgörande för inrättandet av skolor i stora delar av Sverige, visar denna reception alltså även på de tolkningsmöjligheter som stadgan erbjöd. Församlingarnas tolkningar är särskilt intressanta eftersom de väcker frågor kring det svenska folkskoleväsendets kronologi. Eftersom folkskolestadgan utfärdades 1842, har detta år traditionellt betraktats som startpunkten för det folkskoleväsende som sedermera kom att följa. Sett till dess mottagande i Sundsvallstrakten, förefaller däremot 1842 års folkskolestadga i hög grad ha varit 1847 års folkskolestadga.

Folkskolestadgan och skolväsendets förutsättningar

Båda bearbetningar av statistiskt material och en lokal fallstudie stödjer alltså standpunkten att folkskolestadgan var mer än en stadfästelse av en redan pågående utveckling, och att den i många regioner innebar en verkligt genomgripande förändring. Med detta sagt visar dock en undersökning på församlingsnivå att det även krävdes andra förutsättningar för att skolor skulle kunna inrättas och lärare anställas. Som noterats i tidigare forskning, krävdes det mer än bara stadgor för att genomföra ett skolväsende. Till exempel eftersträvade staten i såväl Grekland som Spanien, Portugal och Italien ett fullt ut genomfört skolväsende, och stiftade därför folkskolestadgor 1834, 1838, 1844 och 1877. Men av olika skäl förblev dessa stadgor enbart tomma ord, eftersom viljan och förmågan att genomföra det som stadgats saknades på regional och lokal nivå.⁴⁰

Sundsvallsregionen ger en god illustration av detta. Trots att folkskolestadgan framstår som en avgörande orsak till att skolor inrättades i detta område, var stadgan inte en tillräcklig orsak. Jag ska närmare förklara vad som menas med det, genom att ta min utgångspunkt i skolhusen.⁴¹ Att bygga ett skolhus krävde uppenbarligen mer än enbart en kunglig förordning. Utgår man från de analyser som tidigare gjorts av byggnadsprocesser och deras förutsättningar, krävdes till att börja med en organisation.⁴² I detta avseende var det framväxande svenska skolväsendet välförsett. Med sina medeltida anor utgjorde församlingarna en solid organisatorisk grund för skoldistriktet, vilka fick både rättigheter och möjligheter att beskatta sina invånare. Detta till skillnad från lokal skolorganisation i exempelvis England, Kanada och Preussen, där sådana rättigheter periodvis var tydligt begränsade.⁴³

I Sundsvallsregionens församlingar innebar detta att ansvaret för skolväsendet ålåg skoldistriktets skolråd, vilka i sin tur lydde under sockenstämma och se-

⁴⁰ Soysal & Strang 1989: 278, 287. En förklaring till skolväsendets långsamma utveckling i Italien ges i Cappelli 2013.

⁴¹ Analysen nedan baseras på en större studie av det svenska skolväsendets förutsättningar som presenteras närmare i Westberg 2015.

⁴² Se t.ex. Powell 1996, Chalklin 1998; Wilson & Mackley 2000.

⁴³ Se t.ex. Curtis 1988: 54-55, 83; Schleunes 1989: 203; Lindert 2004: 114.

nare kyrkostämman som tog de slutgiltiga besluten i skolfrågor. Vid skolbyggen delegerade skolråden ofta en del av arbetsuppgifterna till en byggnadsdirektion, som i sin tur kunde anlita en entreprenör till att sköta hela, eller delar av, byggnadsprojektet.

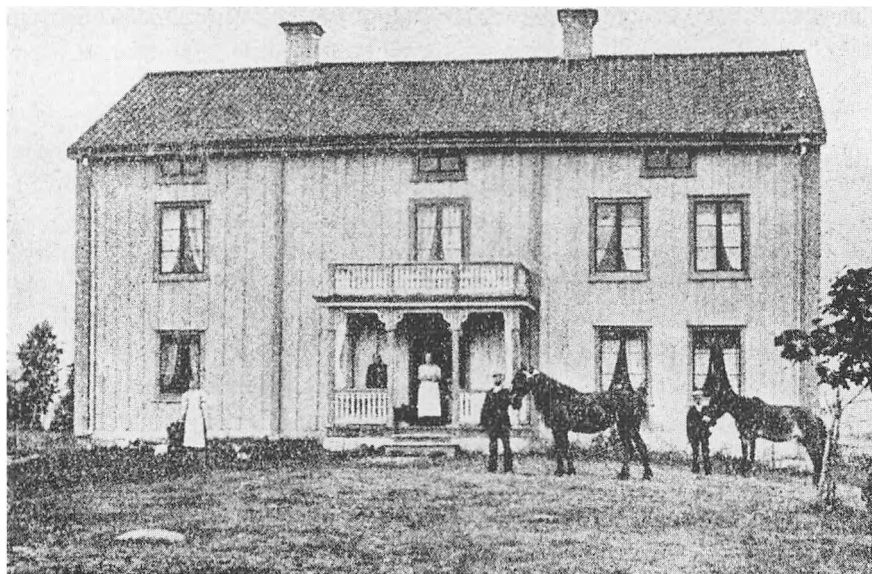
Skolväsendet krävde också mark; platser där skolhusen kunde placeras.⁴⁴ I Sundsvallsregionen löstes markfrågan på olika sätt. En stor andel av skoltomterna avdelades från mark som tidigare varit i privat ägo, och därutöver användes såväl kyrkans jord som bolagsjord och olika former av samfällad mark. Dessa jordstycken förvärvades på olika sätt. De allra flesta köptes, men det förekom även att skoldistriktet erhöll mark genom avsöndringar från jord i kyrkans disposition eller tack vare donationer från exempelvis bönder och sågverksbolag.

Avgörande var också arbetskraften. En analys av byggnadsarbetarna vid tre skolhusprojekt i Sundsvallsregionen visar att skolväsendet var beroende av en i högsta grad lokal arbetskraft. Cirka tre fjärdedelar av arbetarna bodde i byar inom en radie av fem kilometer från skolbygget, och ungefär lika många var boende inom skoldistriktet. Skolbyggena förefaller framförallt ha varit beroende av det arbete som obesuttna, självägande bönder och till viss del även hantverkare utförde. Det var tack vare deras arbete, antingen avlönat eller uttaxerat i natura, som skolhusen kunde uppföras.

Skolbyggen krävde dessutom byggnadsmaterial. Sundsvallsregionens skolhus framstod ur ett internationellt perspektiv som relativt välbyggda, uppförda i huvudsak av timmer och andra trävaror. Därtill tillkom kostnader för bland annat tegel, järnvaror, glas, målarfärg, kakelugnar och järnspisar. För att förse skolhusen med sådana material, krävdes leverantörer. I Sundsvallsregionen levererade bönder framförallt virke, vilket var ett material som även regionens sågverksindustri ställde till skolväsendets förfogande. Stads- och lanthandeln försåg skolhusen med järnvaror som gångjärn, spik, järnkaminer och diverse smiden, men även sådant som tapeter, kakelugnar och målarfärg. I detta avseende var handlare som G. O. Stadin och G. Strömberg grundläggande förutsättningar för det svenska skolväsendets utveckling.

Avslutningsvis bör det noteras att all denna verksamhet, som innebar att fler skolhus kunde byggas och skolväsendet därmed expandera, behövde finansieras. För att täcka de stegrande utgifter som Sundsvallsregionens skolhus innebar, använde sig skoldistriktet av olika metoder. Att döma av det ofullständiga material som finns bevarat, spelade naturskatter en betydelsefull roll under folkskolestadgans första trettio år. Skolbyggen finansierades delvis genom att distriktets invånare själva arbetade vid skolhusbygget och försåg skolhuset med nödvändigt byggnadsmaterial. Därefter förändrades finansieringsmetoderna. När allt fler och allt dyrare skolhus skulle uppföras, valde skoldistriktet att i allt högre grad täcka byggkostnaderna genom penningskatter och upptagna lån. Skoldistrik-

⁴⁴ Jfr hur markfrågan löstes i USA, se t.ex. Fischel 2009: 22-23; Zimmerman 2009: 44.



*Nävsta skola (Selånger) färdigställdes 1848, sex år efter folkskolestadgan
(Foto: SuM-foto 016296, Sundsvalls museum. Datering 1890-1920).*

ten vände sig till kyrkkassor, sockenmagasinskassor och privatpersoner, och tog banklån från exempelvis Sundsvalls sparbank och Kredit Aktiebolaget Sundsvall. Skolväsendet framstår därmed, på samma sätt som den svenska industriella revolutionen, som beroende av 1800-talets expanderande kreditmarknad.⁴⁵

Denna kondenserade redovisning av faktorer som krävdes för att uppföra skolhus i Sundsvallsregionen är förstas vad den är; närmast en lista över nödvändiga villkor utan vilka det skolväsende som 1842 års folkskolestadga skisserade inte hade tillkommit. Som sådan är den dock en viktig påminnelse om att det krävdes mer än en kunglig stadga, utfärdad på Stockholms slott i juni 1842, för att ett skolväsende skulle kunna genomföras. Det var måhända folkskolestadgan som var skälet till att skolor spreds i Sverige efter 1842, men det var bland annat tack vare församlingarnas organisation, den arbetskraft som befolkningen kunde ställa till förfogande och tillgängliga finansieringsmöjligheter, som skolväsendet faktiskt kunde växa fram.

En sådan kondenserad redovisning placerar också in skolväsendet i ett bredare historiskt sammanhang. Trots den avgörande roll som den svenska staten spelade genom folkskolestadgan, visar denna studie hur den svenska folkskolan även

⁴⁵ Angående kreditmarknadens roll i den industriella revolutionen, se Magnusson 2002: 312-314.

hade bredare samhälleliga förutsättningar i en tid märkt av de agrara- och industriella revolutionerna; församlingarnas historiska utveckling, fastighetsmarknadens förändring, ökningen av andelen obesuttna, framväxten av nya former av varuproduktion och varudistribution, samt en expanderande kreditmarknad.

Avslutande diskussion

1842 års folkskolestadga intar, oavsett vilken betydelse den tillskrivits, en central plats i det svenska folkskoleväsendets historiografi. I kontrast till de senaste decenniernas forskning som nedvärderat folkskolestadgans roll, har jag i denna studie argumenterat för att den var en avgörande händelse i det svenska skolväsendets historia. Artikeln ifrågasätter inte att folkskoleväsendet hade en långsam utveckling med avseende på undervisningens omfattning och kvalitet, och att den folkundervisningens kris som iakttagits verkligen inträffade. Numera är det också en självklarhet att folkskolestadgan inte innebar obligatorisk skolplikt, och att skolor hade inrättats redan före 1842. I detta avseende är det alltså tydligt att titeln på boken som markerade folkskolans 150-årsjubileum – *Ett folk börjar skolan* – på en och samma gång var både för starkt och för svagt formulerad. Vid inledningen av 1840-talet hade barnen redan börjat i skolan i vissa delar av landet, och först efter sekelskiftet 1900 gick tre fjärdedelar av skolbarnen i skola.

Denna studie visar emellertid att 1842 års folkskolestadga var mer än bara en officiell bekräftelse på en redan existerande praxis. Som framgått ovan innebar folkskolestadgan att ett skolväsende etablerades över hela Sverige inom en tioårsperiod. Mer än hälften av Sveriges församlingar saknade skolor 1839, men ett decennium efter stadgans stiftande hade antalet lärare mer än fördubblats och de allra flesta av Sveriges församlingar inrättat skolor och anställt lärare.

Folkskolestadgans betydelse har också specificerats. Stadgan innebar inte att alla barn började gå i skola, men att nästintill alla församlingar inrättade en skola. Folkskolestadgan är därvidlag att betrakta som en framgång. Den skapade visserligen inte ett skolväsende som motsvarade de krav som ställdes 100 eller 150 år senare – det var heller aldrig dess avsikt – men väl det skolväsende om minst en skola per skoldistrikt som stadgan förordade.

Samtidigt som att folkskolestadgan alltså handlade mindre om barnens rättighet till skolgång, och mer om församlingarnas skyldighet att hålla skola, har det framgått hur folkskolestadgans historiska betydelse kännetecknades av stora regionala skillnader. I områden som Lunds stift och Stockholms stad, där skolväsendet redan var jämförelsevis etablerat, hade folkskolestadgans en mer begränsad effekt. Men i stift som Skara, Härnösand och Göteborg, vilka i stor utsträckning saknade skolor, utvecklades skolväsendet hastigt efter 1842.

Folkskolestadgans betydelse för inrättandet av skolor har också bekräftats genom en fallstudie av Sundsvallsregionens tolv landsbygdsförsamlingar, som visar att folkskolestadgan blev startskottet för inrättandet av ett skolväsende i området. Noterbart, inte minst i relation till den äldre forskningstradition som beskrivit år 1842 som en milstolpe i svensk skolhistoria, är den vikt som församlingarna

lade vid stadgans tidsfrist om fem år, vilket innebar att 1842 års folkskolestadga i praktiken närmast blev 1847 års folkskolestadga.

Studerar man framväxten av ett skolväsende i dessa tolv församlingar, står det dock klart att det krävdes mycket mer än en statlig stadga för att skapa ett nationellt skolväsende. En stadga kan i många fall ha utgjort incitamentet till att inrätta minst en skola, men utan en organisation (församlingarnas skoldistrikt organiserade med stämman, skolstyrelser med mera), mark där skolhus kunde placeras, arbetskraft som uppförde skolhus, nödvändiga byggnadsmaterial och tillräcklig finansiering, hade det svenska skolväsendet inte kunnat genomföras.

I stället för att contextualisera folkskolestadgan genom att relatera den till de skolor som föregick stadgan, eller det skolväsende som följde efter det, betraktas alltså folkskolestadgan här i relation till det lokalsamhälle där skolorna inrättades. Detta fråntar inte stadgan dess betydelse som en utlösande faktor, utan innebär snarare en betoning av att stadgan fick sin betydelse tack vare existensen av ett lokalsamhälle som kunde genomföra stadgans påbud. På en mer generell nivå, formulerat i termer av förhållandet mellan stat och lokalsamhälle, är kanske detta det mest vetenskapligt intressanta med 1842 års folkskolestadga; att stadgans genomförande illustrerar hur 1800-talets skolväsenden, i Sverige och anorstädes, inte nödvändigtvis var resultatet av antingen statliga åtgärder eller ett lokalsamhälles idoga arbete. De kunde, som i det svenska fallet, vara resultatet av en kombination, där såväl statliga stadgor som lokal finansiering och organisation vad nödvändiga.

Samtidigt som denna artikel uppmärksammat och specificerat folkskolestadgans konsekvenser, skapar den också utgångspunkten för fortsatta studier. Fortfarande behövs mycket statistiskt primärmaterial bearbetas för att närmare kunna studera hur skolväsendets utvecklades efter folkskolestadgan med avseende på inte bara antalet lärare och skolor, utan även skolformer, andel examinerade lärare och antalet skolbarn. Bland de grundläggande frågor som kvarstår att besvara hör de som handlar om vilka konsekvenser folkskolestadgan hade i områden som redan hade skolor, exempelvis på undervisningens omfång och kvalitet. Sjönk denna till att motsvara stadgans minimikrav? Skolväsendets snabba utveckling efter 1842 väcker också frågor. Om folkskolestadgans fordringar redan i stor utsträckning var genomförda under 1850-talet, varför fortsatte skolväsendet då att utvecklas så kraftigt under de följande decennierna?

English abstract

A political illusion? The school act of 1842 and emergence of mass schooling in Sweden.

The significance of the Elementary School Act of 1842 (*1842 års folkskolestadga*) is one of the fundamental issues in the historiography of Swedish elementary schooling. In this study, I argue that the school act did not merely confirm an already pending process, but actually resulted in a radical change. Based upon an analysis of available statistical data and the implementation of the school act in local school districts, this article claims that the school act contributed to the establishment of a school system in large parts of Sweden, and that it was the factor that triggered the spread of elementary schooling across the country during the ten-year period that followed the school act. Its impact was, however, dependent on wider societal structures. Without a number of conditions, including the organisation of the parishes, the labour of landless groups and an expanding credit system, the demands of the school act would not have been met, and the Swedish elementary school system (*folkskoleväsendet*) would not have been able to emerge.



Johannes Westberg, f. 1978, är docent i historia och lektor i utbildningshistoria vid Uppsala universitet. Westberg disputerade på avhandlingen Förskolepedagogikens framväxt (2008), och har därefter publicerat artiklar om förskolans och folkskolans historia. Som redaktör har han även publicerat antologin Förskolans aktörer (2011) och som medredaktör läroboken Utbildningshistoria – en introduktion (2011). Han är aktuell med monografin Att bygga ett skolväsende (Nordic Academic Press).

Referenser

Riksarkivet (RA)

1812 års Uppfostringskommitté

Från konsistorierna infodrade uppgifter, E2b:6

Ecklesiastikdepartementet

Statistiska avdelningen

Primäruppgifter från skolstyrelser och skolråd, H3aaa:30

Statistik rörande folkundervisningen, H3abe:1

Landsarkivet i Härnösand (HLA)

Alnö kyrkoarkiv (ka)

Skolrådsprotokoll (Sk), K4a:1

Hässjö kyrkoarkiv

Skolrådsprotokoll, K3a:1

Ljustorps kyrkoarkiv

Sockenstämmoprotokoll (Ss), K1:3

Sockenstämmoprotokoll, K1:4

Skolrådsprotokoll, K4c:2

Timrå kyrkoarkiv

Sockenstämmoprotokoll, K1:3

Tuna Kyrkoarkiv

Sockenstämmoprotokoll, K1:4

Tynderö kyrkoarkiv

Sockenstämmoprotokoll, K1:1

Tryckta källor

- Kungl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7. I: *Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll 1840–1841, 1 samlingen, 1 avdelningen, 4 häftet.*
- SFS 1842:19, *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Junii 1842.*
- *Berättelse om hwad i Riket och dess Styrelse sig tilldragit sedan sista Riksdag 1856–1858. I: Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm 1856–1858, 1 samlingen, 1 avdelningen, 2 bandet.*
- BiSOS P (1868), (1882–1900), *Bidrag till Sveriges officiella statistik: Undervisningsväsendet.*

Litteratur

- Aquilonius, K. (1942), *Svenska folkskolans historia: Del 2. Det svenska folkundervisningsväsendet 1809-1860.* Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Cappelli, G. (2008), Escaping from a human capital trap? Italy's regions and the move to centralized primary schooling, 1861 – 1936. I: *DEPS Working Paper Series, Department of Economics and Statistics, University of Siena*, vol. (688), s. 1-47.
- Chalklin, C. W. (1998), *English counties and public building, 1650-1830.* London: Hambledon Press.
- Curtis, B. (1988), *Building the educational state: Canada West, 1836-1871.* London: Falmer & Alt-house.
- Curtis, B. (2008), Patterns of Resistance to Public Education: England, Ireland, and Canada West, 1830-1890. I: *Comparative Education Review*, vol. 32 (3), s. 318-333.
- Eklof, B. (1986), *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914.* Berkeley: University of California Press.

- Eljas, E. (1942), *Den svenska folkskolan 100 år: 1842-1942*. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Fischel, W. A. (2009), *Making the grade: The economic evolution of American school districts*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Gerger, T. (1978), *Utbildning och samhälle: Elevrekryteringen till folkskolan under 1800-talet och till högre skolsystem under 1940-, 1950- och 1960-talen*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Grew, R. & Harrigan, P. J. (1991), *School, state and society: The growth of elementary schooling in nineteenth-century France- a quantitative analysis*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grew, R., Harrigan, P. J. & Whitney, J. (2008), The Availability of Schooling in Nineteenth-Century France. I: *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 14 (1), s. 25-63.
- Johansson, E. (1972), *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873*. Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, E. (2009), The History of Literacy in Sweden. I: H. J. Graff, A. Mackinnon, B. Sandin & I. Winchester (red.), *Understanding literacy in its historical contexts: Socio-cultural history and the legacy of Egil Johansson* (s. 28-59). Lund: Nordic Academic Press.
- Johansson, E. & Nordström, S. G. (1992), *Utbildningshistoria 1992*. Uppsala: Föreningen för undervisningshistoria.
- Johansson, U. (1987), *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, U. (1995), Schooling in Sweden in the 19th Century. I: R. Kucha & U. Johansson (red.), *Polish and Swedish Schools in the 19th and 20th Centuries* (s. 15-28). Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Klose, G. (2011), *Folkundervisningens finansiering före 1842*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.
- Larsson, E. (2012), 'On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden. I: J. Eckhardt Larsen (red.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (s. 105-119). Berlin: LIT Verlag.
- Larsson, E. (2014), *En lycklig Mechanism: Olika aspekter av växelundervisningens som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia.
- Lindert, P. H. (2004), *Growing public: Social spending and economic growth since the eighteenth century Vol. 1 The story*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindmark, D. (1987), *1812 års uppfostringskommittés enkät: Svaren från landsförsamlingarna i Medelpad*. Umeå: Forskningsarkivet.
- Lindmark, D. (1992), Kunskapskraven i den framväxande folkskolan. I: E. Johansson & S. G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992* (s. 77-116). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Lindmark, D. (2011), Hemundervisning och läskunnighet. I: E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (s. 61-73). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, J. & Nilsson, A. (2008), Human capital and economic growth: Sweden 1870–2000. I: *Cliometrica*, vol. 3 (1), s. 71-95.
- Magnusson, L. (2002), *Sveriges ekonomiska historia*. Stockholm: Prisma.
- Marsden, W. E. (1987), *Unequal Educational Provision in England and Wales: The nineteenth-century roots*. London: The Woburn press.
- Paulsson, P. (1866), *Historik öfver folkundervisningen i Sverige från äldsta till närvarande tid*. Stockholm: Adolf Bonnier.
- Pettersson, L. (2008), 1842, 1822 eller 1882? Vad är det som bör firas? I: *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*, vol. 18 (4), s. 22-27.
- Pettersson, L. (1992), *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*. Uppsala: Almqvist & Wiksell International.
- Pettersson, L. (1992), Hvarföre är allt en trasa? Några synpunkter på folkundervisningens institutialisering. I: E. Johansson & S. G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992* (s. 23-32). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Pettersson, L. (2003), Pedagogik och historia: En komplicerad förbindelse. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 359-373). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Powell, C. G. (1996), *The British building industry since 1800: An economic history*. London: E. & F. N. Spon.
- Richardson, G. (1992), Förord. I: G. Richardson (red.), *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år. 1842-1992* (s. 7-8). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sandin, B. (1986), *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv.
- Sandin, B. (2003), Skolan, barnen och samhället – i ett historiskt perspektiv. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 55-69). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Schleunes, K. (1989), *Schooling and society: The politics of education in Prussia and Bavaria 1750-1900*. Oxford: Berg.
- Sjöberg, M. (1996), *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrar miljö. Bolstad pastorat 1860-1930*. Linköping: Linköpings universitet.
- Soysal, Y. N. & Strang, D. (2008), Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. I: *Sociology of Education*, vol. 62 (4), s. 277-288.
- Tegborg, L. (1969), *Folkskolans sekularisering 1895-1909. Upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Thunander, G. (1946), *Fattigskola – medborgarskola: Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö*. Malmö: C.A. Andersson & Co.
- Wallin, B. (1978), Att forma en skolform. Svensk folkskolepolitik vid mitten av 1800-talet. I: I. Hammarström, V. Helgesson, B. Hedvall, C. Knuthammar & B. Wallin (red.), *Ideologi och socialpolitik i 1800-talets Sverige. Fyra studier* (s. 375-408). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Wallner, J. (1938), *Folkskolans organisation och förvaltning i Sverige under perioden 1842-1861*. Lund:
- Warne, A. (1961), *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Westberg, J. (2014), *Att bygga ett skolväsende. Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840-1900*. Lund: Nordic Academic Press.
- Wilson, R. G. & Mackley, A. (2000), *Creating paradise: The building of the English country house 1660-1880*. London: Hambledon and London.
- *Västernorrlands län 1871-1895: En statistisk skildring utarbetad på föranstaltande af komiterade för länets deltagande i Allmänna konst- och industriutställningen i Stockholm 1897*. (1897), Hrnösand: s.n.
- Zimmerman, J. (2009), *Small Wonder: The Little Red schoolhouse in History and Memory*. New Haven and London: Yale University Press.

Udviklingen af det finske folkeskolevæsen fra 1860'erne til 1920'erne

Af Merja Paksuniemi

De finske folkeundervisningsformer i 1600- og 1700-tallet var hjemmeundervisning, degnskole, konfirmationsskole, visitatser samt andre undervisnings- og overhøringsarrangementer. I 1800-tallet fik de pædagogiske former en mere specifik og formålstjenlig plads i folkets politiske, økonomiske og sociale liv i Finland. Folkelig og religiøs opdragelse udformede sig som en del af de nye systemer og måtte til dels også give plads til dem. Mens det finske nationalsamfund og den finske nationalstat formede sig, blev den skolelignende undervisning en betydelig del af samfundet. Hensigten med artiklen er at belyse baggrunden for, hvad det finske skolevæsen byggede på i sidste halvdel af 1800-tallet. Artiklen belyser også den pædagogiske baggrund, som undervisningen i de finske folkeskoler byggede på.

1800-tallet – gunstig periode for planlægning af skolesystem

I de første årtier af 1800-tallet var det kirken, der primært stod for undervisningen. Det finske samfund var under gradvis reformering, og det kristne samfund erstattedes af et nationalsamfund: en borgers plads var ikke længere bestemt ved fødslen, men hver og en kunne finde sin plads i livet selv. Man begyndte at fremhæve vigtigheden af børnenes indlæring. På den anden side var samfundssituationen også forandret: Den voksende administration havde brug for embedsmænd i stedet for soldater. Visitatser og omvandrende husskoler på landet eller i købstæder levede ikke længere op til ønsket om at give folket færdigheder til at møde det ændrede arbejdslivs og samfunds udfordringer. Den finske kultur kunne ikke udvikle sig uden dannelse af folket. For at hæve folkets viden og kunnen var der brug for et landsdækkende skolesystem. I stedet for en summarisk folkelig dannelse blev der fremsat tanker om en folkeskole med en sammenhængende skoleform.¹

En offentlig debat om folkeskolen i Finland, der indtil 1917 hørte under Rusland, blussede ret sent op i forhold til de andre nordiske lande. Det danske folkeskolevæsen blev reformeret i 1814, i Norge skete det i 1827 og for Sveriges vedkommende i 1842. Vendepunktet var den tabte Krim-krig (1853-56). Kri-

¹ Hyyrö 2006; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011; Paksuniemi 2013.

gen viste, at zardømmet skulle udvikle Rusland for at nå op på niveau med andre europæiske lande. Således indledte Aleksander 2., der besteg tronen i sidste fase af krigen, med et omfattende reformprogram i Rusland og dermed også i det finske storfyrstendømme for at sikre udviklingen af det finske samfund og landets økonomi. Først og fremmest skulle der udarbejdes en plan for udvikling af elementar- og almueskoler med henblik på højere dannelse af folket. Ifølge Andy Green er en opblomstring af statens skolesystem netop et typisk fænomen efter krig og revolutioner, hvor landets økonomiske udvikling har været nede. Udvikling af skolesystemer er i en efterkrigstid stærkt forbundet med styrkelse og udvikling af statens sproglige, kulturelle og nationale identitet.² Dette ser også ud til at have været tilfældet i Finland.

I april 1856 kom skolesagen til førstebehandling i senatets koncil. Senatet var det øverste administrative organ i Finland og med koncillet som en form for statsråd. Efter et arbejdsudvalgs ønske besluttedes det først at indhente udtalelser fra domkapitlet. Konciludvalget var dog ikke tilfreds med domkapitlets udtalelser, som man mente var for reaktionære. Udvalget foreslog derfor, at spørgsmål om folkets dannelse burde debatteres offentligt, for udvalget ville have liberale synspunkter som grundlag for skolepolitikken. Henvendelsen til det brede publikum var imidlertid også et tegn på, at tiden med den stramme bureaukratiske administration var overstået. Konciludvalgets ønske om en omfattende folkelig debat blev realiseret, og der indkom 19 udtalelser om folkeskolen.³ Blandt udtalelserne til senatet var også en skrivelse fra Uno Cygnaeus (1810-88): *Sporadiske tanker om folkeskolen, planlagt i Finland*. Cygnaeus var en finsk præst og lærer, der havde den opfattelse, at det er muligt at danne folket ved at udvikle skolevæsenet.⁴ Cygnaeus' rejsebeskrivelse blev trykt i 1860, hvorefter senatet anmodede ham om en fyldestgørende plan for grundlæggelse af et folkeskolevæsen, og det forslog, at han skulle være overinspektør for folkeskolerne.⁵

I 1863 trådte en sprogforordning i kraft, hvorefter finsk skulle anvendes i hele det finske skole-, embeds- og retsvæsen. Nu var det muligt at planlægge, hvordan man gennemførte undervisning af det finske folk på dets eget modersmål.⁶

Uno Cygnaeus og Johan V. Snellman som folkeskolens arkitekter

I sin udtalelse fra 1857 gjorde Uno Cygnaeus opmærksom på, at ingen i Finland havde tilstrækkeligt af den sagkundskab, som folkeundervisningens omfattende reform krævede. Han mente derfor, at det var nødvendigt først at studere skolesystemer i andre lande.⁷ Cygnaeus' tanker om opdragelse og undervisning var

² Green 1992.

³ Halila 1949: 176, 202.

⁴ Jalava 2010.

⁵ Cygnaeus 1910: 17, 24.

⁶ Se Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011: 12; Jalava 2010: 46, 48.

⁷ Cygnaeus 1910: 17, 20, 24.

påvirket af Jean-Jacques Rousseaus (1712-78) og F.W.A. Frøbels (1782-1852) te-
ser. Cygnaeus hente også sine ideer fra den pestalozziske pædagogiks principper,
udviklet af den schweiziske pædagog Johann H. Pestalozzi (1746-1827)⁸, der be-
budede, at det er vigtigt at satse på uddannelse af individer for at udvikle sam-
fundet. Ifølge Pestalozzi var det muligt også videnskæstigt at danne og udvikle
folket ved hjælp af opdragelsen. Under opdragelsen burde man sørge for “en ba-
lanceret udvikling af barnets kropslige og sjælelige kræfter”. Cygnaeus mente, at
man i skolen skulle lære eleverne fag med både teori og færdigheder som f.eks.
håndarbejde og gymnastik. Skolens opgave var at sørge for, at viden hos eleven
blev omdannet til levende overbevisning.⁹

Cygnaeus fremhævede, at folkeskolen burde etableres på et kristent grundlag,
men den skulle også være en skole, hvor der undervistes i praktiske færdigheder.
Han foreslog, at der – ved siden af fag som modersmål, regning, historie og ge-
ografi – også skulle undervises i praktisk betonede fag som tegning, gymnastik
og håndarbejde. Hans formål var at udvikle folkeskolen på basis af undervisning
i håndarbejde: Eleverne burde øve sig i at udvikle øjne, anskuelsesevne og skøn-
hedssans samt at lære at anvende værktøj. For Cygnaeus at se måtte folkeskolen
ikke kun være et sted, hvor man læste lektier.¹⁰

Johan V. Snellman (1806-81) var en finsk filosof, journalist, forfatter og stats-
mand. Han var en af de mest indflydelsesrige fennomane (finskhedsforkæm-
per) i Finland og stræbte efter at højne det finske sprogs status bl.a. ved hjælp
af skolevæsenet. Han var medlem af folkeskoleplanens kontrolkomité, og han
satte sig ind i folkeoplysningen i flere europæiske lande. Han mente, at folkeop-
lysningen også burde tage hensyn til andre fag som eksempelvis religion. Snell-
man påpegede den begrebsmæssige forskel mellem opdragelse og undervisning.
Opdragelse betegnede det, som forældrene gav sine børn, indtil de var syv år.
Undervisning derimod blev givet i skolen, hvor læreren var en person, som var
uddannet til denne opgave. Snellman lagde vægt på, at folkeskolens vigtigste op-
gave var den kognitive opdragelse.¹¹ Snellmans synspunkter byggede på den tyske
Georg Hegels (1770-1831) tankegang, og han støttede sig ofte til denne filosofi,
der ledes af abstraktioner og logik. Snellman syntes, at opgaven var lykkedes for
skolen, hvis eleven blev interesseret i at skaffe sig viden.¹²

Den væsentligste forskel mellem Cygnaeus' og Snellmans ideer var, at Snell-
man mente, at skolens væsentligste opgave var at give videnbaseret dannelse,
mens Cygnaeus til gengæld havde den holdning, at eleven burde udvikles alsid-
digt. Cygnaeus præciserede dette således, at opdragelse og uddannelse havde en
uerstattelig betydning for nationens materielle og åndelige udvikling. I sine ar-

⁸ Iisalo 1989: 123; Jalava 2010: 52.

⁹ Cygnaeus 1910. Se Iisalo 1989: 122; Tuomaala 2004.

¹⁰ Cygnaeus 1910. Se Isosaari 1961; Tuomaala 2004.

¹¹ Snellman 1993. Se Iisalo 1989, 124.

¹² Snellman 1993. Koski 1999: 24; Lehmusto 1951: 233.

tikler fremhævede han de kristelige og etiske idealer samt det individuelle aspekt om barnets personlige vækst. For Snellman at se var vejen fra natur til kultur, fra nødvendighed til frihed og fra absurditet til fornuft gennem disciplin tilpasset barnets alder. Han fremhævede, at skolens opgave var at opfostre gode borgere, samfundsmedlemmer, der overholdte love og skikke. Skolens opdragelse til lovlighed skulle ske indirekte gennem at vænne børnene til skolens orden og disciplin. Skolens primære opgave var imidlertid at bringe folkeoplysning til alle.¹³ Snellmans ideer blev dog fravalgt af kontrolkomiteen for folkeskoleplanen i 1861, og det blev Cygnaeus' plan om folkeskolen, som blev dannede grundlag, da den første finske skoleforordning blev stadfæstet 11. maj 1866.

Folkeskoleforordningen 1866 og forordningen om kredsfordeling 1898

Folkeskoleforordningen af 1866 medførte, at der især i Vest- og Sydfinland opstod folkeskolenetværk i købstæderne, men selve skolegangen var stadig på frivillig basis. Der skulle oprettes seksårige folkeskoler i byerne og firårige folkeskoler i landdistrikterne; eleverne skulle have elementære læsekundskaber for at blive optaget i folkeskolen. I landdistrikterne var etablering af folkeskoler ikke obligatorisk. Der rejste sig derfor et spørgsmål om, hvem der skulle sørge for undervisningen. Ifølge skoleforordningen lå ansvaret for skolerne hos kommunerne, mens den elementære undervisning i landdistrikterne stadig var kirkens ansvarsområde.

Skoleforordningen gjorde ikke folkeskolen til en skole for alle, men den forsøgte at opstille retningslinjer for organisering af uddannelsen. Etablering af folkeskoler blev en temmelig langsommelig affære. Endnu i 1880'erne havde Finland stadig hundrede kommuner uden en eneste fungerende folkeskole,¹⁴ og børn i købstæderne og på landet fik ikke samme uddannelsesmuligheder. I landdistrikterne gik en femtedel af børnene i skole i 1890, mens den tilsvarende andel i købstæderne var tre fjerdedele. Situationen var anderledes i købstæderne, for i 1871 fik købstæderne påbud om at etablere et tilstrækkeligt antal skoler til alle børn mellem 8-14 år, der ville gå i skole. I købstæderne var det som nævnt kommunen og ikke kirken, der stod for den elementære undervisning. Den varierende praksis for gennemførelsen af den elementære undervisning var også årsagen til, at der opstod en debat om en ensartet elementærundervisning og uddannelse af de nødvendige lærere.¹⁵

For at korrigere situationen skulle der en ændring til, og den kom i 1898 med forordningen om kredsfordeling. Kredsfordelingen forpligtede kommunerne til at opdele deres område i skolekredse og til at etablere en folkeskole i hver kreds, hvor der tilmeldte sig mindst 30 børn til skolen. Der blev desuden fastsat i for-

¹³ Cygnaeus 1910; Snellman 1993. Jalava 2010; Melin 1980; Ojakangas 2003.

¹⁴ Folkeskoleforordningen af 1866.

¹⁵ Hyyrö 2006; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011; Paksuniemi 2009.

ordningen, at der højst måtte være fem kilometer til skolen fra hjemmet.¹⁶ Forordningen virkede hurtigt, således at der inden 1906 var der etableret mindst én folkeskole i alle finske kommuner. Folkeskolen begyndte at blive udbredt som oprindeligt ønsket, og stadig flere børn i skolealderen fik mulighed for at komme i skole.

Da størstedelen (6/7) af de børn, der boede i Finland, var finsksprogede, var også de oprettede folkeskoler og lærerseminarer finsksprogede. Der var også svensksprogede folkeskoler, mest i det vestlige og sydlige Finland, hvor flertallet af den svensksprogede befolkning boede. Det var hensigten også at sikre, at de svensksprogede børn fik undervisning på deres modersmål. Ved siden af de finske lærerseminarer blev der i 1871 grundlagt svenske lærerseminarer i Tammissaari (Ekenäs) og Uusikaarlepyy (Nykarleby). Uddannelsen af de samesprogede lærere for børn i Nordfinland foregik på de finsksprogede lærerseminarer.¹⁷

Folkeskolernes socialpolitiske baggrund fremgik af folkeskolens undervisningsprogram. Hensigten med skolen var at lære børnene at være flittige og at alsidiggøre deres næringsvej ved bl.a. at undervise i håndarbejde, som Cygnaeus havde fremhævet. Det var vigtigt at lære at fremstille brugsgenstande og lære kundskaber, der hørte til hverdagen, for at klare sig senere i livet.¹⁸ Eleverne udgjorde en del af familiens arbejdskraft i landsbysamfundet, og arbejdet på gårdene var med til at bestemme børnenes deltagelse i skoleundervisningen, så skolegangen blev ofte uregelmæssig. Det blev betragtet som en positiv ting, at kundskaber, lært i skolen, kunne benyttes i hverdagens sysler.

Obligatorisk skole med lov om læringspligt 1921

Folkeskolerne kunne ikke nå ud til alle finske børn, og det stillede børnene dårligt. Derfor blev det besluttet af de finske myndigheder, at det skulle der laves om på ved at gøre skolegangen obligatorisk ved lov. Der blev udarbejdet et lovforslag om læringspligt allerede i 1910, men det blev afvist af zar Nikolai 2. Situationen ændrede sig i 1917, da Finland blev selvstændig, og finnerne herefter selv kunne bestemme, hvordan deres folkeskole skulle være indrettet. En del af borgerne oplevede læringspligten som skoletvang – og at tvinge til skolegang blev opfattet modstridende over for retsbevidsthed. Det gav anledning til heftig debat for og imod sagen.¹⁹

¹⁶ Forordning om kredsfordeling 1898.

¹⁷ Nurmi 1981; Paksuniemi 2009.

¹⁸ Cygnaeus 1910. Se Halila 1949: 184, 285; Paksuniemi 2009: 132, 138.

¹⁹ Halila 1949: 32; Männistö 1994: 99.



Fotoet viser et typisk skolelokale i en finsk landsbyskole i 1920'erne, hvor de 40-45 elever sidder ved to-mandspulte, mens lærerinden står bagerst i rummet. På væggen hænger der anskuelsestavler, som blev anvendt i den daglige undervisning ligesom i Danmark (Foto: Laplands Provinsmuseum, 176:3284).

Efter en omfattende debat var det "skoletvangen", som vandt, og læringspligten trådte i kraft 15. april 1921. Ifølge læringspligtsloven skulle alle finske børn opfylde læringspligten, der begyndte det år, hvor barnet fyldte syv år, og som sluttede i det forårssemester, hvor barnet fyldte 13 år. Læringspligten krævede således, at alle finske børn skulle tilegne sig mindst seks års skoleuddannelse. Også den sporadiske elementærundervisning sammenstillede i denne lov: Kommunerne måtte etablere laveste trin på to år i folkeskolen, hvorefter eleverne overførtes til de øverste trin på fire år i folkeskolen. På den måde blev folkeskolen en almen grundskole, hvis formål var at levere studerende til højere læreanstalter med mest muligt jævnbyrdig viden og jævnbyrdige kundskaber. Købstæderne fik fem år til at implementere læringspligtsloven, hvorimod länddistrikterne fik 16 år. I praksis blev læringspligten gennemført i størstedelen af landet allerede i 1920'erne. Næsten alle børn i byerne og 68 % af børnene på landet gik i folkeskole i begyndelsen af 1920'erne. I midten af 1930'erne fik over 90 % af børn i den undervisningspligtige alder undervisning. Det tog længst tid at få etableret folkeskoler i de afsides länddistrikter i Nordfinland.²⁰ Økonomiske faktorer, især kriseårene i 1930'erne, vanskeliggjorde etableringen af nye skoler. De lange afstande var også en stor udfordring for organiseringen af uddannelsen.

²⁰ Lov om læringspligt af 1921.

I kølvandet på loven om læringspligt blev der opbygget en tretrins administrationsmodel, der byggede på principperne i det kommunale selvstyre. Statens skolestyrelse udgjorde den øverste ledelse. Folkeskolens inspektører var mellemtrinnets myndighed. På den nederste trin, kommunerne, skulle skolestyrelsens bestemmelser, love og forordninger, der udgjorde rammerne for folkeskolernes arbejde, udføres.²¹ De statslige bestemmelser nåede skoleklasserne i form af lektionsplaner, så myndighederne behøvede ikke være fysisk til stede ved undervisningen. Elever og borgere blev både undervist og overvåget ved hjælp af læringspligten. Midler dertil var eksempelvis skolepligt, krav om at lære at læse, læreruddannelse og -tilsyn, konsolidering af skoleundervisning i landdistrikterne og yderområderne samt skolenetværk i købstæderne.²² At overvåge borgere i skyggen af skolen var ikke usædvanligt, for ligesom i de fleste andre europæiske lande fungerede skolen under en stærk kontrol.²³

Det finske skolevæsens bærende tanke fra og med 1920'erne var overvejende finskhed. Det skyldtes, at Finland var blevet selvstændig i 1917, og derfor blev der i denne periode lagt megen vægt på at fremhæve det finske. Hensigten var at gøre borgerne til gode patrioter, mens den bagvedliggende tanke var at homogenisere folket samt øge deres dannelsesniveau, så man ikke mere skulle opleve konflikter som den finske borgerkrig i 1918. Skolens moralske og samfundsmæssige hensigter lændede sig således op ad den traditionelle lutheranske opdragelse.²⁴

Det finske skolevæsens pædagogiske baggrund

I den finske folkeskoles første periode fandtes der ikke en klar pædagogisk linje, hvilket skyldtes, at der ikke var en tidligere model at anvende. Alligevel lykkedes det at homogenisere undervisningen takket være indførelsen af den tyske herbart-zillerske pædagogik i begyndelsen af 1900-tallet. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) var en tysk filosof og psykolog, og i begyndelsen af 1800-tallet skabte han et filosofisk-pædagogisk system, der byggede på psykologi og etik. Etikken udpegede de pædagogiske principper, som man stræbte efter med psykologiske midler.²⁵ Denne opdragelseslinje oplevede sin storhedstid i Tyskland fra 1860'erne, udbredt af den tyske biolog Tuiskon Ziller (1817-82), der videreudviklede Herbarts opdragelsessystem.²⁶ Det er derfor, vi taler om den herbart-zillerske pædagogik.

For herbartismen var det vigtige at have moral og interesser og at koncentrere sig. Herbarts formelle trin betegnede læringsproces og håndtering af undervisningsmaterialet, så eleven dannede en vis tankegang.²⁷ Den herbart-zil-

²¹ Nurmi 1988: 147.

²² Nurmi 1981; Tuomaala 2004.

²³ Green 1992; Heikkinen 2003.

²⁴ Koski 1999.

²⁵ Herbart 1806.

²⁶ Ziller 1857; Ziller 1876.

²⁷ Herbart 1806. Se Hilgenheger 1993.

lerske pædagogik byggede på lærerstyring, hvor læreren stod for, hvad der skulle studeres i klassen. Læreren havde derfor en central rolle i klassen, hvilket bl.a. blev fremhævet af podiet, han/hun stod på foran klassen.²⁸

De herbart-zillerske pædagogiske metoder begyndte at blive udbredt og vinde fodfæste i Finland i begyndelsen af 1900-tallet. Den øverste leder af skolestyrelsen, Mikael Soininens (1860-1924) besøg i Tyskland hos den seneste store Herbart-tilhænger, Wilhelm Rein, var startskuddet til omformningen af den finske undervisningslære. Soininen accepterede ikke alle dele af og træk i herbartismen som f.eks. at udøve tvang. Han lagde vægt på positive funktioner og omformede selvstændigt metoderne, så de egnede sig til den finske skoleverden. Soininen fik følgelig ry som forkæmper for den finske herbartslære. På omslaget af sin lærebog skrev han: "I mange år har jeg stille ønsket at præsentere de finske forskere for principperne i den pædagogiske linje, som er opkaldt efter Herbart og Ziller".²⁹ I overensstemmelse med Herbarts grundtanke mente Soininen, at undervisningen skulle være dannende og lærerstyret. De studerendes deltagelse i lektioner skulle primært ske ved at lytte og kigge, men ikke at være med.³⁰

Herbarts pædagogik vandt stærk udbredelse i Finland, selvom den samtidig mistede sin stilling i Centraleuropa på grund af dens forældede arbejdsmodeller. De nye pædagogiske ideer, som skød frem i Centraleuropa, kom fra reformpædagogikken. Ophavsmanden til den nye skolebevægelse var den amerikanske John Dewey (1859-1952).³¹ Den nye skole stræbte efter at bringe anskuelse, eget initiativ og praktiske øvelser med i undervisningstimerne. Det var hensigten at tage lærerstyringen fra undervisningen og sætte eleven i centrum. Principperne i den nye skole var netop elevernes initiativ og individualitet.³² Den nye skole kaldtes derfor også skolen for livet, oplevelsesskolen og endda oplevelsespædagogikken på grund af arbejdsmetoder, den anbefaler.

Tilhængerne af den nye skole var imod de herbart-zillerske tanker. De mente, at læringen burde indeholde en vis form for frihed, hvor der også skulle tages hensyn til elevernes individualitet. Ligeledes skulle læreren have en ledersrolle. Reformpædagogikkens tilhængere mente også, at den herbart-zillerske pædagogik koncentrerede sig for meget om udvikling af fornuften og favoriserede passive arbejdsmetoder. Dette skabte et ugunstigt forhold mellem elev og lærer samt mellem elev og klassesamfundet. Fortalerne for den nye skole kritiserede også opdragelsen af den moralske natur og den lærercentrede undervisning, som den herbart-zillerske linje lagde vægt på.³³

²⁸ Hyvrö 2006; Iisalo 1989; Paksuniemi 2013.

²⁹ Soininen 1923: 3.

³⁰ Alhanen 2013.

³¹ Heikkinen 2003: 137; Käis 1937: 6, 29; Lahdes 1961: 42, 62.

³² Dewey 1985; Dewey 1997: 18. Alhanen 2013.

³³ Se Bruhn 1968; Iisalo 1989, 203; Käis 1937: 72; Lahdes 1961: 58, 159.

I 1910'erne fremkom der også i Finland tanker om den nye skole eller reformpædagogikken. Flere folkeskolelærere afprøvede disse nye undervisningsmetoder i deres undervisning i 1920'erne og 1930'erne, men ideologien og metoderne kunne dog ikke udmanøvrere den herbart-zillerske pædagogik. På de finske lærerseminarer blev der undervist i Herbarts undervisningslære helt frem til 1945.³⁴



Et børnekor fra en finsk landsbyskole synger sammen med deres lærer ved en julefest i 1920'erne eller 1930'erne. Julefesten var en social begivenhed, og såvel familiemedlemmer som landsbyens beboere kom for at høre børnene syng. Finlandskortet på væggen fremhæver fædrelandets betydning – og også at finske værdier blev kraftigt fremhævet i skolerne. Foto: Laplands Provinsmuseum, 42:169.

³⁴ Paksuniemi 2009; Paksuniemi 2013.

Afrunding

For at hæve finnernes viden og kunnen var der brug for et dækkende skolesystem. Folkets dannelse påbegyndtes med den kognitive og færdighedsmæssige folkeundervisning, som blev implementeret i landdistrikterne og købstæderne i slutningen af 1860'erne. Samtidig overførtes folkeundervisningen fra kirkens administration til de verdslige myndigheder. Skolen fik indflydelse på stadig flere børns liv i sidste halvdel af 1800-tallet, da folkeskole- og kredsfordelingsforordningerne trådte i kraft. Loven om læringspligt 1921 øgede også børnenes muligheder med hensyn til uddannelse.

De pædagogiske indtryk kom fra Europa, og den stærkeste og længst virkende pædagogik var den herbart-zillerske. Denne skabte grundlaget for den finske skolekultur, hvor lærerens rolle blev fremhævet, og undervisningen hovedsageligt var lærerstyret. Ved siden af denne var der også påvirkning fra "den nye skole", der lagde vægt på elevers individualitet og arbejdsmetoder med eleven i centrum. Disse ideologier lagde sammen grunden til undervisningen i folkeskolen samt gav retningslinjer for lærerens rolle.

English abstract

Finland had a need for creating and building a comprehensive public education system to increase the knowledge and develop the skills of the Finnish people in the 19th century. Civilizing people started with mass education that commenced in the rural and urban areas in the end of the 1860's. Simultaneously, the overall organization of education shifted from the Lutheran Church to the public government. Schooling reached an increasing number of children by the end of the 19th century as two Acts were passed improving the access to education: an Act for four- to eight-year elementary school, and an Act for territorial divisions. The Compulsory Education Act was introduced in 1921, which further increased the equality of children regarding education. The quality of public education was influenced by several European didactics, of which the didactic principles of Herbart-Zillerism had the longest-lasting impact on the Finnish school system. The European influence created the base for the Finnish schooling culture, in which the role of the teacher was emphasized and education was mostly teacher-directed. Apart from the teacher-directed approach, the New School ideology emphasized the individuality of students and student-directed learning. These two different approaches combined created the base for teaching, and defined the role of the teacher in the Finnish school system.



Merja Paksuniemi, master i uddannelse fra Lapland Universitet i Finland 1997, licentiat 2005 sammesteds, ph.d. i pædagogik 2009 sammesteds. Ansat som universitetslektor på Laplands Universitet og som netværksforsker hos Indvandrerinstituttet. Forsker i skole- og pædagogikhistorie og barndom i krigstiden. Hendes seneste udgivelser er: *The historical Background of School System and Teacher Image in Finland (2013)* og *What are the Finnish teachers made of? A glance at teacher education in Finland yesterday and today (2013)*.

Kilde- og litteraturliste

- Alhanen, K. (2013), *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruhn, K. (1968), *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Keuruu: Otava.
- Cygnaeus, U. (1910), *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino.
- Dewey, J. (1985), *Democracy and Education, 1916*. J. A. Boydston, & P. Baysinger (red.), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone: New York.
- Folkeskoleforordningen af 1866 (11.5.1866), *Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisessä Suomen Suurruhtinaskunnassa*. Författning-Samlings no 12/1865–1867.
- Forordning om kredsfordeling 1898 (1989). *Piirijakoasetus*. Suomen asetuskoelma.
- Green, A. (1992), *Education and State Formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Taylor and Francis Ltd.
- Haila, A (1949), *Suomen koululaitoksen historia I osa*. Turku: Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino.
- Heikkinen, R. (2003), *Kasvatus eri kulttuureissa*. Sipoo: IMDL Oy Ltd.
- Herbart, J.F. (1806), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.
- Hilgenheger, N. (1993), *Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Prospects: The quarterly review of comparative education*. International Bureau of Education. XXIII. Paris: UNESCO.
- Hyyrö, T. (2006), *Alakansakouluopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939*. Acta Universitatis Tamperensis 1147. Tampere: University Press.
- Iisalo, T. (1989), *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Otava.
- Isoaari, J. (1961), *Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865-1901*. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja XXV. Jyväskylä.
- Jalava, M. (2010), *Tietokoulu vai työkoulu? – Uno Cygnaeuksen ja J.V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla*. I: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2010 (toim.), *Ajankohtainen Uno Cygnaeus* (s.45–63). Multiprint.
- Koski, L. (1999), *Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa*. I: T. Tolonen (red.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri* (s. 21–49). Tampere: Tammer-Paino.
- Käis, J. (1937), *Uuden koulun työtapa. Omatoimisuus ja työohjeiden käyttö kouluopetuksessa*. Kansakoulunopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja III. Suomentanut Aarne Huuskonen. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1961), *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun*. Keuruu: Otava.
- Lehmusto, H. (1951), *Kasvatustieteiden historia*. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Leino-Kaukiainen, A. & Heikkinen, A. (2011), *Yhteiskunta ja koulutus*. I: A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (red.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lov om læringspligt af 1921 (1921), *Laki oppivelvollisuudesta* 15.4.1921. Suomen Asetuskokoelma 101/ 1921.
- Melin, V. (1980), *Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921*. II Alkuopetuksen liittäminen kunnalliseen oppivelvollisuuskouluun 1906–1921. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol 117. Tampere.
- Männistö, J. (1994), *Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918–1939*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A Vol 395. Tampere: University Press.
- Nurmi, V. (1981), *Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna*. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. (1988), *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ojakangas, M. (2003), J. V. Snellman ja kansallinen kasvatus. I: J. Rantala (red.), *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä* (s. 47–61.) Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Hakapaino.
- Paksuniemi, M. (2009), *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Lapin yliopisto.
- Paksuniemi, M. (2013), *The Historical Background of School System and Teacher Image in Finland*. Frankfurt: Peter Lang Academic Publishing.
- Soininen, M. (1923), *Yleinen kasvatusoppi*. Helsinki: Otava.
- Snellman, J.V. (1993), *Samlade arbeten III*. Helsingfors: Statrådets kansli.
- Stormbom, J. (1991), *Ketkä olivat Suomen didaktisesti merkittävimmät herbartilaiset ja mitä oli didaktiikka? I: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1991* (s. 119–31). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomaala, S. (2004), *Työtätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaisten kohtaaminen 1921–1939*. Helsinki: Hakapaino Oy. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ziller, T. (1857), *Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende*. Leipzig: Teubner.
- Ziller, T. (1876), *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Matthes.

Brahetrolleborg som eksponent for det moderne

Indtryk fra Brahetrolleborg skolekommissionsprotokol

Af Ingrid Markussen

I 2014 fejres 200-året for 1814-skolelovene, der gav landet et så ensartet skoletilbud som muligt for både land og by, hovedstad og hertugdømmer. I Korinth på Fyn fejres i 2014 også 230-året for indførelsen af nyt skolereglement på Brahetrolleborg. Sammen med skolerne på Lindenberg i 1786 og Christianssæde i 1790'erne blev skolereglementet på Brahetrolleborg fra 1783/84 et mønster for 1814-skolelovene.

Reventlows skoleimperium

Som en reel påmindelse om, hvad der skete på godset i 1783/84, opbevares Johan Ludvig Reventlows skolekommissionsprotokol i dag – forsvarligt låst inde i et pengeskab – i det skolemuseum, som er indrettet i Gærup gamle skole, en af de nye skolebygninger, som blev opført på godset i forbindelse med skolereformerne. Det er denne kilde, som den foreliggende artikel vil præsentere ved at vise nogle af de moderniseringstanker, som kom til udfoldelse på godset. Artiklen vil dog tillige vise en side af skolereglementet på Brahetrolleborg, der ikke blev godkendt, da de store skolelove af 1814 skulle gennemføres.

Lokalbefolkningen og specielt nytilkomne i kommunen aner meget lidt om, at her skabtes forudsætninger for den undervisning, som vi i dag finder helt naturlig: at piger får samme undervisning som drenge i alle fag; at børn ikke skal lære at læse ved hjælp af Luthers lille katekismus, men ved at bruge en læsebog, der inddrager hverdagen i læsestykkerne; at elever ikke plages af udenadslære af religiøse tekster eller risikerer at møde en vred og straffende lærer i skolestuen, at forældre er velkomne til at overvære undervisningen i skolen, at børn skal lære at tænke og reflektere og udtrykke egne tanker i mundtlige samtaler og i skriftlige prøver. Det lyder helt moderne – og det var det! I Brahetrolleborgs opdragelse til det moderne lå, at skolen skulle give eleverne forudsætninger for som voksne at agere i samfundet som selvstændige og kritiske medborgere, der var parate til at deltage aktivt i lokalsamfundets anliggender.

J.L. Reventlow (1751-1801), ejer af baroniet Brahetrolleborg, havde allerede årene forud for skolereformerne indført medindflydelse for bønderne på egne anliggender, når det drejede sig om landboforhold. Han rådførte sig således med en bonderepræsentation på otte personer i alle landboanliggender, lod bygge et

ottekantet bord til forhandlingerne på godset og kaldte gruppen sin bonderigsdag. I skolereformernes lokale styrelse, skolekommissionen, hvor skolekommissionsprotokollen blev ført, indgik tre repræsentanter for forældrene. Han indbød alle i skoledistrikterne til at overvære skolernes halvårslige eksamen, og han så gerne, at forældre mødte op i skolerne og overværede undervisningen. Det siger næsten sig selv, at en sådan modernisering måtte føre til skepsis og modstand, og en del af den modstand er ikke svær at forstå.

Den lokale befolkning i dag kender Brahetrolleborgs skolehistorie ud fra de tre skolebygninger, som endnu står næsten uberørte af tidens tand: Gærup og Grønderup skoler fra 1783 og 1786, grundmurede, rummelige og harmoniske skolebygninger med stråttækte tage, hvor Gærup Skole i dag fungerer som folke-mindesamling og skolemuseum, og hvor Hågerup Skole, der blev bygget i 1804, ligesom Grønderup Skole nu fungerer som privatbolig. Alligevel er det nok navnet Bernstorffsminde, navnet på en populær efterskole, der giver de fleste historiske associationer. Navnet er gået i arv fra Reventlows tid, hvor navnet var knyttet til et stort bygningskompleks, der blev revet ned midt i 1800-tallet. Bygningskomplekset, der bestod af hoved- og sidebygninger, lærerboliger og værksteder, lå omtrent på det sted, hvor efterskolen ligger i dag.

Komplekset rummede to uddannelsesinstitutioner: et seminarium og en international kostskole. Begge institutioner fik navnet Bernstorffsminde. Seminariet, der i de første år hed Brahetrolleborg Seminarium, blev oprettet 1794, og bygningen stod færdig i 1797. Så kom kostskolen eller filantropinet, den gang kaldt "pensionsanstalten på Brahetrolleborg" til; navnet fik institutionerne efter statsminister A.P. Bernstorff, som døde i 1797. Som navngivningen antyder, stod Reventlow i idémæssig gæld til Bernstorff; det gjaldt især hans omfattende landboreformer. Havde Reventlow givet sine børneskoler navn efter betydningsfulde samtidige levende personer, ville han formentlig have valgt navnet Wendtsminde til en af dem. Carl Wendt havde været brødrene Reventlows mentor under deres studieår, og han forblev en nær ven af familien. Wendt overlevede Reventlow, og hans navn blev først knyttet til Grønderup Skole efter Wendts død i 1815. Gærup Skole fik efter J.L. Reventlows hustru Sybilles død i 1828 navnet Sybillesminde, mens Hågerup Skole allerede ved opførelsen i 1804 fik navnet Ludvigsminde efter den i 1801 afdøde J.L. Reventlow.

Landskabet under godset kom til at blive præget af de forskellige skolebygninger. Foruden de tre børneskoler i Gærup, Grønderup og Hågerup var der spindeskolen i Korinth, seminariet og den internationale kostskole i Hågerup med en prægtig toetagers hovedbygning og sidebygninger, lærerboliger med haver og værksteder, og en samtidig sagde, at seminariet og kostskolen i sig selv udgjorde en hel lille by. Folketællingen i 1801 kan da også bekræfte billedet, fordi her boede ca. 100 af sognets i alt 1400 indbyggere.

Der foregik dog også anden form for undervisning end de regulære skoleuddannelser. Søndag eftermiddag var der undervisning for konfirmerede, som ønskede at forbedre og udvide deres skolekundskaber, og desuden var der aftensko-

le for de voksne med skriveundervisning, avislæsning og læsning af f.eks. *Ove Mallings Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*, der i 1775 blev udgivet som lærebog til latinskolen.

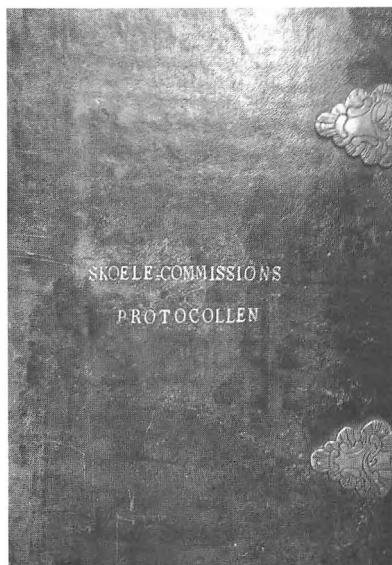
J.L. Reventlow havde således omkring 1800 opbygget et helt lille skoleimperium med tre børneskoler, spindeskole, international kostskole og seminarium samt eftermiddags- og aftenundervisning. Centrum i skoleimperiet udgjorde børneskolerne.

Skolekommissionen og dens protokol

Jeg vil i en kommende bog om skolereformerne på Brahetrolleborg vise den idé-mæssige baggrund for skolereformerne og samtidig gå tæt på lokalbefolkningens reaktioner og modstand. I artiklen vil forfatteren lade læserne følge med ind i kommissionsprotokollen, der viser, hvordan godset søgte at implementere det nye skolereglement.

Mens seminariets og kostskolens bygninger er væk, og kilderne til dem er sparsomme, har vi i skolekommissionsprotokollen fra Brahetrolleborg en enestående mulighed for systematisk at følge udviklingen i de tre børneskoler. Ingen historiker har indtil videre systematisk gennemgået skolekommissionsprotokollen.¹ Protokollen, der er på 645 håndskrevne sider, blev ført fra 1784 frem til 1837. Den giver således kontinuerlige oplysninger om skolevæsenets udvikling over mere end 50 år. Blandt andet vil det være muligt at se, om Brahetrolleborg efter 1814 kunne føre en parallel skolepolitik, eller om man måtte rette ind efter den lovgivning, som nu blev gældende for hele landet.

Skolekommissionsprotokollen fra Brahetrolleborg – en smuk læderindbundet protokol i folioformat – er ført 1784-1837. Den giver i de første to årtier usædvanlig detaljerede oplysninger om de tre godsskolars udvikling. I ekstraordinære tilfælde forvandler protokollen sig i denne tid til en retsprotokol, hvor skriveren refererer de førte drøftelser og specielt J.L. Reventlows fremlagte synspunkter. Til skolekommissionsprotokollen føjede sig flidsjournaler, der blev ført af de enkelte lærere, og ekstrakter for enkelte sager, der blev behandlet. Enkelte flidsjournaler er bevaret, men alle ekstrakter er forsvundet (Foto: Ingrid Markussen).



¹ I en kommende bog om Reventlows skolereformer på Brahetrolleborg vil skolekommissionsprotokollens oplysninger udgøre grundmaterialet frem til Reventlows død i 1801.

Den brahetrolleborgske protokol er uden tvivl Danmarks smukkeste skolehistoriske kilde. Det er en murstenstykk protokol i folioformat, indbundet i læder med to store sølvspænder som lukkemekanisme. Navnet skolekommissionsprotokol ses med guldtryk på forsiden. På ryggen anes en anden funktion, som protokollen skulle have haft: "Mejeriprotokol" står at læse med næsten udvisket skrift. Protokollen er ført med sirlig gotisk håndskrift. Det var oftest godsets forvalter, der skrev referat af skolekommissionens møder, og forvalter Johan Martin Fasting var en meget dygtig skriver.

Skolekommissionen, som blev oprettet i 1783, havde et fast antal medlemmer på otte personer. Blandt de faste var foruden Reventlow selv sognepræsten C.C. Birch, som var Reventlows faste støtte frem til 1799, hvor han søgte væk fra sognet og blev præst i Assens. Forvalter Fasting havde det daglige ansvar for skolevæsenets praktiske udformning og var som nævnt referent under møderne. De tre lærere var selvskrevne medlemmer og førte somme tider protokollen. I de to første år var degnen Christian Mølmark med i kommissionen som lærer i Hågerup, men bad sig fritaget 1786. Herefter var alle tre lærere seminarieuddannede fra Kiel Seminarium, der var oprettet i 1781 af Reventlow-familiens gode ven Johan Andreas Cramer. De første seminarieuddannede lærere var Christian August Schmidt, Johannes Hansen Pade og Hans Erichsen. Endelig bestod kommissionen af tre repræsentanter fra bønderne, en fra hvert skoledistrikt.

Til de faste medlemmer af skolekommissionen kom, som årene gik, nye medlemmer fra seminariet, filantropinet eller pensionsanstalten, Reventlows privatlærere og hans særlige rådgiver i pædagogiske anliggender, Peter Villaume. Deltagerantallet kunne således være oppe på 10-12 medlemmer.

J.L. Reventlow og skolekommissionens første år.

Skolekommissionsprotokollen blev indviet af Reventlow søndag 28. december 1783. Da undervisningen begyndte umiddelbart efter, fandt det første møde i skolekommissionen sted i februar 1784. Kommissionen mødtes herefter næsten hver måned. Ved kommissionsmøderne fremlagde de tre lærere deres flidsjournaler, og man begyndte drøftelserne med at undersøge, hvad der var passeret i de enkelte skoler siden sidst. En person manglede helt frem til oktober måned 1784 i skolekommissionen – Johan Ludvig Reventlow. Han lod pastor C.C. Birch og forvalter Fasting stå for det store administrative arbejde med at få skolevæsenet ind en god gænge. Der kan forekomme besynderligt, men har en naturlig og delvis dramatisk forklaring.

I april 1784 skulle kronprins Frederik konfirmes. Flere måneder forud var der indgået hemmelige forhandlinger mellem den unge kronprins og en kreds af godsejere og embedsmænd, som ville styrte det konservative Guldbergstyre, som bl.a. havde afskediget A.P. Bernstorff. Blandt de involverede i det planlagte statskup var begge brødrene Reventlow. Johan Ludvig Reventlow blev i løbet af foråret sendt til Bernstorffs gods Dreilützov i Holsten med fuldmagt fra den 14-åri-

ge kronprins for at drøfte en magtovertagelse. Så gik turen tilbage til København, hvor Johan Ludvig på dette tidspunkt fungerede som 5. deputeret i Rentekammeret. Vi ved, at han nætterne inden statskuppet holdt vagt ved kronprinsens gemakker for at forhindre en kidnapning, alt imens hans bror, Chr. Ditlev Reventlow, udformede de dekretter, som skulle udfærdiges på konfirmationsdagen. Han må hele foråret have været alt for optaget af, hvad der skete og skulle ske i København, til at kunne overvære skolekommissionsmøderne på Brahetrolleborg. Efter det vellykkede statskup 14. april 1784, som var en forudsætning for Reventlows gennemførelse af landboreformer og for den videre udvikling af hans skolereglement, blev der ikke levnet mere tid til skolearbejdet på godset. Nu skulle der handles landspolitisk! I maj måned forestod Reventlow således en stor undersøgelse af de kabinetsordrer, der var udstedt af Guldberg. I juli måned indleverede han en fyldig betænkning om nedsættelse af en landbokommission for at reformere krongodset i Nordsjælland. Han blev selv medlem af den såkaldte Lille Landbokommission, som blev nedsat i efteråret, og som straks gik i gang med arbejdet. Derfor er det først i november 1784, at Reventlow fik tid til at koncentrere sig om sine egne skoler. Frem til sin død i 1801 er han herefter kun undtagelsesvis fraværende fra skolekommissionsmøderne.

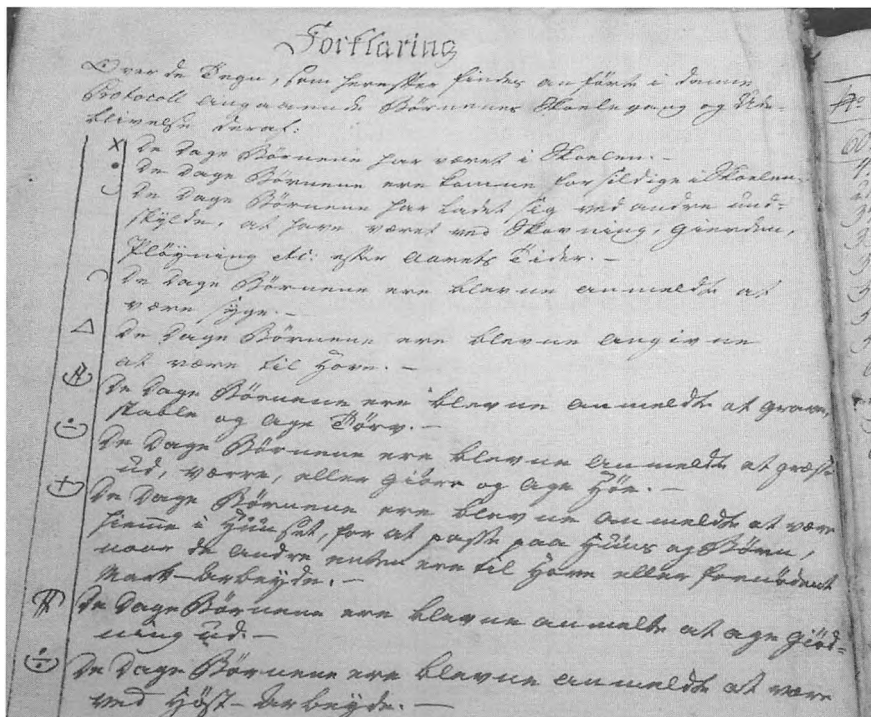
Efter protokollen at dømme var både sognepræst og forvalter godt klædt på til opgaven til at gennemføre det nye skolereglement – selv uden grevens tilstedeværelse. Der er ingen klar forskel på forhandlingerne, som de er refereret i protokollen, før og efter Reventlow selv tog fat.

Forsømmelser

Ifølge skolereglementet af 1783 skulle alle sognets børn gå i skole fra det fyldte 6. år til konfirmationen og evt. længere, hvis de ikke havde opnået et acceptabelt kundskabsniveau. De skulle møde hver dag, hvor de yngste, som lærte at læse, skulle gå i skole to timer om eftermiddagen og de ældste fire timer om formiddagen. Den ny skolegangsordning var et stort indgreb i forældrenes ret til børnenes arbejdskraft. For at forstå, hvor stort et indgreb den daglige skolegang var, må man kende skolegangsordningen før 1783, som var den samme i alle landets skoler. Før 1783 var børnene nok tilmeldt skolen igennem en årrække, og forældrene betalte læreren i naturalier for deres skolegang, evt. også i et pengebeløb for skolebøger og ekstra undervisning i skrivning og regning. Men forældrene sendte børnene i skole, når de mente, at de kunne undvære dem der hjemme. Ofte begyndte børnene skolen i 4-5 års alderen, og de blev først udskrevet af skoleprotokollen efter konfirmationen. Men skolegangen var sporadisk med mange og lange afbrydelser. Efter at de elementære læsefærdigheder var indlært og katekismen lært udenad, forsvandt børnene i flere år, og de mødte som regel først op nogle måneder før konfirmationslæsningen. Det var forældrene, der bestemte, og lærerens opgave var at indprente deres børn den udenadslære, som de skulle være i besiddelse af for at blive konfirmerede og komme ud af skolen igen. På den baggrund var det en stor forandring, at de nu ganske vist skulle begynde se-

ner, men at alle skulle gå i skole hver eneste dag igennem en årrække, selvom det kun var et par timer hver dag.²

Forsømmelserne fylder meget i skolekommissionens drøftelser gennem alle år, og de fortæller os, at den obligatoriske og kontinuerlige skolegang var svært at håndtere for forældre og lokalbefolkning. De bevarede flidsjournaler fra Gærup og Hågerup skoler viser, at der fra begyndelsen af var udviklet et sæt på 10 symboler til at markere lovlige og ulovlige forsømmelser. Dertil kom årstidsrelaterede grunde til skoleforsømmelser såsom hårdt vintervejr, oversvømmede bække eller uforekommelige veje visse dele af året. Disse grunde blev tit benyttet.



(Foto: Ingrid Markussen)

I flidsjournalen har lærerne benyttet sig af et sindrigt tegnsystem til hurtigt at notere elevernes skolegang. Et kryds ved siden af elevernes navne og skoledage viste, hvilke dage de var kommet i skole, et punktum viste, hvor mange dage de var kommet for sent i skole, en op- og nedvendt halvmåne hvilke dage de var noterede for sygdomsfravær, en trekant for hvilke dage børnene havde "været til hove", altså hjulpet med hoveriarbejde. Det nederste tegn viser, hvilke dage børnene var ude på høstarbejde. Tegnsystemet gav med tiden lærerne et godt overblik over de enkelte familiers syn på værdien af skolens arbejde. Af de tre flidsjournaler, der må have været fra skolereglementets start i 1784, er kun skoleprotokollen fra Gærup og Haagerup bevaret. (Foto: Ingrid Markussen).

² Se herom Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen: "Da læreren holdt skole. Før 1780". Bind 1 af Dansk skolehistorie (2013).

Over tid kan man på den måde følge hvert enkelt barns skolegang gennem hele skoleforløbet. Flidsjournalen blev samtidig en dokumentation af den tid, læreren havde haft til rådighed til sin undervisning, og det fik en af dem, Johannes Hansen Pade brug for, da han i 1795 modtog en klage fra forældrene over dårlig undervisning. Ved hjælp af flidsjournalerne kunne han dokumentere, at mange af de såkaldte "klagebørn" havde store forsømmelser, og at de først var begyndt i skolen op til 2-3 år efter det fyldte 6. år, hvor skolegangen skulle begynde. Da flidsjournalerne også var udstyret med særskilte symboler for eksempelvis "nemme børn" dvs. indlæringsnemme, kunne han også dokumentere, at mange af klagebørnene var noteret som "tungnemmede" eller "sennemmede". Protokollen blev et vægtigt bevis for Pades duelighed som lærer og afgørende for, at forældrene ikke fik ram på ham.³

Skolebøger

Under de første skolekommissionsmøder blev det fastlagt, hvilket undervisningsmateriale lærerne skulle undervise efter. Protokollen viser, at ved Hågerup og Gærup skoler, hvor den nye undervisning gik i gang i 1784, havde degnen Mølmark og skoleholder Schmidt fået udleveret fem bøger: F.E. von Rochow: *Børnevennen* (1784), J.H. Campe: *Kort Sædelære for Børn* (1777), biskop J. Ramus *Gudelige Psalmer* (1781), H.J. Birchs *bibelske Historie* (1774-75) og C.F. Gellerts *Aandelige Oder og Sange* (1777). De fem bøger var altså udgangspunktet for den ny skoleundervisning, og i marts blev der føjet ti nye titler til:

- 1 bibel i stort kvartformat,
- En bibelhistorie af Birch,
- 10 eks. af Det Nye Testamente
- 6 eks. af de ny salmebøger (1 i sort bind og forgyldt snit)
- 1 eks. af C.F. Weisses *Sange for Børn* (1778)
- 30 eks. af E. Pontoppidans liden forklaring
- 1 eks. af C. Cramers regnebog *Arithmetica tyronica* (1735)
- 1 eks. af P.C. Abildgaards *En dansk Heste- og Qvæg-Læge* (1770)
- 1 eks. af *Udtog af Danmarks og Norges og Holstens Historie* ved P.F. Suhm (1781)

Sammenlignet med det undervisningsmateriale, som traditionelt blev anvendt i landsbyskolernes undervisning, må det siges, at der var sket lidt af en revolution på Brahetrolleborg. Oversigten giver os derfor et indtryk af, hvad et moderne skolesystem krævede af materialer. Fra reformationen havde undervisningsmateriale kun bestået af 6-8 bøger brugt gennem hele undervisningsforløbet – for-

³ En gennemgang af klagesagen mod skoleholder Johannes Hansen Pade vil indgå i fremstillingen om skolereformerne på Brahetrolleborg.

uden katekismus og katekismeforklaring, en abc eller fibelbræt til begynderlæsningen, en evangeliebog, evt. salmebog og Det Gamle og Det Nye Testamente. Dette var blevet præciseret i skoleforordningen af 1739, der også havde bestemt, at katekismeforklaringen skulle være Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed*. Hertil kom en regnebog for dem, hvis forældre betalte ekstra for denne undervisning. Skrivning lærtes ofte ved lærerens egne forskrifter.

Forruden de nævnte 15 titler, som lærerne på Brahetrolleborg modtog ved skolernes begyndelse, havde J.L. Reventlow i marts 1784 indkøbt to større værker, som skulle cirkulere blandt lærerne: Holbergs komedier i to bind (1724-25) og Samuel Richardsons *Sir Carl Grandesons Historie* i syv bind (1780-82). Senere kom mange nye bøger til, de fleste til lærernes forberedelse. Hvad enten børnene fik alle de nye bøger i hånden eller fik fortalt indholdet af dem gennem lærernes undervisning, må der have åbnet sig en ny verden for børnene. Ikke alle bønder var begejstrede. Man talte i enkelte kredse nedladende om "de højlærde skoler" på Brahetrolleborg.

Bøgerne havde et tydeligt afsæt i oplysningstidens pædagogik, og flere af dem var præget af tysk oplysning. *Børnevennen, en Læsebog for Landsbyskolerne*, var blandt lærerens først udleverede bøger. Bogen havde haft stor succes i Tyskland, siden den udkom første gang i 1772 under en anden titel. Forfatteren, Fr. E. von Rochow, Reventlows pædagogiske forbillede, udviklede bogen gennem en del år, og i 1776 udkom læsebogen under titlen *Der Kinderfreund*. Bogen blev første gang oversat til dansk af J.E. Pingel i 1777. I 1784 kom der en ny udgave, hvor Weisses sange indgik som et tillæg. Denne udgave, som blev anvendt på Brahetrolleborg, udkom på J.L. Reventlows foranledning, formentlig også bekostet af ham. Oversætteren Jacob Wolf tilegner i hvert tilfælde bogen til Reventlow og takker ham i højstemte vendinger for hans iver for skolesagen. *Børnevennen* er uden enhver tvivl omdrejningspunktet i Reventlows nye pædagogik. Ved hjælp af den kunne han afhjælpe det gab, som ifølge sognepræsten C.C. Birch altid havde været mellem abc/fibelbræt og katekismus. Det vil sige, at nu udskød man læsningen i katekismen, til *Børnevennens* moralske fortællinger var læst igennem og bearbejdet i undervisningen ved katekisation.

Børnevennen blev i de følgende årtier skolernes hovedbog, fordi læseindlæringen og den moralske opdragelse begyndte med den. Den blev, som vi ser, til at begynde med kun udleveret i et eksemplar, så børnene må have skiftedes til at læse i den. Senere fik skolerne flere eksemplarer, så børnene kunne låne dem hjem og vise den til forældrene. Det skulle vise sig, at en del forældre slet ikke forstod, hvordan bogen skulle bruges, og blev misfornøjede, da de opdagede, at børnene ikke kunne læsestykkerne udenad. *Børnevennen* var en læsebog, som ikke bare gav moralske fortællinger, men også nyttige hverdagshistorier fra livet i bondesamfundet. En fortælling drejede sig om nytten af at ophæve fællesskabet, en anden om, hvordan man kunne holde bier, uden at naboen blev generet. De fleste historier var fortalt i dialogform, hvor der udspandt sig en samtale mellem en ung person og en voksen, klog rådgiver.

Blandt de andre bøger, som lærerne efter 1784 skulle undervise efter, var en kort sædelære for børn. Der angives ingen titel, men mon ikke det var Campes *Kort Sædelære for Børn*, hvis første udgave udkom i 1777, og hvor en udgave fra 1793 blev oversat af Matthias Christensen. Campe var den tyske oplysningspædagogikens førende læsebogsforfatter, bl.a. til den succesombruste *Robinson Crusoe*. Den ser dog ikke ud til at have indgået i skolernes pensum.

Desuden havde lærerne modtaget et eks. hver af Hans Jørgen Birchs bibelhistorie, *Det gl. og ny Testaments Historie til Brug for Ungdommen og Almuens i Danmark og Norge*, som var udkommet første gang i 1782, og senere kom i syv oplag frem til 1811. Hans Jørgen Birch var bror til sognepræsten C.C. Birch, der var Reventlows tro hjælper i skolereformen. H.J. Birch var en kendt lærebogsforfatter og har formentlig kunnet støtte sin bror i hans pædagogiske arbejde på Brahetrolleborg. Så tæt på hinanden var de to brødre, at en af tidens pædagogiske forfattere, Matthias Christensen, tog fejl af dem, og i *Minerva* 1794 angav C.C. Birch som forfatter af en ny læsebog. Den bog, han må have ment, er imidlertid udgivet af Hans Jørgen Birch, *Nye ABC eller Stave- og Læsebog for Børn i Danmark og Norge* (1790) ved H.J. Birch, sognepræst i Glostrup. Birch omtaler her en tavle på væggen med "Rænder", hvor man kunne skyde løse bogstaver ind i og tage dem ud igen. Børnene skulle stå i ring rundt om tavlen og blive undervist. Hvorvidt denne læsebog blev brugt på Brahetrolleborg vides ikke, men metoden er formentlig den, der blev anvendt.

Det er bemærkelsesværdigt, hvor meget sang betød i den ny pædagogik. Der blev uddelt flere salmebøger til hver skole, men hvilken? Der kan være tale om forskellige salmebøger, da det var almindeligt at benytte titlen "Den ny Psalmebog" om nye udgivelser, f.eks. B.C. Ægidius, *Den nye Psalme-Bog* (Flensburg 1717) eller *En ny og fuldkommen Dansk Psalme-Bog* fra 1709. Mest troligt er det, at det er tale om Erik Pontoppidans *Den nye Psalmebog* fra 1740. Den udkom senere i mange nye udgaver. Den havde et pietistisk præg. En af de udleverede salmebøger var i sort bind med forgyldt snit, sikkert til lærerens eget brug. Desuden fik lærerne et eksemplar af Ramus' *Psalmer*. Det drejer sig om biskoppen i Odense og biskop Blochs forgænger, den blide og elskelige Jacob Ramus, der 1781-83 udgav tre hæfter med *Gudelige Psalmer*. Også disse salmer skulle have haft et pietistisk anstrøg. Dertil kom den tyske digter Christian Felix Weisses sange for børn med noder, oversat af Hans Jørgen Birch. De blev uddelt ved skolerens begyndelse. Weisses sange var så populære, at de også indgik i 1784-udgaven af *Børnevennen*. Endelig blev udleveret Gellerts sange, dvs. Chr. Fürchtegott Gellert: *Aandelige Oder og Sange* (1775), oversat til dansk af Jo. Ernst Heilmann. Den kom senere i flere nye udgaver. Gellert var en af de tyske oplysningstænkere, som fik størst indflydelse i Danmark, både via hans undervisning i moral, og gennem det venskabelige samvær, han som universitetslærer i Leipzig udviste over for mange danske studerende, bl.a. brødrene Reventlow.

Lærerne modtog desuden i marts 1784, foruden Det Nye Testamente, også *Pontoppidans liden Forklaring*. Det kan ikke være Pontoppidans forklaring *Sand-*

hed til *Gudfrygtighed* fra 1737, der var en omfangsrig bog. Det har med sikkerhed været Saxtorphs *Udtog af Er. Pontoppidans Forklaring, til de Eenfoldiges Nytte uddraget*, der var udkommet i København i 1781, og som med sine 96 sider var af betydeligt kortere omfang end originalen fra 1737. Den bliver i hvert tilfælde omtalt under et af kommissionsmøderne, fordi en pige så sit snit til at tage den med hjem.

Regnebogen var ikke en nyskabelse, men formentlig klassikeren Christian Cramers *Arithmetica Tyronica eller grundig Vejviisning til praktisk at lære al fornøden Huus- og Handelsregning*, som var kommet i et utal nye oplag efter førsteudgivelsen i 1735. Den var oprindelig tiltænkt købstadsbørn, som skulle have indgående kendskab til regnekunsten for at kunne bedrive handel og andre købstads erhverv, men kom nu til at danne grundlag for bønderbørns fremtidige regnskabskyndighed. Det kan muligvis også være en anden regnebog af samme forfatter, nemlig samme Cramers *Anviisning eller Haand- og Ciffer-Bog over hans Regne-Bog*. Den blev udgivet i 1765 af Cramers søn, H.C. Cramer.

Suhms *Danmarks og Norges og Holstens Historie i Udtog* skulle anvendes til lærerens egen undervisning og fortælling, mens Abildgaards *Heste-Kvæg-Læge-Bog* var ment til brug for lærerens landbrugsundervisning.

Degnen Mølmark, som ikke var pædagogisk uddannet som Schmidt i Gærup, fik til sin hjælp i marts 1784 udleveret en bog mere end Schmidt, nemlig Jochims *Forsøg til bedre Underviisning i Landsbyeskolerne*. Jochims bog var udkommet allerede i 1761 og oversat fra tysk af A. Wøldike. Bogen findes omtalt i Rugaards *Skolebibliothek* fra 1847 og er da placeret under bøger, som omtaler skolens forfatning.

Registreringen af de udleverede lærebøger viser, at der var ingen lærebøger i faget skrivning. I skolekommissionen blev det i 1784 oplyst, at Reventlow ville sende sin forvalter til København for at finde egnede skriveforskrifter. Oplysningen er bemærkelsesværdig. Der er vitterlig blevet udarbejdet omfattende skriveforskrifter til undervisningen på Brahetrolleborg, men formentlig er de blevet vraget af Reventlow. De indgik nemlig ikke i skolekommissionens drøftelser af undervisningsmateriale. Når vi kender dem, er det fordi, at der i godsarkivet befinder sig en nydelig håndskrevet forskriftsamling udarbejdet af sognepræst C.C. Birch. At stedets sognepræst og Reventlows nære hjælper lå inde med en utrykt lærebog i skrivning er omgærdet med mystik.⁴ Muligvis er den blevet anvendt til skriveundervisning for voksne i aftenskolen. En del af læsestykkerne var nemlig udformet som skriveøvelser for voksne, der snart skulle giftes og blive forældre. I skriveøvelserne var indlagt gode råd om børneopdragelse.

En af de bøger, der ikke bliver omtalt i referaterne fra skolekommissionen, er Luthers lille katekismus. Det betyder ikke, at bogen ikke fandtes og ikke blev

⁴ Birchs forskriftsamling vil blive indgående analyseret i den kommende bog om skolereformerne på Brahetrolleborg.

benyttet, men den blev åbenbart ikke indkøbt særskilt, formodentlig fordi den fandtes i ethvert hjem. Den skulle siden århundreder følge mennesket gennem hele livet. Katekismen blev imidlertid på Brahetrolleborg kun brugt i 2. klasse for de børn, der havde lært at læse. Det var ikke den bog, man satsede på, da det nye reglement skulle gennemføres i 1784. En anden bog, der ikke omtales i 1784, er den bog, som sammen med *Børnevennen* blev kernen i det ny lærebogssystem, Johan Andreas Cramers katekismeforklaring: *Kort Undervisning i Christendommen anordnet efter allerhøieste Befaling til almindelig Brug i de danske Skoler i Hertugdømmet Slesvig for at lære rigtig at forstaa Luthers lille Catechismus*. Den udkom nemlig først året efter, at det nye skolereglement blev indført, men blev da hurtigt indkøbt og erstattede Pontoppidans liden Forklaring af Saxtorph.

Cramers bog gav Reventlow problemer med de gejstlige myndigheder i 1790'erne. Han havde dog hele tiden Danske Kancellis støtte til at bruge den, selvom den kun var autoriseret til brug i hertugdømmerne. Cramers rationalistiske holdning viser sig måske bedst i hans indledende spørgsmål til børnene: "Ønske vi ikke alle at være fornøiede og glade?" I Erik Pontoppidans katekismeforklaring var spørgsmålet rettet direkte mod barnet og lød: "Kære Barn, vil du ikke være lykkelig paa Jorden og salig i Himmelen?". Cramer havde fjernet det hinsidige og koncentreret sig om det jordiske liv, og hans spørgsmål var generelt gældende og ikke et direkte spørgsmål rettet mod et enkelt barn. Hans forklaring indeholdt i øvrigt af en række ordforklaringer i et mundret sprog, så børnene kunne forstå, hvad udtryk som "almægtig", "retfærdiggørelse", "sandhed" m.v. var. Oplysningstidens fornuftskrav og nyttetænkning prægede bogen, og det var nok årsagen til, at biskop Bloch i Odense ikke kunne lide den, men samtidig grunden til, at embedsmændene i Danske Kancelli støttede den.

Der er ingen tvivl om, at lærerne med skolebogsmaterialet i 1784 og 1785 blev i stand til at give børnene en moderne undervisning, hvor sigtet var at udvikle børnenes refleksionsevne og fornuft. Samtidig viser skolekommissionens bogfortegnelse, at børnene ikke kun skulle være henvist til Cramers rationalistiske katekismeforklaring og *Børnevennens* nyttige småfortællinger og landbrugsundervisning, men også skulle møde tidens sangskat, hvor et pietistisk islæt var umiskendeligt. Gennem lærernes fortællinger kunne de tillige møde Holbergs komedier og Samuel Richardsons moralske historier. Det kan måske ikke undre, at nogen kaldte skolerne for de høj lærde skoler på Brahetrolleborg. For hvor kunne man ellers se en lignende undervisning finde sted uden for de høj lærdes kredse i købstæderne?

Straffe

På et punkt afslører skolekommissionsprotokollen, at eftertiden har haft et for positivt syn på den modernitet, der fik gennemslag på Brahetrolleborg i slutningen af 1700-tallet. Det billede, vi almindeligvis har af Reventlows skole-reformer, er blandt andet, at børnene skulle være fri for straf i skolen. Det er et både korrekt og forkert billede. Børnene blev ikke straffet i skolen. Lærerne måt-

te nemlig ikke slå. Det var et udslag af oplysningstidens moderne opfattelse af lærergerningen. Læreren skulle være elevens ven og mentor. Men det betyder ikke, at børnene ikke blev straffet. Straffen skulle blot eksekveres af sognets fattigfoged efter, at straffens karakter først var blevet besluttet i skolekommissionen. Men det var lærerne, der indberettede børnenes forseelser til kommissionen.



Møderne i skolekommissionen blev hver gang underskrevet af de tilstedeværende medlemmer. J.L. Reventlow underskrev altid først, derefter sognepræsten C.C. Birch. Herefter følger i dette tilfælde godsets hovmester Hans Harder, der en tid gav skoleholderne udvidet undervisning, skriveren Fridrich Plambech, efterfulgt af Reventlows privatlærer Diderik Hahn, der senere blev general de Mezas elskede mentor under hans uddannelse ved den såkaldte pensionsanstalt på Brahetrolleborg; så følger de tre skoleholdere: Christian August Schmidt i Grønderup, Johannes Hansen Pade i Haagerup og Hans Simonsen i Gærup. Til sidst de tre repræsentanter for "skoleinteressenterne": Søren Hansen, Jørgen Christensen og Anders Pedersen. Den sidste var næppe skrivekyndig. (Foto: Ingrid Markussen).

Der var et væld af straffetyper i brug. Der var både skamstraffe – såsom at ligge på knæ med skammehue på hovedet, sidde for sig selv uvirksom i skolestuen, mens børnene fornøjede sig i frikvartererne eller var beskæftiget med undervisningen. Denne type straffe blev forbudt i 1814-skolelovene. Ofte måtte et straffet barn på Brahetrolleborg rykke ned i klassen og sidde bagerst i skolestuen. Det var skolekommissionen, der bestemte, hvornår et barn kunne rykke frem igen og sidde efter flids- og skolemæssig fremgang. Der var også hårdere straffe, såsom at blive slået i hånden med et lille ris eller blive slået på ryggen med en tynd tamp. Det var straffe, som også 1814-skolelovene indførte som gældende for hele landet. Endelig var der en straf, som aldrig er mødt andre steder end her, og næppe kunne eksekveres uden for landets godssystem. Ved tyverier af meget alvorlig karakter kunne et barn blive puttet i godsets fangehul for at afsone straffen på vand og brød i nogle dage.

I tilfælde af tyveri begået af et skolebarn, hvor skolekommissionen måtte udrede begivenhedsforløbet, forandrede skolekommissionen overraskende karakter. Fra at have været en protokol med lakoniske oplysninger om skolebøger, eksaminationer, oprykning fra 1. til 2. klasse og fra 2. klasse til konfirmation etc., bliver den en retsprotokol, hvor vi gennem skriverens referat af de samtaler, der udspillede sig, kan få et usædvanligt indblik i en sådan retsproces. I de følgende vil jeg vise sagen mod protokollens barn nr. 7 i Grønderup Skole.

Det hører til sagen, at alle børn blev nummerede i skolernes flidsjournaler, og når de omtales i skolekommissionen, henvises kun til deres nummer og skole. Findes ikke flidsjournalen bevaret, er det ikke muligt at se barnets navn. Om nr. 7 er det muligt ud af referaterne at se, at hun er en forældreløs pige, som bor hos Johan Knudsen i Grønderup. Johan Knudsen var i folketællingen 1787 en daglærer på 55 år, der var gift for tredje gang med en noget yngre kvinde. Nr. 7 boede på det tidspunkt ikke mere hos familien.

Nr. 7 har ikke haft det godt hos sine stedforældre. Hun dukker første gang op i protokollen i november 1785, fordi hendes stedfader havde revet hendes skrivebog i stykker. Hendes stedfar bliver kaldt hen til skolekommissionen for at forklare sig. Han undskyldte sig med, at det var sket i overilelse og lovede, at det ikke ville ske igen. I samme måned havde nr. 7 stjålet madpakken fra en skolepige på vej til skole. Madpakken var lagt ind i et stykke klæde, og dette var kastet ind i en have. Maden var spist, og nr. 7 indrømmede forseelsen. Nr. 7 undskyldte sig med, at hun ikke havde fået madpakke med de sidste tre dage fra sine stedforældre og var sulten. Stedfaderen blev igen indkaldt for skolekommissionen for at forklare sig. Nr. 7 fik som straf for sit tyveri af madpakken lov til at skamme sig under morgenbønnen, men fik ikke anden straf, da man fandt omstændighederne formildnende. I marts-april 1786 gik det galt igen. Nu havde nr. 7 snuppet en bog af nr. 30, men også skoleholder Schmidts eksemplar af Saxtorphs *Udtog af Pontoppidans Forklaring*. Hvad hun skulle bruge bøgerne til, fortæller referatet ikke. Stedfaderen sendte Saxtorphs *Udtog* tilbage til skolen, da han tvivlede på, at hun havde fået den til eje. Han kom åbenbart også denne gang til møde for skolekommissionen. Her beklagede han sig over en langt mere alvorlig forseelse, som nr. 7 havde gjort sig skyldig i, og som kom til at give hende en betydeligt hårdere straf end første gang. Uden stedforældrenes viden havde hun taget en del tøjstykker fra sin afdøde mors tøjkeste og solgt dem til kammerater, der skulle til konfirmation.

Skolekommissionens referater af retsprocessen har unægtelig både gribende og morsomme detaljer. I nedenstående uddrag af protokollen fra onsdag 12. april 1786 kommer vi ind i sagen efter, at referatet havde bragt en indledning om salget af de forskellige stykker tøj til de to piger nr. 20 og 31.⁵

”Commissionen havde til den Ende indkaldet til i Dag No 20 og No 31 ligemed deres Forældre, som tillige med No 7 her var tilstede, og blev derpaa saa først Michel Foed⁶ indkaldet og til ham givet følgende Spørsmål: 1. om hans Datter Anne Marie havde tilbragt ham noget Lignet for nogen Tid siden? 2. hvori samme da bestod? 3. om han var viidende hvorledes hans Datter var kommen til dette Tøj?

⁵. Transskriberingen følger referentens stavning.

⁶. Mikkel Albrechtsen, almisselem og krøbling, boende i Nybygdgårde sammen med hustruen Margrethe Andersdatter ifølge 1787-folketællingen. Mikkel gik i daglig tale under navnet Mikkel Fod grundet sit handicap.

Michel Foed benægtede, at han var gandske uviidende om alt det omspurgte, men til sidst, efter han i forveien var bleven advaret om at siige sin Sandhed, svarede, at han icke vidste af noget som Johan Knudsen i Grønderup⁷ kom og afhendtede det omspurgte Liintøj, som han tilstoed bestode af 1 Tørklæde, 2 a 3 Liin, 1 Barne Hue og meere som han nu icke erindrer sig, og hvorfor Johan Knudsen betalt ham hver efter sigende 5 Sk., som han foregav at hans Datter havde betalt No 7.

Derefter blev indkaldet Michel Foeds Kone Margrethe Anders Datter, som til første Spørgsmaal svarede – Ja! Hendes Datter havde rigtig nok tilbragt hendes noget Lintøj. Til andet Spørgsmaal: det var saavidt hun erindrede sig 1 Blaægarns Serviette, 3 Liin., 2 p. gl. Helærme og 1 Barne Hue. Til tredje: Hun vidste icke hvorledes hendes Datter var kommen til dette Tøj førend hun bragte hende det i Huuset i Overværelse af No 7, til hvem hun skal have sagt, at hun nemlig No 7 ventelig icke paa lovlig Maade, var kommet til dette Tøj, men da hun svoer derpaa, svarede Deponenten hende, at det imidlertid skulle blive liggende ubeskuet hos hende, i fald der skulle komme Eiermand dertil. I Anledning af dette Svar blev hende tilspurgt for det 4de, hvorfor hun da icke strax bragte Johan Knudsen i Grønderup dette Lintøj, siden hun tvivlede om, at hans Stif-Datter ei paa lovlig Maade var kommen dertil, og altsaa ventelig maatte være hendes Forældre tilhørende. Dertil svarede hun: at No 7 forbød hende, at hun paa ingen Maade maatte siige hendes Moder det, da hun ellers frygtede hun slog hende i hield derfor.

5. Hvorfor føyede hun da No 7 i denne hendes Begæring og ei saa meget snarere anmeldte det for hendes Forældre. Resp: Hun ville icke bære Johan Knudsen dette Tøj tilbage, siden hun havde sagt Datteren, at de kunne afhænde det naar de ville.

6. Om hun da icke var vidende om, at saadane umyndige var gandske uberettiget til enten at handle, kiøbe eller sælge, lige saa liidet som hun eller andre tør kiøbe noget af dem? Resp: Ja det vidste hun vel.

7. Spørgsmaal: Hvorfor har hun da heri handlet tvært imod? Resp: Hun beklagede sig at hun heri havde ladet sig forføre.

8. Har hun da icke solgt eller bortgivet noget af det Tøj som No 7 har tilbragt hendes Datter. Resp: Nei

9. Hvor meget har hun eller hendes Datter da betalt No 7 for det bekomne Tøj? Resp: Hun havde selv ei betalt hendes noget derfor og hvad hendes Datter havde givet hende vidste hun icke, men Johan Knudsen havde betalt til hende selv 5 Sk derfor.

Derpaa aftraadte hun og igien blev indkaldet hendes Datter Anne Marie som til 1. svarede Ja!

⁷ Johan Knudsen, boende i Grønderup og daglejer ifølge 1787-folketællingen.

Til 2. Det bestod af 1 Serviette, 2 Liin, 1 Stg Silke Baand, 1 Barne Hue, 2 pr Helærme

Til 3. Hun havde bekommet det af No 7 i Grønderup som først tilbød hende Baandene for 1 Stg Mad, som hun i førstningen ei ville modtage af Frygt for at No 7 ei paa lovlig Maade var kommen dertil, da denne forsikrede hende, saa købte hun Baandene af hende som meldt for 1 Stg Mad.

Til 4. Hvad har hun da betalt No 7 for det øvrige Tøj. Resp: Hun havde givet hende 2 Sk for Servietten og 3 Sk for Helærmene samt for det øvrige 1 Stg Mad.;

Til 5. Hvor har hun bekommet disse Penge fra som hun har givet for dette Tøj? Resp: Hun har faaet dem af hendes Moder hiemme.

Til 6. Vidste da hendes Moder hvortil hun vilde anvende dem? Resp: Ja! Den gang hun bragte hendes Moder Baandene, og sagde hvor meget de skulle koste, sagde hun tillige af hvem hun havde faaet Baandene.

Til 7. Betalte hun eller hendes Moder No 7 Pengene for dette Tøj og hvor skeete det? Resp: Hun betalte selv No 7. Pengene ved Skolen.

Til 8. Har hun endnu meere Tøj i Behold hiemme af det hun har bekommit af No 7 og hvori bestaaer det? Resp: Ja! Hun har endnu 1 Hvergarms Tørklæde hiemme som hendes Moder tillige er vidende om.

Til 9. Hvorfor bekom Johan Knudsen da icke dette Tørklæde tilligemed det andet Tøj da han afhændet det? Resp: Hun svarede først at det var forlagt i blandt hendes øvrige Tøj og der til ei kunde erindres, men da hun blev advaret at sige Sandhed og man ei troede hende havde saa meget tøj, at det tørklæde saa let for hende kunde forkømmes, erklærede hun, at den rette Aarsag hvorfor Johan Knudsen ei bekom Tørklædet, var fordi hun havde gaaet dermed og ville først vaske det, og da hun derpaa blev tilspurgt for det.

Til 10. Om hun da tilkiendegav det for Johan Knudsen, at hun havde endnu dette Tørklæde, som først skulle vaskes, svarede hun Nei!

Til 11. Om det da var hendes hensigt at beholde det Tørklæde siden hun ei havde talt noget derom til Johan Knudsen eller endnu tilbageleveret det? Resp: Nei! Hun ville som mældt have leveret ham det naar det var vasket som først skeedte sidste Søndag.

Til 12. Hvorfor har hun da ikke afleveret det siden til No 7 eller hendes Fader? Resp: Nei, fordi ingen af dem havde forlanget det af hende.

Da denne Anne Marie ofte imodsagde sig selv i sine Svar paa de til hende fremsatte Spørgsmaale og hun paa ingen Maade ville følge Sandhed, uagtet alle de til hende givne Advarsler, saa blev det icke anseet for fornødent at questionere hende længere, men derefter blev begge hendes Forældre indkaldet igien og hendes Svar for dem blev siden bekiendtgjorte, samt de begge her først tilspurgt; om de endnu hare meere Tøj i Behold hiemme af det de eller deres Datter har bekommit af No 7 og hvori da samme bestaaer? Michel Foeds Kone svarede i førstningen hertil Nei! Men

da man siden bekendtgjorde hende hvad hendes Datter i dette henseende havde fortalt svarede hun: at det vel kunde være mueligt det nu var hie-mme, dog vidste hun det ikke til visse og ville ikke tilstaae at hendes Datter havde det med hendes vidende. Hun tilkiendegav ellers at saavel No 28 som No 30 havde handlet paa samme Maade med No 7, som hendes Datter, og efter at hun derpaa længe havde som sædvanlig vist en slet Opførsel her for Commissionen løb hun til sidst ud af Dørren uden given Tilladelse”.

Som det fremgår af referatet, er replikkerne så mundret gengivet, at der ville kunne opsættes et teaterstykke ud fra skolekommissionsprotokollens oplysninger. Sagen slutter ikke med, at Anne Maries moder løber ud af lokalet – formentlig smækkende med døren. Sagen viser sig endnu mere kompliceret og involverer flere personer end først antaget, hvorved kommissionen måtte indkalde nye vidner. Da det viste sig, at nr. 7 havde brugt de fleste af pengene til at rafle med flere drenge fra Gærup Skole, flyttede kommissionen ud til skolen for at afholde det sidste møde i sagen. Så var man da sikker på at kunne fange evt. nye medskyldige ind på stedet og endelig få afsluttet sagen. Straffen blev udmålt i dette møde fredag 28. april 1786, og den blev hård. Referenten skriver:

”No 7 har stiaalen adskilligt Liin-Tøj (og andre Smaae Ting fra hendes Sted-Forældre) og solgt det til No 20, 28, 30, 31 og 42 for Penge, Penne-Fieder og Spiise-Vahre. Desuden befunden i endeel Usandheder, slaet No 42 paa Skole-Veien og tillige raflet med adskillige om Penge. Saa tilkiendes hun for alle disse Forbrydelser nogle følsomme Slag af en Tamp paa Ryggen, som efter Omstændighederne i Dag ved Executionen paa Veien uden for Skolen skal blive bestemt; derefter skal hun tils viidere sidde paa en Bænk for sig selv i Skolen og imidlertid betages ald Samqvem med andre Børn, indtil hun ved en kiendelig forbedret Opførsel kan igjen af Commissionen blive tilladt at rykke op i hendes forrige Plads.”

De øvrige involverede gik heller ikke fri for straf:

”No 20 som har kiøbt adskilligt af No 7 og deraf tilbageholdt et Tørklæde, ligesom No 42 har kiøbt 2de Liin og ligeledes tilbageholdt dem, samt modsagt sig selv endog Forhørt adskillige gange, gives hver nogle Slag af et Riis i Haanden ligeledes uden for Skolen.

No 31 har ligesaa kiøbt et Tørklæde og et Korsklæde? af No 7 og derfor betalt 2 Sk. i Penge og nogle Æbler, men Pengene nægtede hun indtil No 7 overbeviste hende derom, og for saadan urigtig Nægtelse ansees hun tillige og gives lidt mindre Riis i Haanden end de næst forrige. No 30 har vel kiøbt nogle Baand af No 7 og No 28 ligeledes nogle Snore og Baand. Men

i Betragtning af de strax har tilstaaet det, tilbageleveret No 7's Fader det tilkiøbte og ellers har viist en god Opførsel i Skolen, saa tilgives dem for denne gang Straffene, og de faaer kun alleene en mundtlig Irettesættelse.

I Henseende til disse som har raflet med No 7, da eftergives dem for denne gang Straffene derfor, siden Raflen har været meere almindelig hidtil ved Giærup Skole end ved de af No 7 angivne, ligesom hvad den eene endnu ved saadan Raflen har tilgode hos den anden ei af nogen maae betales, og ald Raflen for Fremtiden enten med Penge eller Knapper blive alle Børnene forbuden.

Hvilke forbemelte Straffe strax i Dag paa den foranførte Maade blev strax exequeret”.

Den sidste bemærkning viser, at skolekommissionen ikke bare var dømmende myndighed over for skolebørnene, men også eksekverende myndighed. Og straffen skulle eksekveres i overværelse af skolens børn til skræk og advarsel. Som sagen viser, møder vi her flere af de straffereformer, som fandt sted ved skolevæsenet på Brahetrolleborg. Både slag med et lille ris og af en tynd tamp blev tilladt i 1814-skolelovene, men skamstraffene blev forbudt. I dag kan man synes, at straffene var hårde for så forholdsvis uskyldige rapserier, men samtidens opfattelse af tyverier fulgte mosaiske retsprincipper, og i danske tugthuse sad mange fanger indespærret i årtier på grund af tyverier af ganske få tøjgenstande fra deres herskab.⁸

Det er ikke sidste gang, vi møder nr. 7 i skolekommissionsprotokollen. Den sidste indførsel viser, at hun af en dreng havde modtaget seks skilling, som hun skulle levere til en anden. Hun afleverede de fem, beholdt selv den sjette og købte hvedebrød for pengene. Formentlig har hun stadig haft brug for ekstra rationer af mad i det hjem, hun var placeret i. Straffen for gentagen uærlighed blev blandt de hårdeste, der blev eksekveret: 12 slag med tampen på ryggen.

I folketællingen fra 1787 kan vi se, at nr. 7 ikke mere bor hos Johan Knudsen i Grønderup. Enten er hun blevet forflyttet til en anden familie, eller også har hun forladt hjemmet for at komme ud at tjene.

Af ovennævnte referat fra skolekommissionen kan man få indtryk af et strafregimente på Brahetrolleborg. Det er dog ikke tilfældet. I løbet af de 20 år, hvor protokollen er systematisk gennemgået, er der kun ganske få tilfælde, hvor disciplinære problemer eller tyverier blandt skolebørnene medførte straffe. De er alle placeret i de første år, hvor det nye skolereglement blev implementeret. Det ser ud til, at forholdene stabiliserede sig efterhånden.

⁸ Ingrid Markussen: Frigivet til ægteskab? København, kvinder og kærlighed. *Historiske meddelelser om København* 1993: 75-101.

Afrunding

Som denne artikel har givet et lille indblik i, rummer skolekommissionsprotokollen fra Brahetrolleborg en guldgrube af oplysninger om etableringen af det nye skolereglement på Brahetrolleborg i 1783-84. Den nuancerer det gængse billede, der i såvel lokalhistoriske udgivelser som i almen skolehistorie har været tegnet af et uproblematisk reformarbejde på godset.⁹

Referaterne i skolekommissionsprotokollen giver for det første et indtryk af de forhold, mange børn i landbosamfundet levede under. Enten man var forældreløs eller ej, var mange af børnene placeret hos fremmede eller hos familie for at tjene ved siden af, at de gik i skole. Ikke alle levede hele deres barndom i deres eget hjem, og gjorde de det, så fik de af og til selskab af udefrakommende børn, som gik i skole sammen med dem. Det fremgår ikke umiddelbart af skolekommissionsprotokollen, at der fra skolens side blev gjort forskel på familiens børn og tjenestebørn. Skoleforsømmelserne ser ud til at være lige store for begge parter, og karaktergivningene viser ingen klar forskel. Men her henstår endnu yderligere undersøgelser for at kunne dokumentere dette forhold.

I skolereglementets straffebestemmelser indgik ganske vist moderne tiltag, som at lærerne ikke selv måtte slå børnene, og at de mildeste straffe betød udelukkelse fra skolens fornøjelser. På den anden side viser protokollen også, at Reventlow gik ind for både hårde legemlige straffe og i sidste ende indespærring, hvis han fandt det fornødent. Hvorfra han har fundet inspiration til denne pædagogik, er endnu uklart, da den ikke indgik i oplysningstidens almindelige pædagogiske tænkning.

Gennem skolekommissionsprotokollen kommer det klart frem, hvor gennemgribende en forandring af forældrenes forhold til deres børn det nye reglement var. Ikke alene skulle børnene nu forlade hjemmet hver eneste dag for at gå i skole, men de skulle også lære et helt nyt pensum, og forældrene kunne ikke mere som tidligere følge med i børnenes fremgang i skolen ved at kontrollere deres udenadskundskaber.

Det nye reglement greb ind i husfaderens ansvar for børnenes opdragelse ved at skyde lærerstanden ind som en myndighed ved siden af og næsten på højde med de gejstlige. Det var lærerne, der meldte om børns forsømmelser, forseelser og eksamenskarakterer til skolekommissionen. Det var skolekommissionen, der derpå bestemte, hvilke børn der var så dygtige, at de kunne rykkes op fra første til anden klasse og fra anden klasse til konfirmation. Det var også skolekommissionen, der mulktrede forældrene for børnenes forsømmelser og bestemte, hvilken straf deres børn skulle have, når de havde været oppe at slås eller rapset

⁹ Se de jubilæumsskrifter, som er udkommet for at fejre skolereformerne fra 1783, f.eks. N. Rasmussen Søkilde: *De Reventlowske Skoler for Hundrede Aar siden som de første filantropiske Folkeskoler i Danmark* (1883): 45. Se også Joakim Larsen: *Bidrag til den danske skoles historie 1784-1818* (1893/1984): 44f. Den nyeste fremstilling er Christian Larsen, Erik Nørr og Pernille Sonne: "Da skolen tog form. 1780-1850". Bind 2 af *Dansk skolehistorie* (2013): 76ff.

et eller andet. Hele skolesystemet blev et indgribende projekt, som påkaldte sig kritik både fra uvillige forældre kredse og fra de gejstlige myndigheders side. Men protokollen viser også, *hvor* moderne en tankegang Reventlow på mange punkter forfulgte. Ud fra hans betragtning må 1814-skolelovene på afgørende punkter anses som et tilbageslag – bl.a. den fortsatte gejstlige dominans i skoletilsynet, som han havde prøvet at undgå, og den udenadslære af religiøse tekster, som han forbød, men som fortsatte efter 1814.

Der er en mærkbar frygtløshed over Reventlows vilje til at påtvinge sine bønder en så fremmed skoleform. Det gav uomtvisteligt børnene et markant udvidet kundskabsniveau i skolen med fokus på udvikling af deres fornuft og evne til at reflektere og udtrykke sig mundtligt og skriftligt. Samtidig kan det synes som et paradoks, at Reventlow, samtidig med at han i 1788 frigav bønderne til arvefæste, så de ikke mere skulle være underlagte godsejerens husbondefunktion, begrænsede bøndernes ansvarlighed over for opdragelsen af familiens børn. Det peger frem mod de konflikter, som de grundtvig-koldske kredse i 1800-tallet blev involveret i, og som resulterede i friskoleloven 1855, der gav forældre ret til selv at bestemme om deres børns skoleforhold.

English abstract

The estate of Brahetrolleborg as exponent for the modern – The Brahetrolleborg protocol of the school commission

In 2014 Denmark is celebrating the anniversary for the national elementary school laws of 1814. However, at the island Funen, in the South of the country, they celebrate the 230 anniversary. Already in 1784, the philanthropic estate owner, Johan Ludvig Reventlow, reformed the schools at his estate Brahetrolleborg in a very modern way and his reforms influenced and inspired the development of the national school laws of 1814. The article includes characteristic features of Reventlow's new school system; new school buildings, pedagogical educated teachers, everyday school systems, a quite new curriculum and several new schoolbooks. The primary source of the article is the protocol of the estate's school commission. Today it is kept in one of the three old school buildings which have been transformed into a school museum. The protocol shows that it was difficult to get the parents to accept an everyday school and a new curriculum with much less weight on Luther's Small Catechism and on learning by heart.



Ingrid Markussen, f. 1938, mag.art. i historie fra Københavns Universitet 1966, dr.philos. 1992 fra Oslo Universitet. Ansat ved Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole som amanuensis fra 1966, fra 1992 som docent. 1997-2006 professor ved Oslo universitet. Har forsket i dansk-norsk skoles historiske udvikling, landboreformernes betydning for skole og samfund, befolkningens alfabetisering, velfærdsstatens udvikling og reformationens opdragelsesprincipper. Af bøger kan nævnes: Prinsesseskolerne i Søllerød (1973), Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra

Reventlow til skolelov (1988), Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte. Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet (1992/1995) og om læreruddannelsens første tid i – for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder (2005). Er bidragyder til den kommende Dansk Pædagogisk Idéhistorie.

Hvor længe gik de egentlig i skole?

Elevtimetal på 7. klassetrin 1814-2014

Af Signe Holm-Larsen

Fra august 2014 fik eleverne længere skoledage, men fik de så også flere timer i fagene end nogensinde før? I denne artikel undersøges timetallet på 7. klassetrin ved nogle nedslag i grundskolens 200-årige historie. Dette klassetrin er valgt, fordi det var almueskolens og folkeskolens sidste undervisningspligtige skoleår indtil 1972 med den mest udbyggede fagkreds og timeplan. Rammerne for elevernes timetal var og er fastlagt i lovgivningen, men der er forskel på udmeldte og faktiske timetal, idet sidstnævnte besluttet kommunalt. De centralt udmeldte rammer er derfor her sammenstillet med et eksempel på lokalt realiserede elevtimetal i en forstadskommune til København, nemlig Farum og Værløse kommuner, der i 2007 blev sammenlagt til Furesø Kommune. Der henvises samtidig til analysen af fagenes timetal i hele grundskolen i bilaget "Elevtimetal i folkeskolens 1.-9. klasse 1960-2014" s. 125-131.

Skolens elevtimetal er pr. tradition bestemt af de herskende samfundskrav og -forventninger til skolens virksomhed sammenholdt med de ressourcer, man har kunnet og villet stille til rådighed. Ved folkeskolelovændringerne i august 2014 var det et af argumenterne, at eleverne i den danske folkeskole nu fik flere skoletimer end på noget tidligere tidspunkt. Om dette holder, skal her belyses ved en række eksempler på elevtimetal i 7. skoleår gennem de seneste 200 år – lige fra den landsbyordnede og den købstadsordnede skoles sidste klasse over 2. eksamensmellemskoleklasse 1903-58 til folkeskolens 7. klasse i 2014.

Elevtimetal er ikke en entydig størrelse

Elevernes undervisningstimetal har igennem perioden været bestemt af en lang række forskellige parametre, som bevirker, at en komparativ undersøgelse kompliceres. Eksempelvis må bl.a. følgende forhold tages i betragtning:

- Det har været fastlagt som *minimums-*, *maksimums-* og *vejledende timetal*, og *timefordelingsplanerne* har ofte bekendtgørelses- eller cirkulæreform.
- Det har været opgjort som *ugentligt timetal* eller som *årstimetal*.
- Kommunernes *konkrete timetal* er indeholdt i kommunale undervisningsplaner, skolestyrelsesvedtægter o.lign.
- Det er tilpasset *klassetrinnet*, idet ældre elever som regel har flere timer end yngre.

Timefordelingsplaner *disponeret efter fag og klassetrin* kendes i andre skoleformer end folkeskolen allerede fra første halvdel af 1800-tallet, jf. Realskolekommissionens betænkning fra 1837, som rummer et forslag til fag- og timefordeling for en femklasset realskole for 8-18-årige, heraf 3. klasse for 12-14-årige.¹

Undervisningstiden har også udvist betydelige geografiske forskelle, indtil 1958 først og fremmest ved at skelne mellem en *købstadsordnet* og en *landsbyordnet* skole. Timetallet har tillige varieret efter *skoleform*, idet undervisningsforløb, der sluttede med eksamen eller prøve, ofte har haft et øget undervisningsomfang.

Endelig har timetallet også varieret efter *køn*.² Således blev den særlige pige-skoleeksamen først afskaffet med skoleloven af 1958,³ og de pr. tradition kønsopdelte fag sløjd og håndarbejde har eksisteret indtil 2014, hvor de er slået sammen under navnet "håndværk og design".

Lektionslængde, pausetid og antal skoledage

Den faktiske undervisningstid er også påvirket af lektionernes varighed, tid til pauser og frikvarterer samt antallet af skoledage om året. At børnene skulle have pauser mellem lektionerne, som indtil 1974 som regel havde en varighed af 50 minutter, fremgår bl.a. af § 17 i almenskoleloven fra 1903, hvorefter "den daglige Skoletid, hvis Varighed, Friminutterne medregnede, regelmæssigt fastsættes til 6 Klokketimer". Først med 1937-lovens §§ 16 og 20 blev tilsvarende bestemmelser indføjet i folkeskoleloven. Før da fulgte man lokalt undervisningsplancirkulæret fra 1899, hvorefter de stedlige myndigheder tilrettelagde lektionslængde og pauser, som fremgik af undervisningsplaner og skolekommissionsindberetninger: "10 Minutter af hver Time undtagen af den første, efter nærmere Bestemmelse i Timetabellen. Ved Halvdagsundervisning med 3 Timer for hver Klasse udgøre altsaa Frikvartererne tilsammen 20 Minutter, for hver Klasse ved Hel-dagsundervisningen i 6 Timer: 50 Minutter, og i 7 Timer: 60 Minutter osv. Intet Frikvarter maa lægges ved Begyndelsen eller ved Slutningen af den paagældende Klasses Skoletid."⁴

At der i praksis var mulighed for lokalt at fravige de gennemsnitlige pausebestemmelser, ses af denne ansøgning fra 1905 om ændret fordeling af undervisningstid og frikvarterer fra førstelærer Carl S. Nielsen ved Lilleværlose Skole til skolekommissionen i Værløse, hvor skolevæsenet var landsbyordnet:

¹ Larsen 2010: 88.

² Højlund Nielsen 2010: 93-123.

³ Holm-Larsen 2014: 17.

⁴ Årsberetninger fra hhv. 1906 og 1911, Æ 18683000, lb. 6

“Arbejdstid Kl. 8 – 9.30
Frokostfrikvarter 20 Minutter
Arbejdstid Kl. 9.50 – 11
Børnene ud i 5 Minutter

Arbejdstid Kl. 11.05 – 12
Frikvarter 15 Minutter
Arbejdstid Kl. 12.15 – 1
Børnene ud i 5 Minutter
Arbejdstid Kl. 1.05 – 2

Ialt Fritid 45 Minutter

Om Sommeren 1 Time tidligere, nemlig fra Kl. 7.
En Skoleklokke foreslaas anskaffet!”

Ansøgningens behandling fremgår af mødeprotokollen af 19.10.1905: “Et Skolekommissionsmøde holdtes i Lilleværlose Skole d. 19. Oktober 1905, ved hvilket det vedtoges at approbere den af Hr. Nielsen indsendte Fritidsplan for Lilleværlose Skole” (A 2725, lb. 1). Om skoleklokken blev bevillet, er ikke nedfældet, men det blev den nok! Planen gav et samlet dagligt undervisningstimer-tal på 315 minutter svarende til syv lektioner af 45 minutters varighed – og frikvartererne udgør 12,5 % af skoledagen. Det lykkedes altså lærer Nielsen at “spare” fem minutter af den anordnede pausetid. Måske skadede det ikke ansøgningen, at C.S. Nielsen var sognerådsformand 1896-1906.

At spørgsmålet om lektions- og frikvarterens længde har været omdiskuteret, ses bl.a. af, at ministeriet i kølvandet på 1937-loven præciserede, at skoledagens længde “må regnes fra børnenes møde på skolen, til de forlader denne. Således er frikvartererne mellem timerne medregnet i det angivne antal klokketimer; herfra kan der kun gøres en undtagelse, for så vidt skoletiden er delt af en længere mid-dagspause, hvor børnene som regel forlader skolen for at gå hjem at spise. Når undervisningstimerne varighed fastsættes til 50 minutter som det normale, vil frikvartererne som regel blive på 10 minutter.”⁵

Efter femdagesugens gennemførelse i folkeskolen blev lektionslængden i 1973 reduceret fra 50 til 45 minutter og indføjet i 1975-lovens § 14, stk. 3, og et cir-kulære uddybede i 1976, at pausetiden “skal udgøre 10 minutter for hver fulde 45 minutters undervisning ... samt yderligere 10 eller 15 minutter”;⁶ pausetiden udgjorde herefter ca. 21 % af skoletiden.⁷ Med 1993-loven gled bestemmelser-

⁵ Barfod 1950: 155.

⁶ Holm-Larsen 2010a: 202.

⁷ Femdagesugen blev indført ved ændring af folkeskoleloven 27.5.1970 og lektionsafkortningen ved en ministerbemyndigelse i tekstanmærkning nr. 95 af 30.3.1973 til § 20 i finansloven for finansåret 1. april 1973 – 31. marts 1974.

ne om frikvarterer og pauser atter ud af loven, men indgik herefter i arbejdstidsaftalerne efter lærernes "kommunalisering" pr. 1.3.1993, idet det ved beregning af lærernes forberedelsestid var forudsat, at skolens samlede, daglige frikvarterlængde ikke måtte overstige 85 minutter; dvs. knap 24 % pausetid. Da 2014-ti-meplanerne, der er udformet med en pauseprocent på 22,22, er vejledende, kan pauseprocenten herefter variere i lokal tilrettelæggelse.⁸

Undervisningstid i 1800-tallets almueskolevæsen

1814-anordningerne betegnes ofte som de første bestemmelser om folkeskolen, selvom der allerede i 1739 var udstedt lovgivning om almueskolen på landet.⁹ På landet skulle de to klasser, nederste og øverste, opdeles efter alder og viden (§ 8), og der blev holdt skole kl. 8-11 og 13-16. I vintermånederne dog kl. 9-12 og 13-15 (§ 9). Hver klasse skulle gå i skole 3 fulde dage (§ 10), men øverste klasse om sommeren kun 2 (§ 13); undervisningen kunne dog også tilrettelægges som halvdags skolegang på alle hverdage. Lovligt fravær var almindeligt, idet "Forældre og Huusbønder, som ere Gaardbrugere, maae have Ret til at beholde deres Børn og Tyende, som ere over 10 Aar gamle og beviisligen bruges til Markarbejde, hjemme fra Skolen 2 til 3 Uger i Sædetiden om Foraaret og 3 til 4 Uger om Efteraaret..." (§ 12). Der var i et skoleår ca. 23 uger for nederste klasse og 17 for øverste klasse, dvs. for øverste klasse i sommerhalvåret blot 24 skoledage, når ferier og fridage var fratrukket.¹⁰ Alligevel var det for meget at måtte undvære ikke alene tjenestedrenge, men også egne børns arbejdskraft, så Danske Kanceli meddelte i 1818 efter høring i skoledirektionerne, at øverste klasse kunne nøjes med én skoledag om ugen i sommerhalvåret mod en tilsvarende forøgelse i vinterhalvåret.

Købstadsanordningen omfattede både almindelige borgerskoler, "i hvilke der bør gives Underviisning i de for Almuen meest uundværlige Kundskaber" (§ 1), og "borgerlige Realskoler for Drengbørn i Kjøbstæderne" (anordningens 4. afdeling), "hvor dog en mere udvidet Underviisning end den, som egentlig bør gives i de almindelige Borgerskoler, er ønskelig for de Børn, hvis Forældres borgerlige Stilling synes at kunne gøre Krav derpaa" (§ 3). Den almindelige borgerskole var også toklasset (§ 16); der blev holdt skole kl. 7-11 og 16-18 i april-september og i marts og oktober kl. 8-12 og 14-16, mens det i vintermånederne var kl. 9-12 og 13-15. Der var hverdagsskolegang bortset fra lørdag eftermiddag, idet øverste klasse gik om formiddagen og nederste klasse om eftermiddagen (§§ 17 og 18).

⁸ Se http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Lovgrundlag_samt_Folkeskolen.dk 27.11.2013 og 6.3.2014.

⁹ Anordningerne om "Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark", "Almue-Skolevæsenet i Kjøbstæderne i Danmark" og "Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn", alle af 29. juli 1814, og skoleanordninger for hertugdømmerne og for jøder i Danmark var alle underskrevet af Frederik 6.

¹⁰ Larsen et al. 2013: 151.

Ældste klasse kunne også være kønsopdelt med drenge om formiddagen og piger om eftermiddagen med henholdsvis ca. 18 og 15 timer ugentlig.¹¹ I realskolen, der kun var for drenge, kunne man tidligst optages efter at være fyldt 9 år og have gennemført den almindelige borgerskoles nederste klasse (§ 69). Det daglige timetal var 6 timer (§ 71), og elevtallet “i Almindelighed” højest 24 (§ 76). Men papir er taknemmeligt, og skoledirektør og skolehistoriker Joakim Larsen skriver, at de borgerlige realskoler “vare lagte efter en fejl Plan, der manglede Penge og Lærerkæfter og tillige almindelig Interesse hos Befolkningen”. De havde ganske vist udvidet undervisning, men var få og med forældrebetaling, mens borgerskolernes undervisning mange steder var meget begrænset – helt ned til bare to timers daglig undervisning i mindre end 7 skoleår i fri- (dvs. gratis) og fattig-skolerne.¹²

De første mange år var almueskolen tillige præget af samfundets recession efter statsbankerotten i 1813, så den indbyrdes undervisning, der blev indført som forsøg i København 1819 og for hele landet ved kgl. resolution af 21.8.1822, bredte sig hurtigt, fordi den muliggjorde et højt elevtal i klasserne.¹³ Det var også nødvendigt, for befolkningstallet voksede med knap 50 % i første halvdel af 1800-tallet, da børnedødeligheden faldt som følge af bedre hygiejne og ernæring.¹⁴ Der opstod ny interesse for skolevæsenet efter enevældens afskaffelse i 1848,¹⁵ og årene frem til 1919 blev en økonomisk opgangsperiode, hvor det økonomiske tilbagelag efter nederlaget i 1864 ret hurtigt blev indhentet, og hvor Danmark holdt sig uden for 1. verdenskrig. Dette kom også skolevæsenet til gode gennem bedre økonomi både til bygninger og bøger og til uddannelse og efteruddannelse af lærere.¹⁶ Et udslag heraf var 1856-loven, som primært regulerede administrations-, omkostnings- og lønforhold, men især fik betydning ved at omorganisere skolens styrelse på amtsplan, idet et skoleråd og en amtsskoleinspektion skulle administrere en skolefond med statsmidler til skolevæsenets udbygning.¹⁷ Skolerådet, der bestod af amtsråds- og købstadsrepræsentanter, vedtog skolefondens årlige budget, og amtsskoleinspektionen, som bestod af amtets provstidirektioner og var tilsyns- og kaldsmyndighed, varetog administrationen, efterhånden med bistand af en såkaldt skolefondskasserer (senere tiders skoledirektør). Denne kompeten-

¹¹ Larsen 1899: 63.

¹² Larsen 1899: 65.

¹³ Den indbyrdes undervisning, der ifølge Danske Kancellis årsberetning i 1833 omfattede hele 2110 skoler og “af de resterende 351 vare de fleste ganske små” (Larsen 1899: 39), blev oplevet som “åndløs” og “mekanisk” og derfor med succes imødegået af de grundtvigske skoletanker (Larsen 1899: 118); den blev “ophævet i Normalskolen” ved kgl. resolution af 22.9.1865.

¹⁴ Larsen et al. 2013: 149.

¹⁵ Kancelliet blev i 1848 afløst af Kultusministeriet, der fik to departementer, et for kirkevæsen og et for skolevæsen, og sidstnævnte med et kontor for det lærde skolevæsen og et for borger- og almueskolevæsenet.

¹⁶ Jørgensen 1985: 403-04.

¹⁷ Jørgensen 1985: 390-91.

cefordeling mellem politisk styring og gejstlig administration blev atter ændret med kommunallovne 1867-68, hvor sogneformandskabet blev til sogneråd; både kaldsretten og det almindelige skoletilsyn var dog indtil 1933 fortsat en opgave for provstidirektionen eller biskoppen.¹⁸

I resten af 1800-tallet fandt skoleudviklingen, herunder elevtimetallet, overvejende sted i eksamensskolen og gik uden om almueskolen på landet, f.eks. med indførelse af almindelig forberedelseseksamen (præliminæreksamen) på realskolerne i 1881 og af borgerskoleeksamen efter købstads skolernes 7. klasse i 1891.¹⁹ Borgerskolen, hvis "timetabel" i punkt 8 i bekendtgørelsen om borgerskoleeksamen angiver en ugentlig timeplan med både tysk og engelsk og 36 timer på 5.-7. klassetrin, sluttede med borgerskoleeksamen, som var en svær eksamen, også selvom eleverne efter en justering i 1890 ikke mere skulle op i pensum fra alle år, men kun 7. skoleårs. Den måtte dog vige for eksamensmellemskolens voksende succes i første halvdel af 1900-tallet og blev ophævet med 1937-loven; alligevel fortsatte den bemærkelsesværdigt nok ved 7 skoler i 1945, ved 5 skoler i 1947 og ved Mariager Borger- og Realskole til og med 1959.

Om 1800-tallets landsbyskole, timetal, fravær og mulkt

Takket være 1814-anordningernes tilsynsbestemmelser har man i dag god dokumentation for tidligere skolepraksis, herunder for antal skole- og fraværsdage, hverdags- eller hverandendags-skolegang, elev- og timetal, fagudbud m.v.²⁰ Oplysningerne om 1800-tallets almueskole i Furesø Kommune er ret sparsomme for Værløseskolerne og mere velbelyst for Farum, hvis dominerende rolle i første halvdel af 1800-tallet skyldtes, at Værløse var annekssogn til Farum sognekald 1698-1921.²¹ Periodens første skolekommissionsprotokol, der omfatter årene 1810-74, var indtil 1864 fælles for Farum og Værløse sogne, men herefter omhandler den alene Værløses to skoler: Kirkeværløse Skole og Lilleværløse Skole.²² Ændringen kan måske skyldes 1860'ernes kommunestyrelsesændringer, hvor den sparsommelige skolekommission i stedet for at indkøbe to nye og kassere en halvfylt protokol kan have valgt at anskaffe ny protokol til hovedsognets skolevæsen og bruge den gamle op i annekssognet.

¹⁸ I grundloven fra 1849 var kommunerne tilsikret "under statens tilsyn, selvstændigt at styre deres anliggender". En egentlig kommunelovgivning indførtes først efter grundlovsændringen i 1866 i form af en landkommunelov i 1867 og en lov for købstæderne i 1868, begge med virkning fra 1. januar 1869.

¹⁹ Kampmann 1996: 42-48.

²⁰ Amtsskoledirektionerne kunne ifølge landsbyskoleanordningens § 42 indhente alle oplysninger om virksomheden, og biskopperne var til deres tilsyn "berettigede til fra Amtsskoledirektionerne og tillige igiennem disse fra Soggenes Skolecommissioner at indhente alle de Efterretninger, som i Anledning heraf maatte ansees fornødne". For de købstadsordnede skoler fandtes tilsvarende bestemmelser.

²¹ Zip Sane 1996: 247-61.

²² A 11 lb. 1.

I indberetning om “Skolevæsenets Tilstand for Aaret 1869 i Smørum og Sokkelund Herreders Provsti i Kjøbenhavns Amt”, hvor der var i alt 246 skoledage, jf. indberetningens punkt 13, belyses stadig aktuelle skolestrukturtemaer som fraværstatistik, kønsfordeling og privatskoleandel.²³

Tabel 1.

Uddrag af “Beretning for Skolevæsenets Tilstand for Aaret 1869 i Smørum og Sokkelund Herreders Provsti i Kjøbenhavns Amt”.

| Skolens Navn: | Rubrik 9: Børnetallet i øverste Klasse den 31. december? | Rubrik 11: Hvor mange Børn nød privat undervisning den 31. december | Rubrik 15 (dreng): Antallet af besøgte Skoledage i øverste Klasse. | Rubrik 15 (piger): Antallet af besøgte Skoledage i øverste Klasse. | Rubrik 16c (dreng): Antal forsømte skoledage uden lovlig grund i øverste Klasse. | Rubrik 16c (piger): Antal forsømte skoledage uden lovlig grund i øverste Klasse. |
|--------------------|--|---|--|--|--|--|
| Farum Skole | 20 dr. + 20 pi. | 10 dr. + 12 pi. | 1491 | 2269 | 472 | 202 |
| Stauenholt Skole | 21 dr. + 9 pi. | 3 dr. + 3 pi. | 1965 | 1070 | 416 | 43 |
| Kirkeværløse Skole | 24 dr. + 21 pi. | 2 dr. + 2 pi. | 2176 | 1700 | 256 | 163 |
| Lilleværløse Skole | 20 dr. + 20 pi. | (3 dr. + 2 pi. i andet sogns folkeskole) | 1267 | 1812 | 285 | 219 |

Det fremgår, at drengenes ulovlige fravær er klart større end pigernes, men tallene går i øvrigt ikke op, måske på grund af elevbevægelser i årets løb. Rubrik 11 om elever i andet sogns folkeskole gælder børn, der havde nærmere til Hjortespring Skole. De forholdsvis mange privatskoleelever i Farum Skoles distrikt skyldes formentlig Farum Højere Bondeskoles (1857-1913) nære placering og gode ry; skolens udvikling var i øvrigt typisk for mange privatskoler på landet, idet den blev videreført som Farum Privatskole 1913-22. Så blev den forældrejet og fik overenskomst med kommunen 1922-26, hvorefter den blev privatejet og fik eksamensret til mellemkskoleeksamen i 1927 og til realeksamen i 1928. Overenskomsten med kommunen videreførtes (A 27, lb. 46 og A 11, lb. 64).

²³ Æ 18683000, lb. 6.

Skoledagenes tilrettelæggelse kunne variere, også i nabosogne inden for samme provsti. Den lokale skoleordning for Værløseskolerne er i indberetningerne for 1869 beskrevet således: “Ældste Klasse har i Sommerhalvaaret 1 Dags, og i Vinterhalvaaret 4 Dages ugentlig Undervisning; yngste Klasse har i Sommerhalvaaret 4 Dages og i Vinterhalvaaret 2 Dages ugentlig Undervisning Ingen Vinteraftenskole er afholdt. Intet Barn er udskrevet i Henhold til Lov af 2. Maj 1855 § 4.²⁴ Det manglende Antal Skoledage hidrører fra, at Sogneraadet forlængede Sommerferien i 8 Dage paa Grund af Varmen.”

De ulovlige forsømmelser er endnu mere grelle i den tilsvarende beretning i 1867 for Kirkeværløse og Lilleværløse skoler. Her er forholdet mellem “Antal besøgte Skoledage” og “Antal forsømte Skoledage uden Grund” mildt sagt urovækkende, idet drengenes ulovlige forsømmelser ved Kirkeværløse Skole oversteg deres tilstedeværelsesdage (rubrik 15 og 16 c), mens de ved Lilleværløse Skole “kun” forsømte 36 % af årets skoledage: Det var således velbegrundet, men åbentbart resultatløst, at den 36-årige skolelærer Christian Rudolph Gjertsen ved Lilleværløse Skole allerede tre år forinden havde set sig nødsaget til at skrive til skolekommissionens formand pastor Mau:²⁵

“Velærværdige Hrr Pastor Mau, Farum. Ved at opgjøre Regnskabet over den forfærdelige Masse af Forsømmelser i Skolen i Mai Maaned, finder jeg mig foranlediget til ret indstændigt at bede Deres Velærværdighed om at gjøre, hvad der kan gjøres for om muligt at skaffe en bedre Skolegang; thi ligesom det er nedtrykkende for Læreren den enkelte Dag at gaa i Skolen for et yderst ringe Antal af Klassens Elever saaledes er det i Særdeleshed sløvende for ham med Hensyn til hans Gjerning i sin Heelhed, at han veed, at han ikke kan tvinge noget synderligt ud af det, men at han maa være tilfreds, naar han kan holde Skolen saaledes paa Fode, at han kun nogenlunde kan tilfredsstillte Skolens Foresatte.

Dernæst vil jeg bede Dem, at De paa en eller anden Maade vil lade Beboerne vide, at det er lovbealet, at Børnene skulle indskrives i Skolen, naar de er 7 Aar gamle. Her har man nemlig den Skik at beholde Børnene hjemme fra Skolen, saa længe man lyster, for her er et Barn i Distriktet paa 11 Aar, som endnu ikke er indskreven i Skolen. Foruden dette Barn er der flere over 7 Aars Alderen, men Forældrene svarer, naar jeg har sendt dem Bud desangaaende, at Børnene skulle ikke begynde endnu. Som Be-

²⁴ Ændringerne i 1855-loven, også kaldet skolefrihedsloven, sikrede privat- og hjemmeundervisningens frihed, herunder de grundtvig-koldske friskoler, men ændringerne kunne og blev også misbrugt, idet man i friskolerne kunne forsømme uden multt, ligesom der blev åbnet for udskrivning af 13-årige efter forældreamodning, hvad der af bønderne blev misbrugt på grund af barnets arbejdskraft og af kommunerne til at holde børnetallet nede, så man ikke skulle udvide skolerne (Larsen 1899: 218-33).

²⁵ A 11, lb. 11.

viis i denne Henseende tjener: I 1863 blev heri Skolen indskreven 6 Børn; heraf vare 2 otte Aar gamle, 3 ni Aar og 1 ti Aar. I 1854 var indskrevne 2 Pigebørn paa 11 Aar, som ikke kjender Tal til 30 a 40. Hvor skadelig denne Uskik er for Skolens Tilstand, vil De kunne indsee.

Endelig skal jeg endnu omtale en Sag, hvorom jeg tidligere har talt med Dem. Det er Forældrenes Uvillie til at lade deres Børn indskrive i det Distrikts Skole, under hvilket de ere komne i Tjeneste. Jeg har i denne Anledning havt flere Ubehageligheder, og er bleven afvist med, at det vare de ikke vante til, og at det vilde Barnets Huusbond ikke have. To Drenge, som for over en Maaned siden er flyttede ud af Distriktet, have endnu ikke beviist deres Indmeldelse i deres Distrikts Skole, uagtet jeg selv har talt med begge Forældrene og givet dem en Afgangssattest. Nu er det min Anmodning, at De ved Skoleforstanderen vil paalægge disse Fædre: Inds. Lars Christensen, hvis Søn skal indskrives i Bagsværd Skole, og Inds. Jørgen Danielsen hvis Søn skal indskrives i Ballerup Skole til at gjøre deres Pligt i denne Retning.

Deres Gjertsen

Lillleværløse 2/5 1864”

Som det fremgår, var det op ad bakke at få børnene i skole, især for fattige familier som de i brevet omtalte indsiddere, hvor drengene var sendt ud at tjene, og hvor deres husbond åbenbart ikke tillod børnene at fortsætte skolegangen.²⁶ Der kendes mange eksempler på, at en husbond, der ville have mest muligt arbejde ud af sin tjenestedreng, blot erklærede, at han ønskede ham hjemmeundervist – en hjemmeundervisning, som en nutidig læser med god grund kan betvivle omfanget og kvaliteten af, jf. Niels Nielsens erklæring:²⁷ “Drengen Christen Madsen der er i min Tjeneste nyder for mig privat Undervisning hvorfor jeg forlanger ham udskreven af Kirkeværløse Skole. Niels Nielsen, Jonstrupsvang D. 24. April 1865.”

At det store antal ulovlige forsømmelser var et vedvarende problem, fremgår bl.a. af skolekommissionens forhandlingsprotokol efteråret 1864 (A 11, lb. 2 og 12): “Møde hos Gaardejer Niels Pedersen i Farum 3. November 1864: 1. Mødelisterne fremlagdes for October Maaned for Farum og Staunsholt Skoler. Der blev dicteret Mulkter for Farum Skoles Vedkommende til et Beløb af 6 Rigsdaler, 3 Mark og 11 Skilling; for Staunsholt Skoles Vedkommende til et Beløb 8 Rigsdaler, 5 Mark, 13 Skilling. I øvrigt Intet Videre at forhandle. Mødet hævet.”

Allerede 1814-anordningerne indeholdt regler for mulktering, og de blev opretholdt så sent som i 1958-loven, hvor skolekommissionen ifølge lovens § 48,

²⁶ Indsiddere, der var landbosamfundets dårligst stillede gruppe, boede til leje (deraf navnet) og kunne f.eks. være gifte daglejere med ofte mange børn, som hurtigt måtte ud at tjene, men også gamle og syge personer eller enlige kvinder.

²⁷ Æ 18683000, lb. 2.

stk. 3, kunne give forældre “en bøde på 1 kr. for hvert barn for hver forsømt dag, hvilket beløb i gentagelsestilfælde kan stige indtil 3 kr. for hvert barn og hver dag; bøde ikendes altid, hvis den for undervisningen ansvarlige har undladt at give møde efter tilsigelsen uden at have anmeldt lovligt forfald; bøderne tilfalder kommunekassen”. Et eksempel på bødernes omfang ses i tabel 2.²⁸

Tabel 2: Mulkt for ulovligt fravær ved Farum skole 1864-67

| | Rigsdaler: | Mark: | Skilling: |
|---------------------|------------|-------|-----------|
| Oktober 1864: | 6 | 3 | 11 |
| Juli 1865: | 3 | 4 | 14 |
| Oktober 1865: | 2 | 3 | 6 |
| Maj 1866: | 1 | 5 | 10 |
| Juni- oktober 1866: | 3 | 2 | 4 |
| Januar-juni 1867: | 4 | 2 | 7 |
| Juli-oktober 1867: | 7 | 1 | 14 |

Først med 1975-loven blev bødebestemmelser erstattet af underretningspligt til de sociale myndigheder, men det er måske også en tanke værd, at i 2014 kan familier trækkes i børnetilsbud, hvis skolen får oplysning om, at deres barn kan formodes at opholde sig i udlandet på såkaldte genopdragelsesophold, jf. fraværskendtgørelsens § 4, stk. 5.

Elevtimal i 1900-tallets folkeskole

Betegnelsen “folkeskolen” fortrængte efterhånden “almueskolen”, først i titlen på seminarieloven af 1894 og med den første egentlige folkeskolelov af 1899, ofte benævnt 1904-loven, fordi den efter systemskiftet i 1901 her blev stadfæstet i let modificeret form. Folkeskoleloven er ændret mange gange i løbet af 1900-tallet, men milepælene, også hvad angår elevtimal, er de fire folkeskolelove i 1899/1904, 1937, 1975 og 1993 samt lovændringen i 1958.

Med 1899-loven, hvor Joakim Larsen medvirkede både ved lovens og det Sthyrskes cirkulæres udformning,²⁹ blev der stillet krav om skole- og undervisningsplaner, om et skoleår på mindst 41 uger og et ugentligt minimumstimal for folkeskolens boglige fag på “Tredje Trin” (svarende til 6. og 7. klasse) på 18 timer i den landsbyordnede og 24 timer i den købstadordnede skole (§ 11).³⁰ Ud over § 11-fagene kom så gymnastik, sløjd, kvindeligt håndgerning og husgerning og i den købstadsordnede skole også tegning. Da der var tale om et minimums-

²⁸ A 11, lb. 2 og 12.

²⁹ Degnbol 2000: 82-83.

³⁰ Religion, dansk og skrivning, regning, historie, anskuelsesundervisning, geografi, naturkundskab og sang.

timetal, kunne man lokalt beslutte et højere ugentligt timetal, så alt i alt kunne skoledagen få en betydelig længde, i hvert fald i købstæderne. Af cirkulærets indledende betragtninger fremgår, at på trods af at de fleste lokale skolemyndigheder ved undervisningens tilrettelæggelse "i rigtig Erkendelse af Lærerpersoneghedens Betydning for Skolegerningen [havde] overladt Sagen til Lærernes individuelle Skøn", blev der nu fastsat en vejledende timefordelingsplan, så "der under Folkeskolens stigende Udvikling og fremadskridende Organisation tages det skyldige Hensyn ogsaa til den fornødne Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed". At der var god grund til at fremme "enhed og orden" i skolen, ses eksempelvis af situationen omkring 1901 ved Søndre byskolerne i Aarhus med overfyldte klasser og mange forsømmelser.³¹ Værd at bemærke er også cirkulærets respekt for lærernes metodefrihed.³²

Folkeskolen havde imidlertid ikke monopol på undervisningen af 12-14-årige. Med almenskoleloven i 1903 fik gymnasierne mulighed for at ekspandere nedad med den *fireårige mellemskole* for 11-16-årige for at sikre sig bedre forberedte, men ikke nødvendigvis flere elever; en sådan form for ressourceoptæknning slog først igennem i slutningen af 1900-tallet.³³ Eksamensmellemskolen blev en succes, ikke mindst i folkeskolen, hvor muligheden for at oprette mellemskole- og realklasser ved folkeskoler med eksamensret (almenskolelovens § 18) blev udnyttet i en sådan grad, at begge skoleformer lovgivningsmæssigt blev flyttet over i folkeskoleloven i 1937; i 1952 var der således mellemskoleafdelinger ved 209 kommunale og 101 private mellem- og realskoler over for 67 i gymnasieregi.³⁴ Succesen var så stor, at adskillige kommissionsforslag prøvede at ændre vilkårene.³⁵ Normaltimeplanen fastsatte højst 36 ugentlige lektioner a 50 minutter, heraf 30 for de boglige fag, i daglig tale "fagene over stregen"; benævnt således efter skillestregen i ministeriets normaltimeplan for drengeskoler; hertil kom så "fagene under stregen": sang, gymnastik, sløjd og kvindeligt husgerning.³⁶

Ved *1937-loven* blev skellet mellem den landsbyordnede og den købstadordnede skoleordning mildnet, men ikke slettet, og landsbyskolen kunne herefter ved skoler med fire klasser eller flere deles i en treårig forskole og en fireårig hovedskole. Elevtimetallet var et årsminimumstal med 1200 lektioner a 50 minutter i købstæderne (§ 18) og 960 på landet (§ 20, stk. 1) på 7. klassetrin. Samtidig blev der oprettet en eksamensfri mellemskole, men den opnåede aldrig samme tilslutning som eksamensmellemskolen.³⁷ Vejledende normaltimeplaner blev udsendt

³¹ Sørensen 1984: 92-95.

³² Holm-Larsen 2013: 113-16.

³³ Holm-Larsen 2003: 96-97.

³⁴ Højberg Christensen et al. 1953: 769.

³⁵ Nørr 2010: 141-152, Skovgaard-Petersen 1976: 288.

³⁶ Barfod 1950: 283 – Normaltimeplanen indgår i cirkulære af 31.5.1904 til kgl. anordning af 26. maj 1904 om *undervisningen i mellemskolen*. Afvigelser fra normaltimeplanen skulle godkendes i ministeriet.

³⁷ Barfod: 284-85, Kruchov 1985: 137-42, Kaalund-Jørgensen 1958: 102.

med Den Gule Betænkning i 1942 for såvel den købstadsordnede skoles fireårige grundskole og fireårige hovedskole som for den landsbyordnede skoles treårige forskole og fireårige hovedskole. Selvom kravene ved landsbyordningen stadig var mindre end ved købstadsordningen, kunne de godt være økonomisk tyngende for de 1300 landkommuner, hvoraf "ca. 900 (havde) under 1700 indbyggere".³⁸ 1950'ernes begyndende mekanisering af landbruget reducerede dog behovet for børnearbejdskraft, hvad der bidrog kraftigt til erkendelsen af, at landsbyskolens dage nu måtte være talte.

Med 1958-loven blev den landsbyordnede skoleordning ophævet og mellem-skoleeksamen afskaffet.³⁹ Den Blå Betæknings vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger m.v. lagde rammerne for undervisningens mål, indhold og tilrettelæggelse, bl.a. ved et minimumsårstimental på 1200 for 5.-7. skoleår, en vejledende normaltimeplan⁴⁰ og ved indførelse af deletimebegrebet, som gav den enkelte elev mere lærertid, men ikke flere lektioner.⁴¹ Der var dog en kattelom i lovens § 16, stk. 2, så landsbyskoler kunne fortsætte med et lavere timetal. Samme vej trak 1950'ernes lærermangel, og ministeriet fulgte omtrent samtidig (1960 og 1961) en anbefaling om en midlertidig elevtimetalsnedsættelse fra "udvalget til overvejelse af forholdsregler til regulering af forholdet mellem lærertilgang og lærerbehov i folkeskolen". Anbefalingen fra udvalget med det mundrette navn var begrundet med, at "en begrænsning vil bevirke en indskrænkning i anvendelsen af ukvalificerede lærerkræfter og dermed en forbedring af undervisningens kvalitet". Ukvalificerede lærerkræfter var der ikke alene nok af – i skoleåret 1959-60 var der ca. 2700 ubesatte lærerembeder – men ministeriet ydede på dette tidspunkt 85 % refusion af al lærerløn, så timeforbruget skulle godkendes "helt ud i de yderste detaljer".⁴² Med 1960'ernes økonomiske opgangstider blev normaltimeplanen dog snart praksis i kommunerne.⁴³ Til gengæld bragte 1970'erne et betydeligt fald i elevtimetallet, idet arbejdsmarkedets jævnt nedadgående arbejdstid førte til, at femdagesugen i 1969-70 blev gennemført også i folkeskolen, mens lektionslængden i 1973-74 blev reduceret fra 50 til 45 minutter. Da lektionstallet forblev uændret, betød det alene på 7. klassetrin et fald i den ugentlige undervisningstid på 2½ time.⁴⁴ Alt i alt var der således på relativt få år sket en reduktion på ca. 2300 klokketimer eller 26 % af elevernes undervisningstid i 1.-9. klasse beregnet efter skolestart i henholdsvis begyndelsen af 1960'erne eller i midten af 1970'erne.⁴⁵

³⁸ Bomholt 1955: 34.

³⁹ Holm-Larsen 2010b: 386-89.

⁴⁰ Den Blå Betænkning I: 30.

⁴¹ Den Blå Betænkning I: 32-33.

⁴² Jensen 1989: 71-72.

⁴³ Degnbol 1985: 57.

⁴⁴ Holm-Larsen 2010a: 202, Skov 1986: 34.

⁴⁵ Skov 1986: 40.

Efter undervisningspligtens udvidelse fra 7 til 9 år med den såkaldte lille reform i 1972 fulgte indholdsrevisionen med *1975-loven*. Perioden var præget af økonomisk opbremsning og fokus på styring af kommunernes lærerløntimeforbrug, jf. indførelsen af bloktilskudsprincippet samme år.⁴⁶ Elevtimetallet var fastsat som et ugentligt minimums- og maksimumstimetal med et interval på 5-6 lektioner for "normalt" 200 skoledage (§ 14, stk. 1, og § 13, stk. 1). I lovens gennemførelsescirkulære blev timetalsrammen udmøntet i en vejledende normaltimefordelingsplan ved en såkaldt modelskole med dobbelt klasserække og 22 elever pr. klasse, så kommunerne kunne inspireres til i forhold til "spareniveauet fra 1973-74" at reducere timeforbruget med ca. 2 %.⁴⁷ Ved samme lejlighed introduceredes begrebet "afledte timeplaner", så man ud fra et gennemsnitligt lærerskematimeforbrug pr. elev (på 7. klassetrin 1,64 time) kunne regne sig frem til, at en 7. klasse med 18 elever kunne nøjes med 28 ugentlige lektioner i stedet for 30. I 1990 blev det ugentlige timetalsloft ophævet efter anbefaling fra Strukturkommissionen for med lobemærkningernes ord "at kunne tilbyde flere timer som alternativ til lave klassekvotienter" – et økonomistyringstiltag hen imod højere klassekvotienter.⁴⁸ Dette slog dog først for alvor igennem med 00'ernes skolesammenlægninger og -nedlæggelser og her generelt uden mertimetildelinger.

Med *1993-loven*, som gennemførte den udelte enhedsskole, blev minimumstimetallet hævet let, på 7. klassetrin fra 24 ugentlige lektioner til 26, men der blev samtidig i lobemærkningernes afsnit om de administrative og økonomiske konsekvenser åbnet for, at man ved små skoler med lav klassekvotient kunne nøjes med færre lektioner.⁴⁹

Fra stationsby til forstad – fra landsby- til købstadordnet skolevæsen

Hvad betød de skiftende bestemmelser så for det landsbyordnede skolevæsen i Furesø Kommune? Farum skole var i de første årtier af 1900-tallet opdelt på fire klasser: 1. og 2. klasse var hver 1½-årige og med hverdagsskolegang og halvdagsundervisning, mens 3. og 4. klasse hver var toårige med hverandendags-skolegang og med heldagsundervisning.⁵⁰ Halvdagsundervisningen var fordelt på 6 ugedage og heldagsundervisningen på 3 både sommer (maj – oktober) og vin-

⁴⁶ Helsted 1979: 20.

⁴⁷ Helsted 1979: 23 og 21.

⁴⁸ Strukturkommissionen eller "Udvalget om kommunalt udgiftspress og styringsmuligheder", nedsat 1988 af Indenrigsministeriet efter aftale mellem regeringen og KL, foreslog med betænkning nr. 1143 en række styringstiltag på det primærkommunale område, herunder forslag 3.12 (side 188) om ophævelsen af timetalsloftet.

⁴⁹ Blaksteen og Forsberg 1994: 56.

⁵⁰ Kilde: Den kommunale embedsbog. Embedsbøger blev indført ved cirkulære af 27.11.1900 og skulle i landkommuner indeholde bl.a. skoleplan, årlige kirkelige indtægter, undervisningsplaner, årsberetning, myndighedsskrivelser til den pågældende kommunes skoler, personaleoplysninger, oversigt over skolens beholdning af bøger og andre undervisningsmidler, oplysninger om sløjdundervisning, aftenskole eller anden frivillig undervisning samt visitorers bemærkninger om skolens tilstand (A 17, lb. 2).

ter (november- april), jf. skolekommissionens og sognerådets forhandlingsprotokoller og undervisningsplanerne for årene 1901-20.⁵¹ Den private Farum Højere Bondeskoles undervisningstilbud var stadig langt bedre med to klasser med "Hverdagsundervisning hele Aaret, fælles for Dreng og Piger, med 5 Timer hver Dag", og i de 30 ugentlige undervisningstimer uanset elevvalder indgik både sommer og vinter foruden de lovpligtige fag også fagene naturlære, engelsk, tysk og tegning.

Forsømmelserne var uændret et problem, selvom de ulovlige forsømmelser i 1909 "blot" udgjorde 17,4 % af samtlige forsømmelser. I 1910 er der om de mange lovlige fraværsdage – 584 sygedage og 348 fraværsdage af anden lovlig grund – noteret, at de "navnlig i Lærerindens Klasser, hidrører væsentligt fra en Mæslinge-Epidemi". Forsømmelseslisterne, som læreren skulle indsende til sognerådet i to eksemplarer senest den 5. i alle ulige måneder, skulle føres med skønsomhed, idet "Fraværelse kan undskyldes, som naar et fattigt Barn maa blive hjemme for at pleje Forældre eller Søskende under Sygdom eller lign.". Hvis læreren indberettede noget sådant, kunne sognerådet indstille eftergivelse af bøde til skoledirektionen.⁵²

I første halvdel af 1900-tallet søgte man i større stationsbyer o.l. at nærme sig købstadsordningen ved at udbygge med præliminærkurser – en mulighed, der havde været til stede siden 1937-loven, blot forældre til mindst 15 børn anmodede herom, og et flertal i skolekommissionen anbefalede det (§ 2, stk. 2). Udviklingen tog fart i 1950'erne, for selvom både Farum og Værløse med Slingerupbanen var blevet stationsbyer allerede i 1906, blev skoleordningen først købstadsordnet omkring 1950 – dvs. lidt før landsbyordningen med 1958-loven blev helt afskaffet.⁵³ Skolekommissionen førte intense diskussioner med amtsskolekonsulenten med henblik på overgangen. I et fortroligt bilag til sagen henvises bl.a. til udviklingen i nabokommunerne: "Kommunen (Farum) har visse lighedspunkter med Lillerød, Birkerød og Værløse, der alle har købstadsordning." Også spørgsmålet om oprettelse af en kommunal mellem- og realskole blev drøftet indgående med amtsskolekonsulenten, idet man frygtede, at elevgrundlaget ikke var tilstrækkeligt stort.

Perioden 1950-73 var her som i andre forstadskommuner den store skolebyggeperiode.⁵⁴ Periodens relativt høje elevtimetal, navnlig i Værløse Kommune, kan ses som et udtryk for borgernes uddannelsesambitioner: Ved 1975-lovens udmøntning lå Værløse kommunale skolevæsen således over ministeriets vejledende timetal på alle andre klassetrin end 2. og 7. klasse.

⁵¹. Æ 18683000, lb. 6 og A 17, lb. 2.

⁵². Æ 18683000, lb. 6.

⁵³. A 19, lb. 4.

⁵⁴. Kommunens skoler blev bygget ca. 1950-75, og den bølge af skolenedlæggelser, som har præget mange kommuner i 00'erne, har kun let berørt det lokale skolevæsen, idet to af skolerne efter kommunesammenlægningen blev fusioneret i 2009.

Elevtimetallet i 2000-tallets konkurrencescole

Årtusindskiftet medførte øget debat om undervisningens faglighed, ikke mindst efter regeringsskiftet i 2001 til en borgerlig regering, hvor nationale test og evalueringsskolekultur blev trendbærende.⁵⁵ Regeringens folkeskolepolitik blev udmøntet med 2003-loven, hvor timetallet blev omlagt til en årsnormsmodel med klokke-timer a 60 minutter og minimumstimetal på fagblokke i 3., 6. og 9. klasse. Samtidig fik dansk og matematik i 1.-3. klasse, idræt i 6. og fysik/kemi i 9. tilført en ekstra ugentlig lektion, mens engelsk blev fremrykket et år med 2 ekstra lektioner og start i 3. klasse. Beslutning om bl.a. planlagt timetal og skoledage (hidtil 200 skoledage i 40 uger) blev overdraget til kommunalbestyrelsen, som indberetter til UNI·C Statistik & Analyse, mens kontrollen med opfyldelsen af årstimetallet er placeret i Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen.⁵⁶ Det vejledende timetal pr. fag pr. skoleår blev videreført og suppleret med et vejledende basis- eller minimumstimetal pr. klassetrin pr. skoleår. Alligevel opfyldte 14,4 % af skolerne og 6,7 % af eleverne i perioden 2010-2012 ikke minimumstimetallet i et eller flere fag/fagblokke.⁵⁷ Minimumstimetalskravet blev bl.a. synligt ved den fire uger lange lockout foråret 2013, hvor mange undervisningstimer blev aflyst, så en del skoler måtte medregne de første måneder af skoleåret 2013-14 for at opfylde det.

2014 – heldagsskolens gennemførelse?

August 2014 trådte så de fleste ændringerne i folkeskolen i kraft bortset fra obligatorisk lektielæsning, jf. artiklen "Mærke-hjertesager og adgangskrav – uddannelserne i folketingsåret 2013-2014" s. 175-188.⁵⁸ Der indførtes et årligt minimumstimetal for den samlede fagopdelte undervisning og for dansk, matematik og historie samt vejledende timetal for øvrige fag, og et maksimumstimetal blev genindført (§ 14 b), jf. tabel 3. Nyt er begrebet understøttende undervisning eller UU-timer, som de allerede er døbt ude på lærerværelserne. Heraf fragår tid til pauser/frikvarterer, og resttid kan omfatte aktiviteter som bl.a. klassens tid, lektiehjælp, 45 minutters daglig bevægelse og sportstid ved ekskursioner m.v. (§ 16 a). På 7. klassetrin udgør det vejledende faglige timetal 960 årstimer og UU-tiden 440 årstimer. Når pausetid er fratrukket, er der til øvrige UU-aktiviteter i alt 227 årstimer eller ved et skoleår på 40 uger ca. 5,7 ugentlige timer. Lokalt har man i Furesø Kommune besluttet at følge Undervisningsministeriets vejledende timefordelingsplan.

⁵⁵ Holm-Larsen 2013a: 212-13.

⁵⁶ Det planlagte undervisningstimetal indberettes årligt pr. 5.9. i fire fagblokke (humanistiske fag, naturfaglige fag, praktisk-musiske fag og klassens tid) og i dansk og matematik på 1.-3. klassetrin og historie på 4.-6. klassetrin.

⁵⁷ Molsgaard og Steinmejer Nikolajsen 2013.

⁵⁸ Lov nr. 1640 (L 51) er implementeret i skoleåret 2014-15, mens lov nr. 1641 (L 52) først indføres efter næste folketingsvalg. Det ugentlige timetallet blev udvidet til gennemsnitligt 30 timer i børnehaveklassen-3. klasse, 33 timer i 4.-6. klasse og 35 timer i 7.-9. klasse. Fagenes timetal fremgår af bilag 1 til L 51 og forligsaftalen "Et fagligt løft af folkeskolen" af 7. juni 2013.

Table 3: Timefordelingsplan 2014, 1.-9. klasse

| Fag: | 1. kl. | 2. kl. | 3. kl. | 4. kl. | 5. kl. | 6. kl. | 7. kl. | 8. kl. | 9. kl. | Årsklokke- timer a 60 min. i 40 uger |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---|
| Dansk | 330 | 300 | 270 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 2160 |
| Engelsk | 30 | 30 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 630 |
| Tysk eller fransk | - | - | - | - | 30 | 60 | 90 | 90 | 90 | 360 |
| Historie | - | - | 30 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | 360 |
| Kristendoms- kundskab | 60 | 30 | 30 | 30 | 30 | 60 | - | 30 | 30 | 300 |
| Samfundsfag | - | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 120 |
| Matematik | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 1350 |
| Natur/teknologi | 30 | 60 | 60 | 90 | 60 | 60 | - | - | - | 360 |
| Geografi | - | - | - | - | - | - | 60 | 30 | 30 | 120 |
| Biologi | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Fysik/kemi | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 90 | 210 |
| Idræt | 60 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 60 | 60 | 60 | 630 |
| Musik | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | - | - | - | 330 |
| Billedkunst | 30 | 60 | 60 | 60 | 30 | - | - | - | - | 240 |
| Håndværk og design samt madkundskab | - | - | - | 90 | 120 | 120 | 60 | - | - | 390 |
| Valgfag | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 60 | 180 |
| I alt | 750 | 750 | 780 | 900 | 930 | 930 | 960 | 960 | 930 | 7890 |
| Understøttende undervisning, pausetid (22,22 % af fagtimetal, afrundet) | 167 | 167 | 173 | 200 | 207 | 207 | 213 | 213 | 207 | 1754 |
| Understøttende undervisning, andre aktiviteter | 283 | 283 | 247 | 220 | 183 | 183 | 227 | 227 | 263 | 2116 |
| Max undervisningstid 1400 (§ 14 b) og minimumstimetid på 1.-6. klassetrin | 1200 | 1200 | 1200 | 1320 | 1320 | 1320 | 1400 | 1400 | 1400 | 11760 |

← Elevtimetallet var her som nævnt et af hovedændringspunkterne, og timefordelingsplanen indgår da også som lovens bilag 1. Værd at hæfte sig ved er, at man har opretholdt skellet mellem faglig undervisning og andre aktiviteter, som er samlet under det nye begreb “understøttende undervisning”, der omfatter pausetid og tid til understøttende aktiviteter som klassens tid, lektiehjælp, 45 minutters daglig bevægelse og transporttid ved ekskursioner mv. (folkeskolovens § 16a). Planen rummer desuden lovens minimums- og maksimumstimetal. En række undervisningsfag fik nye navne, f.eks. “håndværk og design” (en fusion af sløjd og håndarbejde), “madkundskab” (før hjemkundskab), “natur og teknologi” (før natur/teknik), “uddannelse og job” (før uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering) samt valgfaget “medier” (før “fotolære” og “medier”). Samtidig gennemførtes kompetencemål for alle fag og en række tilsynsstramminger.

Har eleverne så fået flere eller færre timer?

Afslutningsvis er de centralt udmeldte timetal på 7. klassetrin sammenstillet i tabel 4. Timetallene fra 2010 og 2014, der er udmeldt som 60 minutters årslektioner, er for sammenlignelighedens skyld også omregnet til 45 minutters ugelektioner. Sammenfatningen “årligt antal klokketimer i fagene” nederst i tabellen medregner ikke tiden til 2014-ordningens understøttende undervisning, da de aktiviteter, den omfatter, ikke indgår i tidligere perioders timefordelingsplaner, hvor de har status af fritidsaktiviteter. Heldagsskolen har været en socialdemokratisk mærkesag i det seneste halve århundrede, og den understøttende undervisning bidrager til at realisere visionen. Samtidig har den beskedne timetalsudvidelse til den faglige undervisning politisk været et positivt argument for 2014-ændringerne. Timetalsomfanget til faglig undervisning er dog stadig ikke bare i nærheden af elevtimetallet før 1970.

Man kunne så hævde, at timetalsreduktionen er kompenseret med undervisningspligtens udvidelse fra 7 til 9 år fra august 1972 og yderligere et år fra august 2009, hvor børnehaveklassen blev obligatorisk. Det rejser imidlertid spørgsmålet om de politiske intentioner med udvidelsen af undervisningspligten. Der er her intet belæg for, at begrundelsen for udvidelsen af undervisningspligten skulle være en udtynding af elevernes læring ved en fordeling af samme stofmængde over flere år.⁵⁹ 1972-udvidelsen blev båret igennem af den socialdemokratiske Knud Heinesen og var ganske vist et led i en lighedsfremmende politik, men man satsede alligevel på en fastholdelse af undervisningens kvalitetsniveau.⁶⁰ 2009-udvidelsen blev gennemført af Bertel Haarder som et led i den borgerlige regerings ønske om styrket faglighed. Det er forfatterens opfattelse, at man ved begge udvidelser forventede, at flere undervisningsår ville føre til øget læring. Følgelig må det komparative elevtimetal i tabel 3 omhandle fagenes timetal, ekskl. tid til understøttende undervisning.

⁵⁹. Holm-Larsen 2010: 102-03.

⁶⁰. Holm-Larsen 2010a: 214-18.

Tabel 4: Elevtimetal i fagene i 7. klasse (1837-)1891-2014

| Fag: | 60 minutters årslektioner | | 50 minutters ugelektioner | | | |
|---|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 2010 | 2014 | 1837 Realskolekommissionen | 1891 Borgerskolen | 1899 Landsbyordning | 1899 Købstadsordning |
| Dansk (og skrivning) | 180 | 210 | 6 | 5 | 8 | 9 |
| 1. fremmedsprog (engelsk, tysk) | 90 | 90 | 3 | 3 | - | - |
| 2. fremmedsprog (tysk, engelsk, fransk) | 90 | 90 | 4 | 3 | - | - |
| Historie | 60 | 60 | 3 | 3 | (se geo.) | 3 |
| Kristendomskundskab | - | - | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Matematik | 120 | 150 | 7 | 8 | 3 | 4 |
| Geografi | 30 | 60 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Biologi | 60 | 60 | 2 | 2 | (se geo.) | 2 |
| Fysikhistorie)/kemi | 60 | 60 | - | 2 | - | - |
| Idræt | 60 | 60 | 2 | 3 | x | x |
| Musik | - | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Billedkunst | - | - | 4 | 2 | - | x |
| Håndværk og design samt madkundskab | 90 | 60 | - | - | x | x |
| Valgfag | 60 | 60 | - | - | - | - |
| Klassens time/tid | 30 | (del af understøtt. uv.) | - | - | - | - |
| Minimum | 840 | 1400 (inkl. understøtt. uv.) | 35 | - | 18 plus praktiskmus. fag | 24 plus praktiskmus. fag |
| Maksimum | - | 1400 (inkl. understøtt. uv.) | 35 | - | - | - |
| Vejledende fagtimetal | 930 | 960 | - | 36 | - | - |
| Årligt antal klokketimer i fagene | 930 | 960 | 1196 | 1230 | - | - |

50 minutters ugelektioner

45 minutters ugelektioner

| 1903 Mellem-skolen (2. mellem) | 1937 Landsbyord- ning | 1937 Købstadord- ning | 1958 | 1975 | 1993 | 2010 omregnet | 2014 omregnet |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|------------------------------------|
| 5 | 7 | 8 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| 3 | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | - | - | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2 | 1 | - | - | - | - |
| 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 2-1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 4 | 4-3 | 3-2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 1 | 2 | 1 | - | - | - | - |
| 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - |
| - | 4-6 | 4-6 | 3-4 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| - | - | - | (se 2. fr.spr.) | (se 2. fr.spr.) | (se 2. fr.spr.) | 1 | 2 |
| - | - | - | - | 1 | 1 | ½ | (del af understøtt. uv.) |
| - | 960 | 1200 | 1200 | 24 | 28 | 840 | 1400 (inkl. understøtt. uv.) |
| - | - | - | - | 30 | - | - | 1400 (inkl. understøtt. uv.) |
| 36 | 30-32 | 36 | 33 | 30 | 30 | 30½ | 32 |
| 1200 | 1000-1067 | 1200 | 1100 | 900 | 900 | 930 | 960 |

Tabel 4 side 120-121 viser centralt udmeldte time- og lektionstal i grundskolens 200-årige periode, primært på ugebasis, men fra 2010 på årsbasis.⁶¹ Hvor kønsproblematikken medførte forskel på drenges og pigers timetal i visse fag, er drengenes timetal her anført først.⁶² At Kristendomskundskab ikke figurerer fra 1975-loven og frem, skyldes, at man i timefordelingsplanerne påregner, at konfirmationsforberedelse er placeret på dette klassetrin. Mange fag har skiftet navn i perioden, f.eks. matematik (og/eller regning), kristendomskundskab (eller religion), fysik/kemi (før naturlære), biologi (før naturkundskab, naturhistorie), musik (før sang), idræt (før legemsøvelser, gymnastik), madkundskab (før kvindelig husgerning og hjemkundskab), billedkunst (før tegning, formning), håndværk og design (før sløjd og håndgerning, håndarbejde). I disse tilfælde anvendes her det nuværende navn. Skolen kunne som 1. fremmedsprog vælge mellem engelsk og tysk indtil 1975, hvor engelsk blev fast 1. og tysk 2. fremmedsprog; fra 1993 kunne skolen også vælge som 2. fremmedsprog at udbyde tysk og/eller fransk. 1958-lovens valgfrihed mellem 2. fremmedsprog og valgfag blev videreført med 1975-loven. 2010-ordningen er en videreførelse af den fuldt indfasede timeplan fra 2003 med overgang fra ugenorm til årsnorm og flere timer i dansk og historie fra 2006.



⁶¹ Der er ved 1800-tallets timeplaner regnet med 41 skoleuger årligt og fra eksamensmellemskolen og fremefter med 40 uger. 1937-lovens eksempler er hentet dels fra Den Gule Betænkningens kapitel 2 for den landsbyordnede skoles femklassede skoles III klasse (s. 16) og den købstadsordnede skoles III. klasse (s. 12).

⁶² Først ved folkeskolelovændringen ved lov nr. 235 af 27.5.1970 og cirk. nr. 150 af 25.6.1970 var sløjd fra 1.8.1970 ikke mere forbeholdt drenge, og håndarbejde i 4. kl. obligatorisk for begge køn.

Pædagogisk interesse for elevernes undervisningstimalt begrundes ofte i en generel antagelse om, at når timetallet øges, lærer eleverne mere. Rigtighed af denne antagelse har ikke alene været debatteret indgående så sent som ved 2014-ændringerne, men også ved tidligere timetalsændringer, jf. Poul Skovs analyse af timetalsreduktionerne i 1970'erne, hvor han påviser, at der i anden halvdel af 1900-tallet er sket et samlet timetalsfald på 1.-9. klassetrin, så en elev, der begyndte i skolen i 1961, blev undervist ca. 8800 klokketimer, mens en elev, der begyndte i 1974, fik 6800 klokketimers undervisning. Siden har undervisningstiden ifølge de vejledende timetalsplaner ligget nogenlunde konstant på ca. 6900 årstimer.⁶³ Herover for står så 2014-ordningens 7890 klokketimer. Samtidig vil diverse tilrettelæggelsesformer som modulordninger og semesterordninger o.l. ifølge Skov aldrig kunne "opveje følgerne af utilstrækkelige tidsrammer".⁶⁴

2014-udvidelsen af elevtimetallet har ikke mindst været begrundet med globaliseringssamfundets behov for den enkeltes kompetenceudvikling og de deraf afledte konsekvenser for skolens måde at løse sin opgave på. Det er ikke mere nok at uddanne de unge til at deltage aktivt i demokratiske sammenhænge, men skolen skal også skabe fagligt kompetente deltagere i den globale konkurrence, hvor værdier og kultur betragtes som "et redskab for konkurrenceevnen".⁶⁵ Set under denne synsvinkel er skolens timetal af betydning – ikke som eneste, men som medvirkende faktor for den enkeltes erhvervelse af øgede kvalifikationer og mulighed for at "kunne klare omverdenens udfordringer".

Der er derfor ved artiklens færdiggørelse forud for 2014-ændringernes iværksættelse i skoleåret 2014-15 al mulig grund til at vurdere den beskedne timetalsforøgelse til faglig undervisning positivt. Det må dog også konkluderes, at selvom Emil i 7. klasse får forøget sit fagtimetal med godt 3 %, så havde Emils bedsteforældre, da de gik i 2. eksamensmellemskoleklasse i midten af 1950'erne, 25 % flere fagtimer, end Emil nu får. Medregnes i lektionstimetallet de 227 UU-årstimer, der er tilbage efter fradrag af pausetid, får Emil i alt 1187 lektioner på et skoleår, så også inkl. UU-timer er hans skoledag stadig lidt kortere end hans bedsteforældres, hvis de altså gik i købstadsskolen.

Et gammelt ord siger "Non scholae, sed vitae discimus"⁶⁶ – lad os derfor glæde os over, at Emil nu får bare lidt mere tid til at lære for livet!

⁶³ Skov 1986: 35.

⁶⁴ Skov 1986a: 287.

⁶⁵ Pedersen 2011: 203 – Pedersen skelner mellem tre tidsafsnit: nationalstaten (1850-1950), velfærdsstaten 1950-90 og konkurrencestaten (1990-) (Pedersen 2011: 169-70) og påviser, ikke mindst gennem sin analyse af periodernes styremidler fra "disciplinering til individualitet", over "dannelse til tilværelsesoplysning" til "uddannelse til tilskyndelser", hvordan arbejdet får stigende betydning gennem perioden som bindemiddel for samfundsfællesskabet.

⁶⁶ 'Vi lærer ikke for skolen, men for livet'. Dette hyppigt brugte skolemotto er en optimistisk version af Senecas systemkritiske bemærkning *Non vitae, sed scholae discimus* 'vi lærer ikke for livet, men for skolen'.

English abstract

How long did the pupils go to school? The students' hours in the Danish primary and lower secondary school 1814-2014

This article examines the students' hours in the Danish folkeskole (primary and lower secondary school for 6 to 16 years old) since 1814, when compulsory education for all 7-14-year-old children were introduced in Denmark. Focus is on the number of lessons at 7. grade (13-14 years old pupils), because this level until 1972 was the last compulsory school year with the most elaborated schedule. For the period 1960-2014 is also investigated the total number of subject hours on 1.-9. grade levels. The study identifies that the development of the number of students' hours in the folkeskole since 1960 has been close to U-shaped with almost as many lessons in 2014 as in 1960 (10% more lessons in 1960), but reached absolute rock-bottom in 1975. So the level of lessons in 2014 has been increased with 15% compared to 1975. The only subject with more teaching time today than in 1960 is English as first foreign language.



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.

Bilag: Elevtimal i folkeskolens 1.-9. klasse 1960-2014

I tilslutning til artiklen om elevtimal på 7. klassetrin i folkeskolens 200-årige historie skal her tilføjes en belysning af, hvordan det gik med elevtimaltallet på alle grundskolens klassetrin fra Den Blå Betænkning i 1960, som betød et vendepunkt i synet på folkeskolens opgave, frem til heldagsskolen i 2014. Timefordelingsplanerne afspejler klart periodens balancegang mellem politiske visioner og økonomiske realiteter, og der er derfor her givet et kort rids af de herskende vilkår ved timetalsændringerne.⁶⁷

Til grund for denne komparative undersøgelse af elevtimal i folkeskolen ligger udvalgte normaltimesteplaner for 1.-9. klassetrin, udsendt af Undervisningsministeriet i perioden 1960-2014. Analysen omfatter således ministeriets vejledende elevtimalplaner i tilslutning til periodens tre folkeskolelove fra 1958, 1975 og 1993 samt planer udsendt ved større ændringer i elevernes timal, bl.a. skiftet fra ugentligt lektionstal til årsklokketimal i 2003. Da opgørelsen omfatter 1.-9. klassetrin, har det været nødvendigt at medregne 1. og 2. realklasse i 1960- og 1970-opgørelserne indtil undervisningspligtens forlængelse fra syv til ni år i 1972. Undersøgelsens slutpunkt er folkeskolereformens 2014-timetalsfordelingsplan samt gældende timal umiddelbart op til dette tidspunkt.

I den givne sammenhæng er analyseresultaterne sammenfattet komparativt, men den fulde analyse "Elevtimal i folkeskolens fag fra 1960 til 2014 – fra den Blå Betænkning til heldagsskolen" er tilgængelig på Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorier hjemmeside: www.uddannelseshistorie.dk.

Præmisser for sammenstillingen

Fagenes timal, der i periodens første del var fastsat som et ugentligt lektionstal og fra 2003 som årsklokketimer, er her omregnet til årstimalt ekskl. pauser og ekstra lærertimer ved deletimer o.l., idet de halve klasser godt nok gav eleverne mere lærertid, men ikke mere undervisningstid.

Mange af skolens fag har skiftet navn i perioden, f.eks. matematik (med eller uden regning), kristendomskundskab (og/eller religion), fysik/kemi (før naturlære), biologi (før også naturkundskab, naturhistorie), musik (før sang), idræt (før legemsøvelser, gymnastik), madkundskab (før husgerning og hjemkundskab), billedkunst (før formning), håndværk og design (før sløjd og håndgerning, håndarbejde). Hvor det er hensigtsmæssigt, er her anvendt 2014-navnene. Samtidig er nye fag kommet til, f.eks. natur/teknik, og de erstatter eller henter timer fra gamle fag, f.eks. geografi og biologi. Derfor er der her ikke alene lagt vægt på udviklingen i de enkelte fag, men også i faggrupper, f.eks. naturfagene og de praktisk-musiske fag. Endvidere spiller valgmuligheder både med hensyn til sko-

⁶⁷ Bilaget er oprindeligt udarbejdet til brug for bind 5 af *Dansk skolehistorie*, der omhandler perioden 1970-2014, og som er skrevet af Ning de Coninck-Smith, Iben Vuyff og Lisa Rosén Rasmussen.

lernes fagudbud og elevernes fagvalg en rolle for sammenstillingen og kønsproblematikken indvirker på opgørelsen, selvom kønsopdelt undervisning er gradvis aftaget i løbet af perioden. Siden 1975-loven har timetallene imidlertid været de samme for drenge og piger i de enkelte fag, og en eventuel kønsopdeling fremgår derfor ikke af timefordelingsplanerne. Procentberegninger er overalt afrundede.

Periodens timetal sammenstillet

Årstimetallene i den faglige undervisning er her sammenstillet efter 2014-ordningens fagrække, så hvert fags kvantitative udvikling i perioden kan aflæses. Man kan dog ikke herudfra med sikkerhed sige, hvor mange timer en elev har haft i sin 9-årige skoletid, dels fordi han eller hun kan være begyndt skolen under én timeplan, som så i løbet af skoletiden er blevet afløst af en eller flere andre, dels fordi analysen omhandler vejledende og ikke kommunalt besluttede timetal.

Table 1: Elevernes årstimetal i fagene 1.-9. klasse 1960-2014

| Fag: | 1960 | 1970 | 1975 | 1993 | 2003 | 2006-10 | 2014 |
|-----------------------------------|-------------|------|------|------|------|---------|------|
| Dansk | 2500 | 1833 | 1800 | 1800 | 1890 | 1980 | 2160 |
| Engelsk | 500 | 566 | 450 | 510 | 570 | 570 | 630 |
| 2. fremmedsprog (tysk, fransk) | 400 | 333 | 330 | 330 | 330 | 330 | 360 |
| Historie | 400 | 367 | 270 | 270 | 300 | 360 | 360 |
| Kristendomskundskab | 400 | 433 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| Samfundsfag | - | - | - | 150 | 120 | 120 | 120 |
| Matematik | 1533 | 1267 | 1080 | 1080 | 1170 | 1170 | 1350 |
| Natur/teknologi | - | - | - | 330 | 300 | 300 | 360 |
| Geografi | 400 | 367 | 270 | 120 | 120 | 120 | 120 |
| Biologi | 333 | 367 | 270 | 120 | 150 | 150 | 150 |
| Fysik/kemi | 300 | 233 | 180 | 180 | 210 | 210 | 210 |
| Idræt | 767- 700 | 600 | 510 | 570 | 600 | 600 | 630 |
| Musik | 400 | 400 | 240 | 240 | 270 | 270 | 330 |

| | | | | | | | |
|---|---------|---------|------|------|------|------|--------------------------|
| Billedkunst | 533-300 | 400 | 240 | 270 | 240 | 240 | 240 |
| Håndarbejde | 0-433 | 267 | 120 | 120 | 120 | 120 | - |
| Sløjd | 300-0 | (200-0) | 120 | 120 | 120 | 120 | - |
| Hjemkundskab | 0-167 | 100 | 150 | 150 | 150 | 150 | - |
| Håndværk og design samt madkundskab | - | - | - | - | - | - | 390 |
| Valgfag | - | 133 | 240 | 120 | 120 | 120 | 180 |
| Klassens tid | - | - | 270 | 270 | 240 | 240 | (del af understøtt. uv.) |
| Vejledende antal klokke-timer pr. år til faglig undervisning i 1.-9. klasse | 8766 | 7667 | 6840 | 7050 | 7320 | 7470 | 7890 |

Ved sammenstillingen af fagenes årstimetal bliver nogle mere eller mindre åbenlyse udviklingstendenser i de enkelte fag tydelige:

- Dansk har til enhver tid været folkeskolens absolutte hovedfag, men hele tiden med en klar afstand til matematik som næststørste fag.
- Matematik har undervejs i perioden fået en tydeligere matematisk profil, idet regningsdelen er gradvis nedtonet; faget har da også siden 1993 alene heddet matematik.
- Betydningen af fremmedsprogsundervisning er blevet stadig mere synlig, og engelsk har cementeret sin status som vigtigste kommunikationsprog frem for tysk og fransk.
- Historie har næsten opretholdt sit timetal, og ses det i sammenhæng med samtidsorientering, har der fundet en opprioritering sted.
- Det samme kan ikke siges om kristendomskundskab, som var en af grundpillerne i 1800-tallets folkeskole. Med 1975-loven blev faget beskåret med en fjerdedel af sit timetal og har siden holdt sig på dette niveau.
- Også idræt har holdt sin stilling, og ses fagtimetallet i sammenhæng med kravet om mindst 45 minutters daglig bevægelse på alle klassetrin, hvad der i et vist omfang dækkes ind via den understøttende undervisning, bliver der med 2014-ordningen alt i alt mere motion end ved tidligere ordninger.
- Klassens time/klassens tid, der af nogle har været set som et udtryk for et elevsyn, der prioriterer trivsel over faglig læring, indgår nu i den understøttende undervisning og figurerer ikke længere selvstændigt på folkeskolens fagplan.

Hvilke fag og faggrupper gik frem og hvilke tilbage?

Timefordelingsplaner er den konkrete udmøntning af de intentioner, lovgivere har ønsket fremmet, når de har skruet på bestemmelserne om folkeskolens virksomhed. Ordvalget i folkeskolelovens formålparagraf skal derfor spejle tidens værdier og samfundets forventninger til borgerne. Periodens forskydning fra hensynet til fællesskabet over mod det enkelte individs identitetsdannelse kan eksempelvis aflæses af ordvalget i Den Blå Betænkning om, at “det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet ...”, over for 1993-lovens formulering om skolens medvirken til “den enkelte elevs alsidige personlige udvikling”⁶⁸

I tabel 2 er derfor belyst – i timetal og procentvis – hvilke fag, der i 2014 har fået flere timer og hvilke færre, sammenholdt med dels Den Blå Betænkning fra 1960, dels periodens lavpunkt i 1975.

Tabel 2: Timetalsfremgang og -tilbagegang i 2014 set i relation til 1960 og 1975

| Fag: | 2014 | 1960 | Time- tals- forskøl 2014- 1960 | Procent- forskøl fra 1960 | 1975 | Time- tals- forskøl 2014- 1975 | Procent- forskøl fra 1975 |
|-----------------------------------|------|------|--|---------------------------------|------|--|---------------------------------|
| Dansk (og skrivning) | 2160 | 2500 | ÷ 340 | ÷ 13,6 % | 1800 | + 360 | + 20 % |
| Engelsk | 630 | 500 | + 130 | + 26 % | 450 | + 180 | + 40 % |
| 2. fremmedsprog (tysk, fransk) | 360 | 400 | ÷ 40 | ÷ 10 % | 330 | + 30 | + 9,1 % |
| Historie | 360 | 400 | ÷ 40 | ÷ 10 % | 270 | + 90 | + 33,3 % |
| Kristendomskundskab | 300 | 400 | ÷ 100 | ÷ 25 % | 300 | 0 | 0 |
| Samfundsfag ⁶⁹ | 120 | - | - | - | - | - | - |
| Matematik | 1350 | 1533 | ÷ 183 | ÷ 11,9 % | 1080 | + 270 | + 25 % |
| Natur/teknologi | 150 | - | - | - | - | - | - |
| Geografi | 120 | 400 | ÷ 280 | ÷ 70 % | 270 | ÷ 150 | ÷ 55,6 % |
| Biologi | 150 | 333 | ÷ 183 | ÷ 55 % | 270 | ÷ 120 | ÷ 44,4 % |

⁶⁸. Holm-Larsen 2013: 102-03.

⁶⁹. Samfundsfag og natur/teknik blev indført med 1993-loven. En sammenligning er derfor udeladt her. Det samme gælder valgfag ved 1960-sammenligningen.

| | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|--------------|---------------|-------------|---------------|-----------------|
| Fysik/kemi | 210 | 300 | ÷ 90 | ÷ 30 % | 180 | + 30 | + 16,7 % |
| Ildræt ⁷⁰ | 630 | 767- 700 | ÷ 104 | ÷ 14,2 % | 510 | + 120 | + 23,5 % |
| Musik | 330 | 400 | ÷ 70 | ÷ 17,5 % | 240 | + 90 | + 37,5 % |
| Billedkunst | 240 | 533- 300 | ÷ 177 | ÷ 42,4 % | 240 | 0 | 0 % |
| Håndarbejde, sløjd, hjemkundskab | - | 300- 600 | ÷ 60 | ÷ 13,3 % | 390 | 0 | 0 % |
| Håndværk og design samt madkundskab | 390 | - | | | | | |
| Valgfag | 180 | - | - | - | 240 | ÷ 60 | ÷ 25 % |
| Vejledende antal klokketimer pr. år til faglig undervisning i 1.-9. klasse | 7890 | 8766 | ÷ 876 | ÷ 10 % | 6840 | + 1050 | + 15,4 % |

Udgangspunktet for tabel 2 er 2014-ordningen. De fag, hvor 2014-timetallet ligger lavest, er her markeret med skygge – til forskel fra "hvide" fag, hvor 2014-ordningen ligger højest.

Når man ser nærmere på, hvilke fag der igennem dette halve århundrede er blevet henholdsvis op- og nedprioriteret, er det værd at hæfte sig ved timetallets U-formede udviklingskurve. Set i relation til 1960-timetallet har alene faget engelsk fået forøget sit timetal, og i alle øvrige fag har eleverne i 2014 fået færre timer, dvs. i alt et timetalsfald på 10 %. Sammenlignet med 1975-lovens generelt lave timetal ligger 2014-timetallet til gengæld lunt i svinget og kun lavest i tre fag, nemlig geografi, biologi og valgfag, mens eleverne i kristendomskundskab, billedkunst og praktiske fag fået samme timetal som i 1975 og i de øvrige fag flere timer. Alt i alt er timetallet over denne periode således øget med 15,4 %.

Et retvisende indtryk kan i visse tilfælde direkte aflæses af timetalsudviklingen i det enkelte fag, f.eks. dansk, matematik og kristendomskundskab. Men når der er tale om beslægtede fag, kan det give et mere fyldestgørende billede at samle fagene i grupper. I tabel 3 er derfor sammenholdt timetal for enkelte fag, der i perioden har været i fokus i den pædagogiske debat, mens andre fag er grupperet sammen med beslægtede fag for at tydeliggøre en samlet udvikling på et fagligt område; det gælder bl.a. naturfagene, hvor faget natur/teknik ved sin oprettelse i 1993 hentede både fagligt indhold og timer fra fagene geografi og biologi. Geografi fremstår i tabel 2 således som en af de store tabere, men ser man på naturfagene under ét, tegner der sig et mere positivt billede.

⁷⁰ Da timetalsforskellen i kolonne 4 ved 1960-timetallets kønsopdelte undervisning er beregnet som et gennemsnit af drenges og pigers timetal, forekommer der en difference på 1 time grundet afrunding.

Tabel 3:**Forskelle i årstimental i hovedfag og faggrupper 1.-9. klasse 1960, 1975 og 2014**

| Udvalgte fag: | 1960 | 1970 | 1975 | 1993 | 2003 | 2006-10 | 2014 |
|---------------------|-------------|------|------|------|------|---------|------|
| Dansk | 2500 | 1833 | 1800 | 1800 | 1890 | 1980 | 2160 |
| Matematik | 1533 | 1267 | 1080 | 1080 | 1170 | 1170 | 1350 |
| Kristendomskundskab | 400 | 433 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| Engelsk | 500 | 566 | 450 | 510 | 570 | 570 | 630 |
| Idræt | 767- 700 | 600 | 510 | 570 | 600 | 600 | 630 |

Faggrupper mv.:

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. og 2. fremmedsprog i alt | 900 | 899 | 780 | 840 | 900 | 900 | 990 |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Historie og samfundsfag | 400 | 367 | 270 | 420 | 420 | 480 | 480 |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|--|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Naturfag (geografi, biologi, natur/ teknologi og fysik/kemi) | 1033 | 967 | 720 | 750 | 780 | 780 | 840 |
|--|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Musiske fag (musik, billedkunst) | 817 | 800 | 480 | 510 | 510 | 510 | 570 |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|--|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Praktiske fag (håndarbejde, sløjd, hjemkundskab samt Håndværk og design samt madkundskab) | 300- 600 | 367 | 390 | 390 | 390 | 390 | 390 |
|--|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|---------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Valgfag | - | 133 | 240 | 120 | 120 | 120 | 180 |
|---------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | | | | | | | |
|-------------------|---|---|-----|-----|-----|-----|---|
| Klassens time/tid | - | - | 270 | 270 | 240 | 240 | 0 (del af un- der- støtt. uv.) |
|-------------------|---|---|-----|-----|-----|-----|---|

Højeste timetal for hvert fag/gruppe er her markeret med skygge. Som det fremgår, er det alene fremmedsprogsundervisningen og til dels historie-samfundsfag, som står stærkere i 2014 end i tidligere perioder, hvilket harmonerer godt med samfundets internationalisering og tidens individ- og konkurrencefokusering. Også på andre punkter spejles samfundsudviklingen, f.eks. ved 1975- og 1993-lovens høje prioritering af valgfag og klassens time. Generelt står 1960-ordningen dog stærkest, ikke alene i boglige fag som dansk, matematik og naturfag, men også i både praktisk-musiske fag og idræt.

Sammenfattende må det således konstateres, at indførelsen af femdagesugen i 1970, afkortningen af lektionslængden og de senere årtiers stadig stærkere økonomistyring tilsammen har bevirket en så massiv timetalsreduktion på folkeskolens 1.-9. klassetrin, at selv det relativt pæne timetalsløft i 2014 ikke har været nok til at opnå samme timetalsniveau i fagene som i 1960.

Benyttede arkivalier fra Furesø Stadsarkiv

- Æ 18683000, lb. 2: *Skoleberetninger m.m.*; rummer anmodning om udskrivning af tjenestedreng til hjemmeundervisning
- Æ 18683000, lb. 6: *Undervisningsplaner*; årsberetning fra 1909 for Farum og Stavnsholt kommunale skoler, inkl. den nyåbnede Bregnerød Forskole fra 1908, samt for privatskolen.
- Æ 18683000, lb. 9: *Forsømmelseslister for Farum Skole*.
- A 11 lb. 1: *Forhandlingsprotokol 1810-1874*; skolekommissionsprotokollen Farum-Værløse 1810-74, efter 1864 alene om skoleforhold i Værløse.
- A 11, lb. 2: *Forhandlingsprotokol for Farum sogn 1864-74*;
- A 11, lb. 11: *Fra skoleleder Gjertsen i Lille Værløse til pastor Mau vedr. forsømmelser*.
- A 11, lb. 12: *Forsømmelseslister med mulktberegning for Farum skole*.
- A 11, lb. 21: *Farum skolekommissions forhandlingsprotokoller 1937-1961*.
- A 17, lb. 2: *Embedsbøger 1901-20 for Farum skole*.
- A 19, lb. 4: *Farum kommunale skolevæsens overgang til købstadordning*.
- A 27, lb. 46: *Farum Mellem- og Realskole 1922-1926*.
- A 27, lb. 64: *Årsberetninger for Farum Private Realskole 1924-1958*.
- A 2725, lb. 1: *Skolekommissionsprotokoller Værløse 1872-1930*.

Litteratur

- Barfod, Aa. (1950), *Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Blaksteen, M. og Forsberg, E. (1994), *Ny folkeskolelov. Kommenteret udgave*. 2. udg. København: Kommuneinformation.
- Bomholt, J. (1955), *Balance i Skolebilledet*. København: Fremad.
- Degnbol, L. (1985), *Folkeskolens undervisningsplaner. I: Uddannelseshistorie*, 1985, s. 47-64.
- Degnbol, L. (2000), *Skoleloven 1899 og de "Sthyr'ske" cirkulære 6. april 1900. I: Uddannelseshistorie*, 2000, s. 70-108 (i tilslutning til artiklen er optrykt selve cirkulæret s. 61-69).
- *Den Blå Betænkning I* (1960) og *II* (1961). København: Undervisningsministeriet.
- *Den Brune Betænkning* (1961). København: Undervisningsministeriet.
- *Den Gule Betænkning* (1942). Undervisningsvejledning af 21.8.1942 for den eksamensfrie Folkeskole. København: Undervisningsministeriet.
- Helsted, H. (1979), *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975 med indledning og kommentarer ved Henrik Helsted, kontorchef i Undervisningsministeriet*. 3. udg. (1. udg. 1975). København; Finn Suen-son Forlag.

- Holm-Larsen, S. (2003), Eksamensmellemskolen – brobygning, mønsterbrud og social mobilitet. I: *Uddannelseshistorie*, 2003, s. 96-124.
- Holm-Larsen, S. (2010 b), At fastholde niveauet – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1964-2010. I: C. Larsen (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* (bd. 1 s. 385-428). København: Danmarks Privatskoleforening.
- Holm-Larsen, S. (2010), Hvorfra-hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010. I: *Uddannelseshistorie*, 2010, s. 99-117.
- Holm-Larsen, S. (2010a), Realskolens afskaffelse og videreførelse – realskolen og 10. klasse i lovgivning og debat 1958-2010. I: C. Larsen (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* (bd. I s. 191-240). København: Danmarks Privatskoleforening.
- Holm-Larsen, S. (2013), Skolens organisation – mål, rammer og relationer. I: Holm-Larsen m.fl., *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring* (s. 99-118). København: U-press.
- Holm-Larsen, S. (2013a), Didaktiske udfordringer i dansk uddannelse før og nu. I: Holm-Larsen m.fl., *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring* (s. 207-18). København: U-press.
- Holm-Larsen, S. (2014), Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver. I: *CEPRA-striben*, nr. 16, s. 14-23.
- Højberg Christensen, A.C., K. Grue-Sørensen, A. Skalts (red.) (1953), *Leksikon for Opdragere*. København: J.H. Schultz.
- Højlund Nielsen, Å. (2010), Rum for kvindelig virkestrang 1880-1960. I: C. Larsen (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* (bd. 2 s. 93-126). København: Danmarks Privatskoleforening
- Jensen, H. (1989), Undervisningsvejledning for folkeskolen – specielt om Folkeskolens Læseplansudvalg 1965-75. I: K. Kjersgaard Eskildsen (red.): *Med omhu og overblik – Hans Jensen og folkeskolen*. Odense: Odense Universitetsforlag/Selskabet for Dansk Skolehistorie 1997.
- Jørgensen, H. (1985), *Lokaladministrationen i Danmark – Oprindelse og historisk udvikling indtil 1970. En oversigt*. København: Rigsarkivet og G.E.C. Gads Forlag.
- Kampmann, T. (1996), Borgerskoleeksamen. I: *Uddannelseshistorie*, 1996, s. 42-48.
- *Kommunalt udgiftspres og styringsmuligheder*. Betænkning nr. 1143 (1988). København: Statens Informationstjeneste.
- Kruchov, C. (1985), Socialdemokratiet og folkeskolen – Vejen mod den udelte skole 1900-1984. I: C. Kruchov m.fl. (red.), *Bidrag til Den danske skoles historie 1818-1898* (bd. 4 s. 127-59). København: Unge Pædagoger.
- Kaalund-Jørgensen, F.C. (1958), Mellemskolens saga. I: *Nordisk tidsskrift for pedagogikk*, nr. 13, s. 94-124.
- Larsen, C. (2010), Skolen for livet – realskolen i debat og lovgivning 1814-1923. I C. Larsen (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse* (bd. 1 s. 79-136). København: Danmarks Privatskoleforening.
- Larsen, C., E. Nørr og P. Sonne (2013), *Da skolen tog form 1780-1850*. Bind 2 i Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, J. (1899), *Bidrag til Den danske skoles historie 1818-1898*. Bind 3. Genoptrykt 1985. København: Unge Pædagoger.
- Larsen, K. (1953, 1994), Skole- og undervisningsforhold gennem tiderne i Farum sogn. I H. Zip Sane: *Farums skoler – elever, lærere og bygninger*. Farum: Farums Arkiver & Museer (artiklen er skrevet af Karl Larsen i 1953 og publiceret i 1994 med noter af H. Zip Sane).
- Molsgaard, M. og L. Steinmejer Nikolajsen (2013), *Folkeskolernes planlagte undervisningstimetale, 2010-2012*. København: Undervisningsministeriet, UNI-C Statistik & Analyse.
- Nørr, E. (2010), Mellem- og realskolens storhedstid og fald – realskolen i lovgivning og debat 1923-63. I: C. Larsen (red.): *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. (bd. 1 s. 137-90). København: Danmarks Privatskoleforening.
- Pedersen, O.K. (2011), *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skov, P. (1986a), *Skolens indhold og vilkår*. Temahæfte nr. 2. København: Danmarks Skolelederforening.
- Skov, P. (1986b), Tid til undervisningen – og tid til eleverne. I: *Uddannelse*, årg. 19 nr. 6, s. 281-88.

- Skovgaard-Petersen, V. (1976), *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Sørensen, F. (1984), Skolegang i Århus omkring år 1900. I: *Uddannelseshistorie*, 1984, s. 87-110.
- Zip Sane, H. (1996), *Stationsbyborgeren ... En skabelsesberetning – Farum 1900-1920*. Farum: Farums Arkiver og Museer.

Lovtekster

- Anordningerne af 29. juli 1814 om Almueskolevæsenet paa Landet og Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne samt Reglement for skolen i København
- Lov af 8.3.1856 om nogle forandrede Bestemmelser for Borger- og Almueskolevæsenet.
- Lov af 30.3.1894 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i folkeskolen m.m. (seminarieloven).
- Lov af 2.5.1855 om nogle forandrede Bestemmelser i Anordningerne om Skolegangen og om Udskrivningen af Skolen.
- Lov af 24.3.1899 om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen
- Lov af 24.3.1903 om højere Almenskoler.
- Lov af 29.3.1904 om Ændringer i og Tilføjelser til Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen af 24de Marts 1899.
- Lov af 18.5.1937 om Folkeskolen (ny folkeskolelov).
- Lovbekendtgørelse nr. 220 af 18.6.1958 om folkeskolen.
- Lov nr. 235 af 27.5.1970 om ændring af lov om folkeskolen (indførelse af 5-dagesugen).
- Lov nr. 121 af 17.4.1972 om ændring af lov om folkeskolen (undervisningspligten udvides fra 7 til 9 år).
- Lov nr. 313 af 26.6.1975 om folkeskolen (ny folkeskolelov).
- Lov nr. 243 af 8.6.1977 om ændring af lov om folkeskolen (udvidelse af timetallet på 8.-10. klassetrin).
- Lov nr. 435 af 13.6.1990 om ændring af lov om folkeskolen (afbureaukratisering, deregulering, frit skolevalg).
- Lov nr. 509 af 30.6.1993 om folkeskolen (ny folkeskolelov).
- Lov nr. 191 af 21.3.1994 om ændring af lov om folkeskolen (obligatorisk timetal).
- Lov nr. 413 af 22.5.1996 om ændring af lov om folkeskolen (ugentligt minimumstimetal og skoledistrikter i modtagelsesklasser).
- Lov nr. 300 af 30.4.2003 om ændring af lov om folkeskolen (overgang fra uge- til årsnorm beregnet i hele timer).
- Lov nr. 572 af 9.6.2006 om ændring af lov om folkeskolen (bl.a. om ekstra timer i dansk og historie).
- Lov nr.1640 af 26.12.2013 (L 51) om forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Indførelse af en længere og mere varieret skoledag).
- Lov nr.1641 af 26.12.2013 (L 52) om forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Indførelse af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse).
- Lov nr. 406 af 28.4.2014 om forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Forenkling af regelsættet Fælles Mål, kvalitetsrapporter og elevplaner samt opfølgning på mål for folkeskolen m.v.).
- Bekendtgørelse nr. 31 af 4.3.1891 om Indretning af en Borgerskoleeksamen.
- Bekendtgørelse nr. 615 af 29.6.1994 om muligheden for fravigelse af den ugentlige undervisningstid i folkeskolens 1.-7. klasse.
- Bekendtgørelse nr. 537 af 18.6.2003, ændret ved bekendtgørelse nr. 805 af 15.7.2004 og videreført som bekendtgørelse nr. 1131 af 15.11.2006 om undervisningstimetal i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår.
- Bekendtgørelse nr. 696 af 23.6.2014 om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen.
- Cirkulære af 6.4.1900 ang. Undervisningen i de enkelte Skolefag paa Grundlag af Loven af 24. Marts 1899 til samtlige Skoledirektioner uden for Kjøbenhavn (Det Sthyr'ske cirkulære).
- Cirkulære af 12.4.1899 om Udarbejdelse af Undervisningsplaner henholdsvis for Købstad- og Landkommunernes Skolevæsen.

- Cirkulære af 31.5.1904 i Anledning af kgl. Anordning af 26. Maj 1904 angaaende Undervisningen i Mellemskolen.
- Cirkulærer nr. 21 af 9.2.1960 og af 10.1.1961 om midlertidig nedsættelse af antallet af undervisningstimer.
- Cirkulære af 23.8.1975 om gennemførelse af lov om folkeskolen.
- Cirkulære af 9.12.1975 om udformningen af undervisningsplaner i folkeskolen.
- Cirkulære af 23.3.1976 om frikvarterer og spisepauser i folkeskolen.
- Vejledning af 16.9.1975 om udarbejdelse af timefordelingsplaner i folkeskolen.
- Vejledning af 14.3.1980 om udarbejdelse af timefordelingsplaner i folkeskolen.

WWW-adresser

- <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>: Undervisningsministeriets hjemmeside om 2014-ændringerne i folkeskoleloven.
- [Folkeskoler.dk](http://folkeskoler.dk): Danmarks Lærerforenings hjemmeside omfatter artikler om og kommentarer til folkeskolereformen.
- <http://furesoemuseer.dk/index.php?page=familiebyen>: Furesø Museers hjemmeside om skoleforhold.
- <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole>: Hjemmesiden samler stoffet om folkeskolereformen 2014, herunder timetalsoversigten.
- http://uvm.dk/Om-os/~media/UVM/Filer/1%20fokus/Tema/Timetal/100908_minimumstimal_vejledende.ashx: Undervisningsministeriets hjemmeside om elevtimetal.
- <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-undervisningstimal-i-folkeskolen>: Rummer bl.a. Undervisningsministeriets internetpublikationer "Folkeskolernes planlagte undervisningstimal" for 2010-2012 og for 2011-13. <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/130902%20Folkeskolernes%20planlagte%20undervisningstimal%202010%202012.ashx>

Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer

Af Claus Munch Drejer, Jesper Eckhardt Larsen og Niels Reeh

Den indbyrdes undervisningsmetode er et klart eksempel på den internationale indflydelse på den danske skole i den afgørende periode efter indførelsen af 1814-anordningerne. Denne undervisningsmetode, som skal blive genstand for analyse, undergik, hvad man kan kalde en tidlig globalisering efter dens opfindelse blandt britiske pædagoger omkring år 1800. Skolehverdagen i langt de fleste danske skoler blev således direkte påvirket af de samme pædagogiske strømninger, som fra England bredte sig til både Europa, Syd- og Nordamerika, Afrika og Asien.

Den indbyrdes undervisning bryder med vores tilvante forestillinger om en aktiv frontal lærerrolle og en samlet skare af elever, der ser op på denne lærer. Det afgørende nye ved metoden var, at læreren oplærte og udnævnte et antal elever til hjælpere og bihjælpere, der ved hjælp af systematisk brug af et stort antal specielt fremstillede tavler kunne lære de andre elever at læse, skrive, regne m.m. Undervisningen var systematiseret og disciplinær. Læreren anvendte eksempelvis en fløjte til at markere undervisningens begyndelse, hvorefter eleverne i grupper marcherede hen til deres plads, hvor de ved hjælp af tavlerne skulle stå og læse eller regne i kor. Når eleverne skulle skifte tavle, blæste læreren igen i fløjten. Børnene blev endvidere udstyret med et nummer, og elevens fremskridt blev omhyggeligt registreret. Den indbyrdes undervisning blev i Danmark kun indført i første eller underste klasse.¹

Inden for den senere tid har der været en stigende interesse for igen at se nærmere på den indbyrdes undervisning i både den danske og den internationale forskningslitteratur.² Forfatterne til denne artikel har alle fundet metoden interessant at genanalysere ud fra et Foucault-inspireret magtanalytisk perspektiv,

¹ Reeh 2006; Larsen 1899.

² Den seneste danske fremstilling er Larsen m.fl. 2013.

et statscenteret perspektiv inspireret af den tyske sociolog Norbert Elias og den danske etnolog Thomas Højrup og et kolonialhistorisk perspektiv.³ Den internationale forskning har på området særligt undersøgt den globale diffusion af denne metode og studeret lokale variationer, semantikker og politiske betydninger i et komparativt blik.⁴

Denne artikel vil give et indblik i disse tilgange til studiet af den indbyrdes undervisning og forhåbentlig inspirere til videre læsning. På det teoretiske plan vil artiklen supplere et statsbegreb hentet fra Norbert Elias og Thomas Højrup med Foucaults magtanalyse og en komparativ tilgang hentet fra den tyske komparative uddannelseshistoriker Marcelo Caruso. På det empiriske plan bygger artiklen på arkivalier om indførelsen af den indbyrdes undervisning ud over en kritisk brug af den eksisterende litteratur.⁵ Artiklen undersøger først, hvorfor og hvordan den indbyrdes undervisningsmetode blev indført. Dernæst følger en Foucault-inspireret analyse, hvor den indbyrdes undervisning analyseres som konkret disciplinerende magtteknik.⁶ Endelig forsøges en perspektivering af metodens varierende kulturelle og politiske betydning i et transnationalt perspektiv. Det nye ved tilgangen skal ses i kombinationen af de sociologiske og komparativt historiske læsninger af den danske udvikling. Vi ønsker således at bidrage til at bryde med en rent national rammesætning for dansk skolehistorie.

Hvorfor blev den engelske indbyrdes undervisning indført i Danmark?

Den danske stat spillede en afgørende rolle ved indførelsen af den indbyrdes undervisning. Den indbyrdes undervisning blev ikke indført efter forslag nedefra, men derimod fordi Frederik 6. ville det. Den danske stat vil derfor i det følgende være analysens fokus, og staten vil blive anskuet som en overlevelsesenhed eller et statssubjekt, der er placeret i et miljø af andre potentielt fjendtlige overlevelsesenheder.⁷ Staten er altså i denne optik og den deraf følgende spørgehorisont (Bernard Erik Jensen) nødsaget til at sikre sin overlevelse i verden. Hvordan staten så gør det, afhænger naturligvis af statens historiske specifikke situation. Dette betyder ikke, at det er en given sag, hvordan staten skal reagere. Tværtimod viser det sig, som vi skal se, at der kan være betydelig uenighed om, hvordan en stat skal organisere sig selv med henblik på at overleve.

Kigger vi på den danske stats historiske situation, havde den danske stat bevæget sig på katastrofens rand under og efter Napoleonskrigene. Danmark mistede som bekendt Norge, men overlevede dog med det yderste af neglene Wiener-

³. Drejer 2012; Reeh 2006; Larsen 2009; Larsen & Reeh (2014); for det statscenterede perspektiv se Højrup 2002; Elias 1978, Elias 1980.

⁴. Caruso & Roldán Vera 2006; Caruso 2010.

⁵. Disse akter, herunder Betænkningen fra Kommissionen ang. den indbyrdes undervisning 1819, findes under Besvarelse af cirkulærer ang. den indbyrdes undervisning 1828-33 i Rigsarkivet. Se også Reeh 2006.

⁶. Drejer 2012.

⁷. Elias 1978; Højrup 2002; Kaspersen og Normann 2008; Reeh 2015.

kongressen, hvor krigens sejrherre trak de nye landegrænser i Europa. Danmark var i 1814 endegyldigt reduceret til en småstat uden flåde og yderst udsat for angreb udefra.⁸ Efter Wienerkongressen var økonomien yderst anstrengt. Skolereformerne af 1814 blev dog gennemført. I 1816 synes Frederik 6. at have været på nippet til at tilbagekalde skoleanordningerne af 1814, men Danske Kancelli gik imod, og resultatet var, at reformerne blev gennemført i et reduceret tempo, der blandt andet betød lukning af en række seminarier og en reduceret løn til lærerne.⁹ Samlet set var den danske stat under et voldsomt militært og økonomisk pres. Det er i denne historiske kontekst, at indførelsen af den indbyrdes undervisning skal ses.

Omkring 1800 opstod flere bevægelser i Storbritannien med det primære mål at oprette skoler for underklassens børn. Det, der begyndte som et privat nationalt initiativ, fik dog snart en gennemslagskraft af globalt omfang. I 1798 oprettede en ung kvæker, Joseph Lancaster, en skole for nogle fattige børn i et af Londons arbejderkvarterer. Han var delvist inspireret af ideer fra en anden brite, Andrew Bell. Bell havde som præst i en britisk militærforlægning i Nagore, nær Madras i Indien, fundet på et skolesystem, der på en gang sparede lærerkræfter og sørgede for store grupper af børns undervisning. Bells udfordring havde været at sørge for den moralske og skolemæssige oplæring af uægte børn af britiske soldater og indiske mødre, der ellers oftest blev prostituerede eller gadebørn. Og til dette formål var han blevet inspireret af de lokale skoler, hvor børn blev sat til at undervise andre børn. Bells skolesystem, som han beskrev i bogen *An experiment in education made in the asylum of Madras* (1797), var i det store hele identisk med det system, Lancaster senere udviklede i London.¹⁰ Den afgørende forskel var, at Lancaster var kvæker og Bell anglikaner. Striden imellem "British and Foreign School Society" (BFSS) oprettet i 1810 (som fulgte Lancasters metode) og "National Society" oprettet i 1811 (som fulgte Bells metode), var derfor fortrinsvist en religionsstrid. Det officielle Storbritannien kunne ikke støtte en konfessionsneutral skole, som Lancaster havde foreslået, hvorfor oprettelsen af National Society på anglikansk grundlag var et nødvendigt modtræk.¹¹

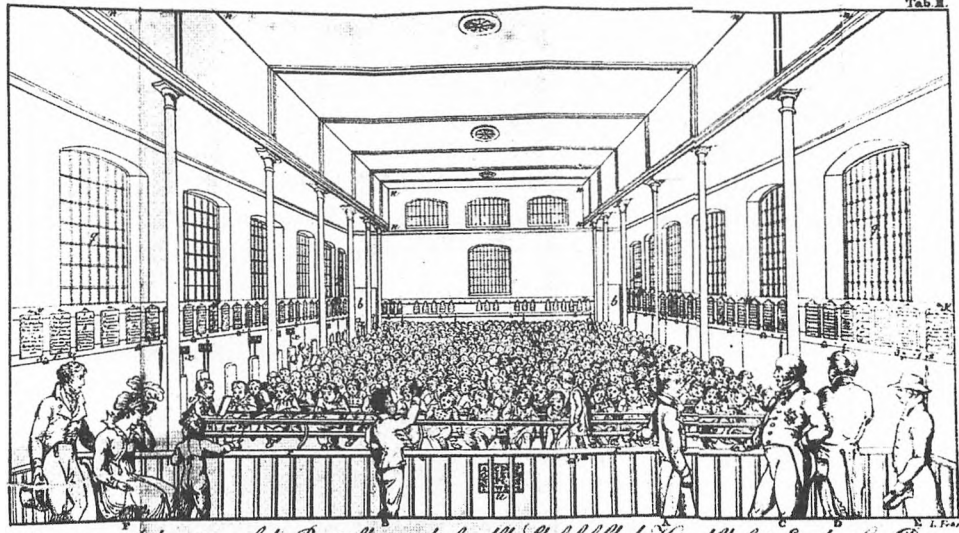
Andrew Bells opfindelse af metoden i Indien var bl.a. inspireret af den militære organisation med underofficerer etc. Men dertil kom, at han i Indien havde været vidne til en form for indbyrdes undervisning blandt inderne selv med skrivning i sand, elever der underviste hinanden osv. Denne undervisningsform havde en så fast form og en så lang tradition i Indien, at europæerne ikke tøvede med at kalde Indien den indbyrdes undervisningsforms egentlige vugge. Denne 'eksotiske' oprindelse til det, der senere blev anset for at være den højeste tekniske frembringelse Vesten havde at tilbyde på det pædagogiske område, gav anledning

⁸ Bjørn & Due-Nielsen 2003; Bjerg 1991.

⁹ Larsen m.fl. 2013, jf. Larsen 1899, Larsen 1914.

¹⁰ Bell 1797; Lancaster (1803)1805.

¹¹ Caruso 2010: 38.



*Lancasters Indretning af dei Britiske og udenlandfhe Skolefæltheds Lovskole i London for Drengene
(730 Drengene ere befestigede ved Borde: med Skrivning og Regning paa Tavler.)*

British and Foreign School Societys (BFSS) centralskole i Borough Road i London, som også N.F.S. Grundtvig besøgte, blev et yndet besøgsmaal for tilhængere af lancastermetoden. Lærere fra hele verden blev oplært her, inden de blev sendt ud for at udbrede metoden. Illustrationen er hentet fra I.W. Bruun: Den Lancasterske Skoleindretnings Historie fra 1820.

til følgende overvejelse i Danmark: “Men ligesom de Spor, vi fandt af den i Europa baade i senere Aarhundreder og i ældre Tid, vare høist ufuldkomne, saa var indbyrdes Underviisning det ogsaa i hine Egne. Taknemmeligen modtoges derfor disse deres egen Frembringelse, da den uddannet, forbedret og systematisk ordnet kom tilbage igjen fra Europa”.¹² Ligesom den bomuld og silke, der blev produceret i Indien i kolonitiden, blev fragtet til de nye, britiske industrielle spinderrier, som fik monopol på forarbejdningen af stofferne, blev også pædagogiske ideer høstet ude i den uciviliserede verden, hjembragt, forbedret, udviklet og systematiseret og derpå tilbageeksporteret til de uudviklede lande, som taknemmeligt tog imod denne gave fra civilisationens centrum.

Den indbyrdes undervisnings globale udbredelse, som særligt fulgte i årene efter Napoleonskrigene, har givet anledning til nyere forskning i de kulturelt specifikke receptioner, der opstod på trods af den strengt betonedede skematiske fremgangsmåde.¹³ Metoden spredtes fra Storbritannien til andre lande i Europa. Senest i 1816 havde Frederik 6. personligt hørt om metoden via sine udsendinge i Frankrig, og han beordrede Danske Kancelli til at afprøve metoden i de overfyldte københavnske skoler. Kancelliet tøvede dog længe med at reagere. Og først efter en ny henvendelse via det svenske hof kom en egentlig reaktion fra kan-

¹². Mønster og Abrahamson 1828: 427.
¹³. Caruso 2010: 43.

celliet. Biskop Friederich Münter gik imod indførelsen af metoden, særligt hvis den skulle anvendes på emner som religion, geografi og historie. Danske Kancelli støttede Münter, men ville afvente en egentlig afprøvning i København.

Frederik 6. tabte tålmodigheden med sin administration og besluttede ikke at følge den normale beslutningsgang i sin administration.¹⁴ Den danske version af Lancasterskolerne tog således form i begyndelsen af 1819, da Frederik 6. lod oprette en forsøgsskole for metoden på Sølvgades Kasernes skole i København. Denne blev forestået af divisionsadjutant Joseph Nicolai Benjamin Abrahamson, som havde lært metoden at kende ved et treårig ophold i Frankrig, Storbritannien og Schweiz, da han var en del af den allierede okkupationshær efter Napoleonskrigene.

Kongen besøgte skolen allerede 9. marts 1819 og var tilsyneladende tilfreds med Abrahamsons arbejde. Skolen blev undtaget det normale tilsyn, og Abrahamson skulle herefter referere direkte til Kongen uden om de normale skolemyndigheder under Danske Kancelli. Ved et reskript af 28. april 1819 nedsatte kongen en kommission ang. den indbyrdes undervisning. Denne bestod af to gejstlige (som repræsentanter for Danske Kancelli), nemlig biskopperne Friederich Münter og Peter Outzen Boisen, samt tre energiske tilhængere af metoden: J. Abrahamson, P.H. Mønster og C.L. Lassen. Abrahamson, Mønster og Lassen havde dermed flertal i kommissionen. Kommissionen afgav sin betænkning allerede 18. august 1819. I sin indstilling til kongen anbefalede den, at den indbyrdes undervisning skulle benyttes i den første af de to klasser i almueskolen.¹⁵ Indførelsen af metoden var efter kommissionens opfattelse ikke en absolut nødvendighed, men metoden var billigere, da man efter kommissionens opfattelse kunne undgå at opføre en række nye skoler, og metoden gav derudover bedre resultater.¹⁶ De bedre resultater synes først og fremmest at have ligget i en bedre indlæring og en bedre disciplin: "Underviisningen har nemlig i Almindelighed et tredobbelt Øiemed: den skal strax veilede til visse Kundskaber og Færdigheders Erfarelse; den skal forberede til andres og fleres Modtagelse; den skal virke paa Sindet ved at vænne det til villig og ædel Lydighed".¹⁷

Kommission forholdt sig endvidere kritisk til den gældende undervisningsform, som vi antager er den filantropiske: "Erfaringen har lært os at kjende Virkningerne af den nyere; til en Tid herskende, Pædagogik, der ansaae Frihed for skjønnere i Opdragelsen end Lydighed. Selvraadighed, Indbilskhed og Uforskammethed vare ofte dens sædvanlige Frugter".¹⁸ Her skal man huske, at ordet frihed på dette tidspunkt, hvor Den Franske Revolution med dens slagord *Liberté, égalité, fraternité, ou la mort!* stadig stod i frisk erindring, havde en mindre

¹⁴ Reeh 2006; Larsen 1899.

¹⁵ Reeh 2006; Larsen 1899.

¹⁶ Larsen 1899.

¹⁷ Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 29-30.

¹⁸ Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 27.

pæn klang. Uden at sige det direkte antydede kommissionen med andre ord, at den gældende undervisning, der var et barn af oplysningstiden og brødrene Reventlow, var politisk farlig. Efter kommissionens opfattelse var det afgørende, at børnene lærte noget og ikke mindst, at "Barnet vorder derfor i de tidligste Aar, i den bøieligste Alder, vænnet til Lydighed".¹⁹

Efter kommissionens anbefaling opstod der uenighed i Danske Kancelli, om hvorvidt den indbyrdes undervisning skulle beordres indført, eller om man skulle nøjes med at opfordre til, at man benyttede metoden.²⁰ Dette skyldes formodentlig, at Danske Kancelli på dette tidspunkt var splittet med hensyn til, om man skulle insistere på at diktere sin vilje, eller om man skulle anslå en mindre diktatorisk tone. Resultatet blev, at man skulle tillade indbyrdes undervisning og opfordre til, at man anvendte den. Det endte dog med, at metoden blev anvendt i langt den overvejende del af skolerne. En vigtig faktor bag udbredelsen af metoden var et reskript af 22. december 1826. Ifølge dette reskript skulle alle skoledistrikter betale for trykning af de særlige tavler, der blev anvendt i den indbyrdes undervisning. Det betød, at de skoledistrikter, der ikke anvendte metoden, alligevel skulle betale til trykningen. En anden måde, som man anvendte til at presse skolerne til at anvende den indbyrdes undervisning, var, at man krævede, at skolemyndighederne skulle oplyse, om de gjorde brug af den indbyrdes undervisning, og hvis de ikke gjorde det, skulle de begrunde det. Abrahamson brugte disse informationer i sine rapporter til kongen. Ydermere viderebragte Abrahamson oplysninger om de enkelte præsters og provsters indsats for den indbyrdes undervisning. Disse oplysninger indgik i bedømmelsen ved forfremmelse af præster og provster. Endelig fik præster og provster indskærpet, at de skulle sørge for, at den indbyrdes undervisning skulle gennemføres som foreskrevet, og at læreren skulle følge den tilsynsførende præsts anvisninger, og at han i modsat fald ville blive indstillet til afsked.

Overvejelser om lydighed ved indførelsen af indbyrdes undervisning

Det forhold, at disciplin og lydighed blev vægtet så højt i den indbyrdes undervisning, betød ikke, at der skulle benyttes fysisk afstraffelse:

"At Straffene, naar den Orden, Methoden foreskriver, ikke iagttages, maatte være saadanne, at de foranledige den mindst mulige Opsigt, og derfor ikke forstyrre dem, der arbeide vedbørligen. Skal ved den almindelige Læremaade Læreren tilveiebringe Orden og Opmærksomhed, naar eet eller flere enkelte Børn forstyrre den, ved at paabyde Stilhed, ved at tale i den truende Tone o.s.v., saa afbrydes det hele Arbeid; tvinges han til at bruge den følelige Rævselse, saa er dette endnu i højere Grad Tilfældet; og Læ-

¹⁹ Betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 28.

²⁰ RA. Danske Kancelli: Forestilling 1.4.1820 i Besvarelse af cirkulærer angaaende den indbyrdes undervisning 1828-33. Se også Reeh 2006; Larsen 1899.

rerer taber ei sjældent den Lyst, han arbeidede med. Her derimod gives et enkelt Signal; Læreren giver den Advarsel, han finder nødvendig; han gjentager Signalet, og Arbeidet vedblives i samme Nu med fornyet Opmærksomhed. Var Advarslen forgieves, da anvendes den bestemte Straf paa den Skyldige, uden at de øvrige standses, og Arbeidet gaaer videre i den bestemte Orden.”²¹

Man skulle da anvende den såkaldte knæling som afstraffelsesmetode: “Knælingen, som er bestemt, som Rævselse for Uopmærksomhed, Snakken med Side-mændene, Syslen med uvedkommende Ting o. d. s. Og selv medens denne Straf udstaaes, kan Barnet vedblive i Læseskolen og i den staaende Regneskole at arbejde”²² Barnet skulle altså knæle, samtidig med at det arbejdede videre, og dette kunne gøres i så lang tid, som det var nødvendigt, da dette kunne gøres, uden at det forstyrrede undervisningen. Et nyt træk ved den indbyrdes undervisning var således, at der slet ikke skulle anvendes fysisk afstraffelse.²³ Her gik man således videre end 1814-anordningerne, der havde søgt at begrænse brugen af fysisk afstraffelse mest muligt. Knælingen var imidlertid et aspekt af den indbyrdes undervisning, der i datiden blev anset som kontroversiel. Biskop Boisen, der som nævnt var medlem af kommissionen, forsøgte at modsætte sig anvendelsen af knæling: “At knæle er Andagtsens højeste Udbrud. Moderen knæler, naar hun beder med sit Barn; Ynglingen knæler, naar han vies til sin Udkaarne, og Forældrene knæler ved Herrens Alter. Dersom Knælingen gjøres til en Straf i vore Skoler, saa frygter jeg, at Erindringen fra Barndommens Aar vil ofte i den fjernere Alder svække Andagten, og at formedelst Idee-Associationen ... vil i Fremtiden ... vække blandede Følelser til skade for Opbyggelsen.”²⁴ Abrahamson afviste ikke direkte Boisen, men opfordrede ham til at komme med en metode, der ikke forstyrrede undervisningen. Det kunne han imidlertid ikke, og han nøjedes med at foreslå fysisk afstraffelse. Flertallet i kommissionen holdt derefter fast ved knæling som straffemetode.²⁵

Kritikken af den indbyrdes undervisning og dens langsomme afvikling

Et andet forhold, der var uenighed om, var religionsundervisningen. Den 15. november 1823 udsendte biskop Frederik Plum et cirkulære til præsterne i Fyns Stift: “Da denne Methode alene befatter sig med Læsning, Skrivning og Regning, saa kunde den ogsaa kun give Foreskrivter for disse mekaniske Færdigheder, og skulde det synes, at dens Timeinddeling udelukker Klassens ordentlige Religionsundervisning, mener jeg, at denne Inddeling kan og bør af enhver Skoles

²¹ Mønster og Abrahamson bd. III 1828:143.

²² Ibid. s. 143.

²³ Mønster og Abrahamson bd. III 1828: 132.

²⁴ Betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning 1819: 42.

²⁵ Betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning 1819: 42ff.

Vedkommende modificeres med fuld Frihed”²⁶Argumentet var, at den indbyrdes undervisning kun gav en ydre lydighed men ikke en indre og følelsesmæssig lydighed.

Abrahamsons reaktion var, at han bad Danske Kancelli om at undersøge sagen. Biskop Plum svarede kancelliet, at den indbyrdes undervisning “ikke [er] tilstrækkelige til den første religiøse dannelse, der er genstand for den tidligste opdragelse, og især det første skoleårs sag, og består ikke blot i begrebers meddelelse, men tillige bearbejder følelsen, da religionen og dens indflydelse på livet er lige så vel hjærtets som forstandens sag, og tabet af det dybe, virksomme indtryk, der har en så afgjort praktisk betydning, formentlig aldrig kan oprettes, hvis man går udviklingens første tidspunkt forbi”²⁷ Plum fik en reprimande, da han burde have spurgt Danske Kancelli om lov til at udstede cirkulæret. Trods dette fik han medhold i selve sagen, idet det herefter i hele kongeriget blev tilladt at have en halv times forstandsøvelser hver dag.²⁸ Forstandsøvelserne var ikke baseret på den indbyrdes undervisnings metode, men på den traditionelle pædagogik, hvor læreren gennemgik et stof, der skulle udvikle elevernes forstand.

I 1831 begyndte en langstrakt proces, hvor den indbyrdes undervisning gradvist blev afskaffet i almue- og borgerskolernes første klasse. I *Maanedsskrift for Litteratur* gik professor H.N. Clausen til angreb på den indbyrdes undervisning, på Abrahamsons pålidelighed i hans rapporter og på hans personlige økonomiske engagement i trykningen af tabellerne. Resultatet blev, at Abrahamson samme år sagde sin stilling op. Hermed begyndte en langsom afvikling af anvendelsen af den indbyrdes undervisning i Danmark. Abrahamsons fald førte til, at kritikken af metoden begyndte at komme frem. Således samlede Danske Kancelli kritikken af systemet i en indstilling til kongen af 28. august 1833. Hovedpunkterne i kritikken var, at religionsundervisningen blev negligeret, samarbejdet med forældrene blev forværret, da børnene ikke fik en bog, de kunne læse hjemme med forældrene, og at metoden blev påtvunget lærere, der ikke var overbevist om dens værdi. Dette førte til en forenkling af metoden 10. oktober 1837, og en times daglig religionsundervisning blev tilladt. I 1839 døde Frederik 6., og hans søn Christian 8. delte ikke sin fars entusiasme for den indbyrdes undervisning, og presset for at anvende metoden ophørte. Afskaffelsen af metoden var for så vidt en personafhængig proces, idet presset for at anvende metoden ophørte dels med Abrahamsons fald, dels med Christian 8.s tronbestigelse. I et lidt bredere perspektiv må afskaffelsen af den indbyrdes undervisning også ses i lyset af transformationen af den danske stat, der med indførelse af stænderforsamlinger var inde i en udvikling, hvor en disciplinær teknik, der søgte at fremme en nærmest refleksbetinget lydighed, passede mindre godt ind i statens kontrakt med borgerne.

²⁶ Cirkulære af 15. november 1823 findes i Høybye-Nielsen 1969: 57-58; se også Koch 1882: 90.

²⁷ Biskop Frederik Plum 4.3.1824, citeret fra Koch 1882: 91.

²⁸ RA, Danske Kancelli, forestilling af 14.4.1824, citeret fra Høybye-Nielsen 1968: 62-63.

Alligevel må det erindres, at den indbyrdes undervisning levede videre. Metoden skønnes således brugt i 77 % af skolerne i Sjællands Stift i årene 1845-53.²⁹ Ydermere blev de sidste tavler til indbyrdes undervisning trykt og solgt så sent som i 1890'erne. At metoden levede videre, skyldes formodentlig flere forhold, men man kan i hvert fald pege på, at lærerne havde vænnet sig til at anvende metoden, og at det var billigere at bruge tavlerne, når man nu havde dem, da man så kunne spare indkøb af nye bøger.

Efter denne korte beskrivelse af den danske reception, effektive implementering og langstrakte afvikling af den indbyrdes undervisningsmetode skal selve klasselokalets organisering gøres til genstand for en nærmere analyse ud fra brug af Michel Foucaults magtanalytiske tilgang.

Indbyrdes undervisning som konkret disciplinær teknik i klasselokalet

Den indbyrdes undervisningsmetode har af Michel Foucault været anskuet som en del af den tiltagende rationalisering og effektivisering af de teknikker, som anvendtes til disciplinering af befolkningen i overgangen fra den klassiske periodes mere fysisk brutale teknikker til mere moderne og liberale magtteknikker. Dette bygger bl.a. på den fuldstændige afvisning af korporlig afstraffelse som nævnt ovenfor til fordel for mere subtile, men ikke mindre effektive teknikker til disciplinering. Analysen bygger således på Foucaults senere arbejder. Foucault udviklede aldrig nogen egentlig magtteori, og hans begreber er udviklet på baggrund



²⁹ Høybye-Nielsen 1968: 124 ff.

af analyser af galskab, fængselspraksis, medicinens opkomst og seksualitetens historie.³⁰ Begreberne er således udformet i en anderledes empirisk kontekst end den indbyrdes undervisning, men de er dog udviklet til at forstå overgangen fra det klassiske samfund til det moderne. I det følgende vil både de økonomiske aspekter såvel som de disciplinerende aspekter af den indbyrdes undervisningsmetode blive analyseret. I denne analyse knyttes der an til datidens sprogbrug, hvor eleverne blev opdelt i en række forskellige roller som henholdsvis "lærlinge," "bihjælper" og "hjælper."

Det økonomisk fordelagtige i den indbyrdes undervisning bestod i, at mange lærlinge kunne undervises af én lærer. Det betød, at børnetallet kunne stige, uden at udgifterne til undervisning steg, og derved kunne målsætningen om undervisningspligt til alle børn opfyldes selv i økonomisk hårde tider. Det skal retfærdigvis nævnes, at antallet af lærlinge i klasselokalet varierede i Danmark. I Horsens var der 170 lærlinge, hvilket fik H.J. Wille til at forlange en adskillelse af piger og drenge. I Rindom Skole på Ringkøbingegnen var der 50 lærlinge, mens antallet var lavere i andre egne.³¹

For at én lærer skulle kunne undervise et meget stort antal lærlinge, blev de aktivt involverede i undervisningen. Lærlingene skulle inddrages i arbejdet med at undervise hinanden, og det skabte et hierarki blandt lærlingene. Hierarkiet var funderet i benævnelser som hjælper og bihjælper og lærling. Både bihjælper og hjælper kan betegnes som stedfortrædere for læreren, og de er hierarkisk differentieret fra lærlingen. Billedet på s. 151 viser afstanden mellem lærer og lærling. Hjælperen var en ældre lærling, der stod oppe ved katederet sammen med læreren og førte tilsyn med, at der blev undervist efter forskrifterne.³² I Sølvgaards Kasernes skole blev lærlingene tilset af hjælperen, som blev udpeget for to uger ad gangen. Reglen om, at hjælperen skulle udskiftes efter to uger, var indført af "moralske Hensyn". Det var for at undgå indbildskhed og herskersyge hos hjælperen.³³ Bihjælperen var en lærling, som underviste andre lærlinge ved tavlerne og rettede deres arbejde.³⁴ Selvom benævnelserne "hjælper" og "bihjælper" gik på tur, så vidner inddelingen af lærlingene om en hierarkisk overvågning af undervisningen.

Derudover vidner den hierarkiske overvågning om en skarp rolleadskillelse. H.J. Wille skriver, at bihjælperne fik et blikskilt, som de skulle bære, mens hjælperen fik et finere messingskilt.³⁵ Derudover blev bihjælperen udstyret med en pegestok, som blev brugt til at pege på tavlerne. På den måde blev det tydeliggjort for alle, at det kunne betale sig at yde en god indsats, og bihjælperen fremstod

³⁰ Foucault 1991, 1998, 2002, 2003 og 2005.

³¹ Larsen m.fl. 2013: 227-29.

³² Lancaster 1819: 49.

³³ Wille 1819: 60.

³⁴ Wille 1838: 10; Wille 1819: 29-30.

³⁵ Ibid: 37.

samtidig som en mønsterlærling for andre. Derudover fik hver lærling et såkaldt løbenummer, som blev anvendt, når læreren råbte lærlingene op. Lærlingen blev altså ikke tiltalt ved navn, men ved nummer, som aldrig blev ændret uanset lærlingens præstation.³⁶

De samme disciplinerings teknikker genfindes i militæret, som også anvender roller til soldaterne, og som tituleres enten som menig, sergent, officer osv. I militæret tiltales de menige enten ved nummer eller efternavn og ikke ved deres fornavn. Den nære tilknytning til militæret kom til udtryk ved indførelsen af den indbyrdes undervisning i Danmark. Forsøgsskolen blev placeret i Sølvgades Kaserne, og divisionsadjutant Abrahamson og hans discipel løjtnant W. Bruun forestod indførelsen og afrapporteringen til kongen. De tidligste lærerstuderende ved normalskolen for indbyrdes undervisning i København var udkommanderet fra hærens underofficerskoler.³⁷

Den hierarkiske overvågning skabte en effektiv konkurrence, hvor belønningen faldt prompte. Effektiv konkurrence var indlejret i den indbyrdes undervisning, og ambitionen var, at konkurrence tilskyndede lærlingene til at lære, samtidig med at de mindre flittige lærlinge blev tvunget til at præstere. Denne effektivitets- og gevinst tankegang genfindes i den skotske økonom Adam Smiths arbejder. Adam Smith var opmærksom på, at ønsket om at få status er en drift hos mennesket, og at den selviske motivation kan fremkalde en uheldig adfærd i en konkurrencesituation.³⁸ Men for at tæmme denne ideoende drift og de deraf utilsigtede konsekvenser, som for eksempel at undervisningen ender i rent kaos, må konkurrencen i indbyrdes undervisning sættes ind i en ramme af militærlignende disciplinerende teknikker. Der blev indført rangtrin, som det kendes fra militæret, hvilket betød, at lærlingen kunne stige i graderne ved at udvise bestemte egenskaber. Og ligesom i militæret så synliggøres en status i hierarkiet over for andre.

Hierarkisk overvågning

Tildelingen af roller betød, at der kunne foregå hierarkisk overvågning af lærlingene. Overvågningen var integreret i den indbyrdes undervisning, og det mindskede problemer med dovne lærlinge. Overvågningen foregik på to niveauer: dels overvågede bihjælperen sin gruppe ved tavlen, og dels overvågede læreren og hjælperen hele klassen. Det var kun læreren, som fik løn for sit arbejde, og derved kobles overvågningsens disciplinære funktion sammen med økonomi. Den indbyrdes undervisning var en økonomisk fordelagtig undervisningsteknik, hvor lærlingene blev inddraget i overvågningen af klassekammeraterne. De to overvågningsniveauer fordrede høj effektivitet hos lærlingene. Den hierarkiske overvågning, hverken hindrede eller bremsede undervisning, men sørgede for, at den

³⁶. Lancaster 1819: 108; Wille 1838: 4-5.

³⁷. Larsen 1899: 16.

³⁸. Smith 1808 bd. 1: 10-11.

forløb efter reglerne. Den hierarkiske overvågning var en form for garanti for, at tiden blev anvendt optimalt.

Den hierarkiske overvågning af lærlingenes adfærd kom også til udtryk gennem omhyggelig dokumentation. Registreringen var mangfoldig, og bestod af en konceptbog, navnebog, dagbog og karakterliste, hvor alt omhyggeligt blevet skrevet ned. Konceptbogen var en dokumenteringsteknik til den indbyrdes undervisnings korrekte udførelse. Her blev bogført, hvilke tabeller samt hvor mange der hørte til hver klasse, hvilke tabeller der var i brug, ved hvilken tabel den enkelte lærling arbejdede, og hvem der var bihjælper og lærlinge. I konceptbogen blev lærlingens nummer og tabel anført. Det kunne for eksempel tage sig således ud: nr. 5 – 14, og hvis en lærling havde arbejdet ved flere tabeller i samme time, kunne det have set sådan ud: nr. 5 – 15, 16, 17. På den vis havde læreren overblik over de mange lærlinge, samt havde kendskab til, ved hvilken tabel den enkelte lærling havde modtaget undervisning samt de fremskridt, der var gjort. En anden dokumenteringsteknik var navnebogen, som var indrettet som et skema. Her blev løbenumrene, årsag og tidspunkt for afgang og tilgang noteret. I dagbogen, som også var indrettet som et skema, blev hjælperen samt opflytning af lærlinge i forskellige fag anført. I anmærkningsrubrikken blev der endvidere anført, hvem der var syg, fraværende, straffet, på ferie, samt afgang og tilgang. I karakterlisten blev udover alder også lærlingens fremgang nedskrevet, og der blev også noteret karakterer for sædelighed. Derudover blev noteret det tabelnummer, som den enkelte lærling var i gang med. På den måde var der styr på 'lærlingens vej gennem tabellerne'. Det blev bogført, ved at der i tælleren blev anført nummeret på den tabel, lærlingen havde ved den foregående eksamen. Det nye nummer, som lærlingen var forfremmet til, blev skrevet i nævneren, så det vil tage sig således ud: $\frac{10}{25}$ eller $\frac{0}{10}$ (0 = lærlingen var ikke begyndt i skole ved forrige eksamen).³⁹ Produktionen af dokumentation om lærlingenes adfærd i undervisningen vidner om en intensiv og effektiv hierarkisk overvågning. Synliggørelsen og registreringen af lærlingene inddrog ikke kun deres færdigheder og kundskaber, men også deres adfærd og opførsel. Overvågningen, der var integreret i selve pædagogikken i den indbyrdes undervisning, blev samtidig en del undervisningen og fremstod som en specifik del af den disciplinære magt.⁴⁰ De forskellige tekniker til at dokumentere lærlingenes færdigheder og adfærd er udtryk for en effektiv form for disciplinering.

Strukturen i den indbyrdes undervisning betød, at læreren havde minimal kontakt med lærlingene. I den indbyrdes undervisning blev kvalitet lig med høj produktivitet, dvs. des flere lærlinge, der blev undervist af én lærer, des bedre. Forudsigelighed var en konsekvens af den stramme strukturelle opbygning af den indbyrdes undervisning. Mangfoldigheden af regler gjorde, at undervisnin-

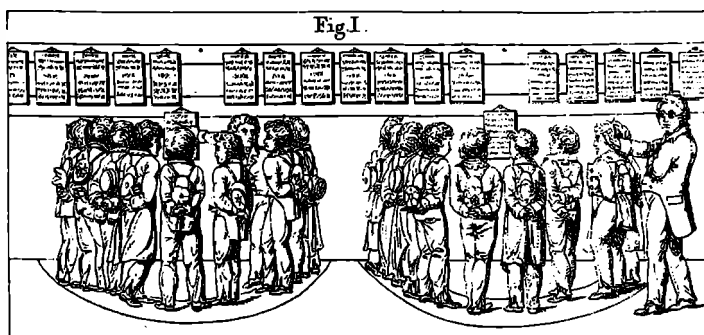
³⁹ Wille 1838: 13-14; se også Drejer 2012: 116-17.

⁴⁰ Foucault 2002: 191.

gen var lagt i stramme tøjler, og improvisation havde vanskelige vilkår. Derudover skabte dokumentationen viden om eleven, som ligeledes bidrog til en forudsigelig undervisning.

Eksamen – subjektivering og objektivering

Undervisningen i den indbyrdes undervisning var en kontinuerlig eksamen af den enkelte lærlings færdigheder og kundskaber. Hierarkiets overvågende blik og sanktionens normaliserende teknik var bundet sammen i regelfastsatte ritualer som test og rang. Den daglige eksamen var en central teknik i den indbyrdes undervisning. Testene producerede her-og-nu-viden om hver enkelt lærlings faglige niveau, som omhyggeligt blev ført til protokols, og det blev anvendt til at klassificere lærlingene i bihjælper og lærling. Samtidig var lærlingen objekt for den indbyrdes undervisnings ritualer. Disse eksamener er et eksempel på, at magt og viden i den indbyrdes undervisning var tæt forbundet. Lærlingen disciplineredes samtidig med, at han producerede viden om sin egne færdigheder.



*En Lancaster-fk
Læsecirkel.*

*Læreren eller Generalmonitor
examinerer.*



Monitor efterfører de fuldfkrevne Tavler

Læsecirklen og skriveskolen, hvor "lærlingene" står i en kreds omkring "bihjælperen" med hænderne på ryggen. Den stående stilling med hænderne på ryggen var god af bl.a. anatomiske årsager, for den medvirkede til "Blodets Cirkulation og dets Forfriskning i Lungerne" og gav "Børnenes hele Udvortes noget raskt og frit, Ansigtet forandrer endog sine Træk derved til det bedre" Tegningen findes i I.W. Bruun: Den Lancasterske Skoleindretnings Historie fra 1820.

Som illustrationen med læsecirkel og skriveskole viser, så blev lærlingene undervist ved tavlerne, der hang på væggene rundt om i klasselokalet. Lærlingene stod i en halvcirkel omkring bihjælperen, der med en pegepind gennemgik tavlen. Halvcirklen markerer et konkret sammenligningsfelt, hvor lærlingene måles op mod hinanden. Undervisningen ved tavlen og hierarkiseringen af lærlingene gjorde det muligt for lærlingen at måle sig selv og hinanden, og det gav mulighed for bihjælperen at differentiere de 'gode' og 'dårlige' lærlinge fra hinanden. På den vis fordrer den indbyrdes undervisning konkurrence, som yderligere blev forstærket af synliggørelse af rang og status. Rang og status fungerede samtidig som belønning eller straf alt efter placeringen i hierarkiet, og det lagde et pres på lærlingene til at korrigere deres adfærd hen mod konkurrence.

Den normaliserende funktion var en del af den indbyrdes undervisning og trådte i kraft ved fejl. Hvis en lærling ikke kunne svare korrekt på et spørgsmål, som nabolærlingene under ham kunne svare korrekt på, skulle de bytte plads. Fejl var i denne forbindelse lig med manglende færdigheder og kundskaber, og pladsbytningen havde til formål at fungere som afretningsmekanisme gennem gentagelser af tavlen. Den normaliserende funktion tog udgangspunkt i det faglige, og det var ud fra denne funktion, lærlingene var hierarkisk placeret omkring tavlen. Der foregik med andre ord en hierarkisering af evner og kompetencer, samtidig med at straf og belønning faldt prompte.

Disciplinering af tiden og talen

Segregering af lærlingen, hierarkisk overvågning og eksamen var indlejrede disciplinerende teknikker i den indbyrdes undervisning, men tid og tale var også anvendte disciplineringsteknikker, som virkede som en skjult mikromagt over for lærlingen.⁴¹ Lancaster selv mente, at tid var vigtig i bestræbelserne på at undgå, at et talent gik tabt for staten.⁴²

Der er flere forskellige måder at inddеле tid på i skolen. En traditionel måde er skoleskemaet, som angiver, hvilket fag lærlingene skulle have, og hvornår de skulle have det. I den indbyrdes undervisning blev en anderledes tidsopfattelse præsenteret for lærlingene. Tid var i den indbyrdes undervisning en teknik, som man var opmærksom på, havde indflydelse på undervisningen og lærlingen. Nedenstående citat viser, at tid i indbyrdes undervisning var stramt styret. Kommissionen, der indførte den indbyrdes undervisning, havde nøje afmålt aktiviteterne, så intet var overladt til tilfældighederne. Tiden var afmålt på en sådan måde, at lærlingene altid var beskæftigede:

⁴¹ Foucault 1983: 154.

⁴² Lancaster 1819: 16.

“Alle opstilles kl. 4,15; efterses, formeres Læseskole 4,20; der læses indtil 5; Læseskolen opløses indtil 5,02; der formeres Skriveskole og begyndes med Skrivn. 5,10; der skrives indtil 5,50; Skriveskolen opløses indtil 5,52; der gaas ned i 10 Min. indtil 6.2; alle staa opstillede igen 6,2; der formeres Regneskole, og Regningen begynder 6,10; der regnes indtil 6,50; der udta- ges til Geografi og Forstandøvelse 6,50; de øvrige vedbliver at regne; Geo- grafi, Forstandsøvelse og Regning indtil 7,5; Opløsning i 2 Min. indtil 7,7; Bebrejdelse, Ros og Bøn i 8 Min. indtil 7,15; alle gaa hjem 7,15.”⁴³

Citatet understøttes af H. J. Wille, som skriver, at lærlingen skal holdes til “uaf- brudt Arbeidsomhed”.⁴⁴ Ved at bryde tiden ned i små intervaller blev almueun- gdommen introduceret for en anderledes tidsoptagelse end bondesamfundets, som var inddelt i døgn og årstider. De enkelte aktiviteter var nøje afmålt i mi- nutter, og tiden brudt ned i små intervaller, som gav lærlingene en fornemmel- se af travlhed. Ved at tidsfastsætte aktiviteterne blev hele processen med de man- ge lærlinge mere overskuelig. Derudover blev unødigt tidsspilde minimeret, så tiden, hvor der ingen undervisning foregik, blev holdt på et absolut minimum. For at få den indbyrdes undervisning til at fungere var det vigtigt, at der var styr på, hvem der gjorde hvad og hvornår. Hertil var inddelingen og specialisering af tid en vigtig teknik. Denne mikromagt disciplinerede lærlingen til at udnytte ti- den mest optimalt, ved at den opererede på kroppen, så lærlingene blev føjelige. De lærte efterhånden skemaet at kende, og de lærte også hvor meget tid, der var afsat til de enkelte aktiviteter; på den vis fik de en fornemmelse for, at tid var en vigtig faktor, og den skulle udnyttes bedst muligt.⁴⁵

Klassestørrelsen kunne være betragtelig, og for at undervise så mange på én gang krævedes regler for kommunikationen mellem læreren og lærlingen. De mange lærlinge i klasselokalet samt vandringen fra tavle til tavle betød, at direk- te kommunikation mellem lærer og en lærling sjældent forekom. Kommunikati- on forgik ved korte kommandoer eller stød i fløjten (signalpibe). Den indbyrdes undervisning var i forvejen præget af en militaristisk tankegang, og for at undgå for mange associationer til militæret blev der givet signal i stedet for militaristiske kommandoer som “Højre, Venstre, March, Holdt?”⁴⁶ De kommandoer, hjælpe- ren oftest gav, var “Herind, Herud”. Når lærlingen kom ind i skolen, blev der sagt “Hatten op”, og når de gik, blev der sagt “Hatten ned”.⁴⁷ De små korte komman- doer skulle forebygge forvirring samt imødekomme støj fra mange mennesker.

⁴³ Mønster & Abrahamson 1821-29: bilag til bind 2; Larsen 1899: 24-25.

⁴⁴ Wille 1838: 33.

⁴⁵ Drejer 2012: 118-19.

⁴⁶ Lancaster 1819: 101.

⁴⁷ Ibid: 102-03.

Tid blev anvendt effektivt, så der skulle ikke anvendes tid på at lære nye lærlinge om signaler og deres betydning. "I Begyndelsen feiler saadant Barn maaske flere Gange, men dertil lægges ikke videre Mærke; Barnet lærer siden Signalets betydning og anseer Saadant nødvendigt for Ordens Vedligeholdelse, uden at betragte det som Tvang".⁴⁸

Læreren arbejder var groft sagt begrænset til nogle få instrukser i begyndelsen af undervisningen og til at holde øje med, at alt gik efter planen. Læreren stod lidt uden for undervisningsrelationen i kraft af det store antal lærlinge og i kraft af den indbyrdes undervisningsstruktur. Læreren i den indbyrdes undervisning kan sammenlignes med staten hos Adam Smith. Begge skulle have en tilbagetrukket rolle.

Det overvågede klasselokale

Indretningen af klasselokalet understøttede subjektiverende og objektiverende teknikker i den indbyrdes undervisning. Klasselokalet var indrettet, så læreren og hjælperen fra katederet havde frit udsyn til alle aktiviteter i lokalet. Klasselokalet var indrettet på en måde, så det var muligt at overvåge og kontrollere lærlingenes adfærd. Selvom H.J. Wille mente, at indretningen skulle være simpel, da den indbyrdes undervisning kun behøvede "et rummeligt Værelse behørigen indrettede med Pulte og Bænke, Læse-, Skrive- og Regnetabeller, og nogle andre Smaating"⁴⁹, så havde indretningen af klasselokalet i den indbyrdes undervisning en vigtig funktion.⁵⁰ Fra et foucaultiansk magtanalytisk perspektiv er klasselokalet i den indbyrdes undervisning interessant, fordi det fremstår adfærdsregulerende.

Fordelingen af lærlingene i rummet afhæng af deres færdigheder, og det samme gjorde deres bevægelse. Lærlingene var ikke 'låst fast' til bænken, men skulle bevæge sig rundt i lokalet under opsyn fra læreren, hjælperen og bihjælperen. Lærlingene bevægede sig fra tavle til tavle. Billedet af en dansk Lancasterskole er et eksempel på, hvordan klasselokalet kunne have set ud. Illustrationen viser, at klasselokalet var indrettet på en måde, så hierarkisk observation af lærlingene var mulig. Bi-hjælperen, som står sammen med lærlinge ved tavlerne (ude i højre side), observerer kun de lærlinge, som var i gruppen, mens læreren og hjælperen observerer hele rummet og dermed alle lærlingene og bi-hjælpere. Den hierarkiske observation var integreret i den indbyrdes undervisnings regler og rutiner og i indretningen af klasselokalet. I Danmark kunne størrelsen på klasselokalet variere, det samme gjaldt antallet af lærlinge i klassen. I Varnæs i Aabenraa Provsti måtte klasselokalet gøres større, så det kunne rumme over 70 lærlinge. Men der var som nævnt også mange små skoler, hvor antallet af lærlinge var langt mindre.⁵¹

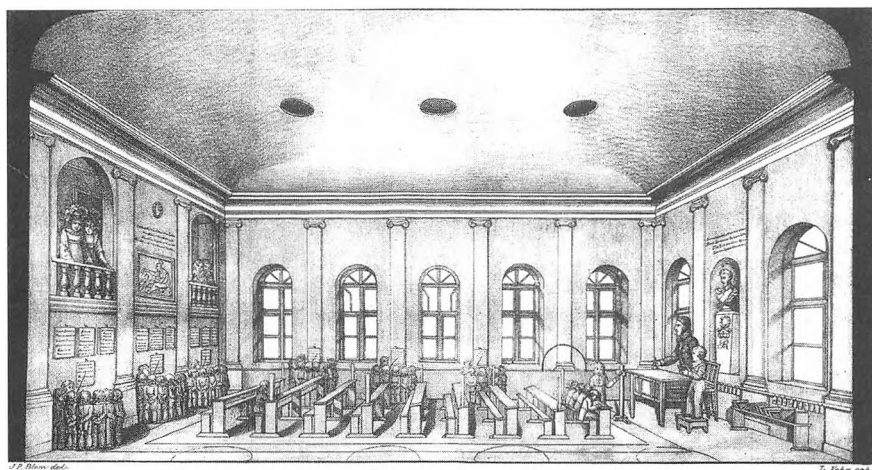
⁴⁸. Kancellicirkulære 1822: 2.

⁴⁹. Wille 1819: 27.

⁵⁰. Lancaster 1819: 5.

⁵¹. Larsen m.fl. 2013: 225

Forhøjningen af lærerens stol og bord var ligeledes en del af indretningen i den indbyrdes undervisning.⁵² Dette panoptiske træk manifesterede, hvem der var autoriteten i klasselokalet. Princippet om observation kan ikke kun tilskrives den indbyrdes undervisning. Det lå også i tiden, at lærlingene skulle overvåges, således står der indskrevet i almueskoleloven af 1814, at lærerens bord og stol skulle stå på en forhøjning, så han havde udsyn til hele klassen.⁵³ Læreren var bogstaveligt talt hævet over lærlingene. Forhøjningen gav læreren et bedre udsyn ud over klassen, han kunne se alle lærlingene, og uro blandt lærlingene blev synliggjort for læreren. Forhøjningen var et vigtigt element i adfærdsreguleringen af lærlingene. Når lærlingen ved, at læreren og hjælperen står på en forhøjning og kan se alt, hvad der foregår, installeres en form for selvkontrol i lærlingen om at opføre sig korrekt i henhold til reglerne og rutinerne i den indbyrdes undervisning. På den måde var lærlingene genstand for lærerens og hjælperens blik, men da lærlingene stod med front mod tavlen og delvist med ryggen mod læreren og hjælperen, vidste de aldrig, hvem der var genstand for observation. Denne hierarkiske overvågning tjente som en fin teknik på et tidspunkt, hvor økonomien ikke var til, at alle kunne få undervisning. Teknikken gjorde det muligt at undervise mange lærlinge på én gang.



En dansk Lancaster-Skole

Tegningen viser "En dansk Lancaster-Skole for 100 Lærlinge" – en fiktiv normalskole, men med mere beskedne dimensioner end i det londonske billede. Dog var "høje luftige Sale" også her påkrævet for at sikre luft og lys, ligesom de understregede det moderne præg, som metoden skulle udstråle. Illustrationen findes i I.W. Bruun: *Den Lancasterske Skoleindretnings Historie* fra 1820.

⁵² Wille 1819: 28 & 41.

⁵³ Almueskoleanordningen af 1814, § 53.

Den hierarkiske overvågning er en magtteknik, der kræver en rumlig indretning eller arkitektur, som muliggør overvågning og observering af lærlingenes adfærd. Klasselokalets indretning i den indbyrdes undervisning fremmede hierarkisk overvågning, og sammenholdt med den hierarkiske inddeling af lærlingene og den mangfoldige registrering fungerede den indbyrdes undervisning som disciplinering af adfærden, jf. Foucaults udsagn: "Der udviklede sig da et helt problemfelt omkring en arkitektur, som ikke længere blot er perfekt at kigge på (paladsets pragt), eller til at overvåge et ydre rum (fæstningens geometri), men til at synliggøre dem, der befinder sig i den."⁵⁴ Overvågningen var integreret i måden, hvorpå tavlerne hang på væggen, og lærlingene skulle følge en bestemt rute rundt i klasselokalet. Overvågning var en del af indretningen af klasselokalet i den indbyrdes undervisning, hvor indretningen af lokalet gjorde overvågningen permanent, mere anonym og mere omfattende.

Den Bell-Lancasterske metode – en global perspektivering

Den tyske uddannelsesforsker Marcelo Caruso har i sine analyser af bl.a. den sydamerikanske, preussiske, danske (slesvig-holstenske) og spanske reception af metoden påpeget den yderst forskelligartede kulturelle og politiske betydning af metodens import i disse kontekster.⁵⁵ Dette viser, at de kulturelt varierende former for skoleorganisering ikke følger på nogen direkte måde fra skolens funktion som disciplinerende eller selekterende. Det komparative blik afslører i stedet en pluralitet af betydninger oftest med tydelige referencer til andre sociale sfærer som markedet, industrien, kirken, familien, den offentlige sfære eller militæret. De meget forskellige roller, det "samme" skoleorganisatoriske system spillede, viser den vedholdende betydning af historiske og kulturelle variationer. Synspunktet skal uddybende eksemplificeres nedenfor, men som første korrektiv til den såkaldte neo-institutionalistiske Stanfordskole skal det blot observeres, at der ikke er tale om en semantisk eller organisatorisk enshed i den globale udbredelse af skoler for masserne.⁵⁶ Dette giver i stedet anledning til en komparativ læsning af den globale udbredelse af Bell-Lancastermetoden, der lægger vægten på det lokale, det særlige og det kulturelt specifikke i både semantikker, politiske indlejringer og betydninger og ikke mindst i selve organiseringen af klasselokalet.

Den danske situation tager sig således ud som et – ret unikt – eksempel på, at den primære betydning af den importerede Bell-Lancasterske metode blev knyttet til militæret. Caruso konstaterer i en artikel om udbredelsen helt kort, at metoden i dansk sammenhæng blev benyttet politisk til en "konsolidering af den sene enevælde":

⁵⁴ Foucault 2002: 187-88.

⁵⁵ Caruso 2010.

⁵⁶ For en forklaring af disse positioner se Larsen 2013.

”The history of the expansion of the Lancasterian school movement could be read, at first sight, as part of the processes of standardization of the everyday teaching practices at the beginning of the modern era. This interpretation would support the neo-institutionalist [dvs. Stanfordskolen] hypothesis if we say that the expansion of the Western school, even in its “transitional” forms (leading to the frontal school arrangement), was shaped by the image of progress related to the promise of mass education through the mutual method and by the image of an individual of utilitarian character. However, a more careful look at the expansion of this method belies that interpretation. Indeed, we can see monitorial schooling functioning both as a strategy of modernization of certain pedagogical structures in highly traditional societies – as in Russia – and as a strategy oriented to the consolidation of late absolutisms – as in Denmark – or of early republicanisms – as in the United States.”⁵⁷

Ikke alene var den politiske situation afgørende for den betydning, Bell-Lancastermetoden fik, men dens centrale pædagogiske rationale blev også omtolket ud fra lokale forhold. Referencer til andre sociale sfærer blev afgørende. I den unge amerikanske republik blev systemet nøglen til en politisk opdragelse af masserne meget lig den betydning, som metoden fik i hele den spanske og sydamerikanske verden. I Spanien var reformtilhængere optagede af Bell-Lancastermetodens evne til at skabe borgere til den offentlige sfæres og det politiske liv. I hjemlandet Storbritannien var det mere referencer til markedet og til industrien, der gjorde sig gældende.⁵⁸ Denne britiske semantik viste sig også i forbindelse med indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Dansk Vestindien. Her var det tydeligt, at metodens praktiske fokus på de tre “R”-er (Reading, Writing, Arithmetic) appellerede til en ny handelsmæssigt aktiv gruppe af frie farvede indbyggere i de større byer på de vestindiske øer.⁵⁹

Den centrale reference for dansk pædagogik var historisk set tysk. Man kunne stille det komparative spørgsmål: Hvorfor fulgte Danmark ikke den tyske linje og afviste den Bell-Lancasterske metode? Caruso beskriver den relativt spredte og yderst kritiske modtagelse, som metoden fik i de tyske stater. Hans væsentligste argument for den negative modtagelse i de tyske områder var en vedholdenhed med en central pædagogisk reference til familiære forhold. Den opdragende funktion, som også skolen skulle varetage, skulle ifølge de fleste tyske debattører være båret af en direkte “åndelig” kontakt, som ikke kunne opnås gennem en nok så sindrig “mekanisme”.⁶⁰

^{57.} Caruso & Roldán Vera 2006: 652.

^{58.} Caruso 2010: 427.

^{59.} Larsen 2009.

^{60.} Caruso 2010: 165-259.

Denne diskussion kan genfindes på dansk jord, hvor også de militære konnotationer blev udsat for kritik. Johan Harder advarede mod metodens "afrettede Mechanismus." I stedet skulle man opdrage børnene med en vekslen imellem kærlighed og strengthed, som svarede bedre til "den moralske Orden i Guds Rige". Militær dressur og børneundervisning var efter hans opfattelse "heterogene Ting," der ikke burde sammenblandes.⁶¹ En mere prominent kritiker var N.F.S. Grundtvig. Han var generelt skeptisk over for enhver "maskinmæssig" pædagogisk metode, der opfattede mennesket som et "mekanisk Konstværk," hvilket for ham omfattede både den filantropiske pædagogik, pestalozzianismen og Lancastermetoden. Det, som gjorde os til mennesker, var noget indvortes, som hverken kunne skabes af eller påvirkes af nogen metode, men "kun ved Noget der levende udgaar fra noget Lignende."⁶² Men efter en virkningsfuld respons på kritikken fra Mønster og Abrahamson reviderede Grundtvig sit syn på den indbyrdes undervisningsmetode. Alene det, at Grundtvig indlagde et besøg på centralskolen i London i den første af sine Englandsrejser (1829), vidner om, at hans nysgerrighed over for metoden var vakt. Og her mødte han efter eget udsagn en ganske anderledes "liberal Aand" end i den danske version af metoden. Grundtvig var imponeret over sit møde med, hvad der forekom ham at være en levende indbyrdes undervisning.

Hos en bekendt, skolemanden Carl Mariboe, som også tog til Storbritannien i flere omgange, kunne Grundtvig desuden møde et dansk forsøg på at skabe en mere levende udgave af den indbyrdes undervisning. Mariboe oprettede en højere realskole i København i 1833. En besøgende fortæller: "Methoden har laant meget af den lancasterske, men der hersker langt mere Liv og fri Selvvirksomhed i denne end i den indbyrdes Underviisningsmethode ... Mariboe har reist i Engeland og Frankrig for at lære Lancastermetoden at kjende. Den er reent udartet i Danmark, sagde han. I Engeland hersker der lutter Liv og Forstand i den, og her er det modsatte Tilfældet."⁶³

Knud E. Bugge påviser en klar forbindelse imellem metoden og Grundtvigs senere pædagogiske princip, den "levende vekselvirkning." Efter det positive møde med Lancastermetoden kunne Grundtvig bekende, at hans ambition var at skabe "et Stor-Værk til indbyrdes Underviisning efter en større Maalestok end den Lancasterske".⁶⁴ I Grundtvigs tanker flød Lancasters principper om en dynamisk indbyrdes undervisning sammen med ideen om et fællesskab af akademikere og elever, der i en passende national institution skulle indgå i en levende vekselvirkning med hinanden og ikke mindst vekselvirke med unge af almuen, som kunne

⁶¹ Johan Harder: "Spørgsmaale angaaende den indbyrdes Underviisnings Indførelse i Danmark" (1819), citeret fra Bugge 1965: 17.

⁶² N.F.S. Grundtvig "Om den Lancasterske Methode" i *Nyeste Skilderie af Kjøbenhavn* 27/11-1819, citeret fra Bugge 1965: 98 & 224f.

⁶³ Bugge 1965: 287f.

⁶⁴ Bugge 1965: 284ff.

bidrage med deres mere praktiske livssyn. Igennem en sådan centrumløs og kulturneoliberalistisk pædagogik skulle der pustes nyt liv i den nationale ånd.

Konklusion

Overordnet set blev alle danske skolebørn i henved 20 år (1820-40) udsat for at skulle undervise hinanden, før den frontale undervisning efterhånden vandt frem i en grad, hvor den i dag er naturaliseret. Dette fænomen kan analyseres på både makro-, meso- og mikroplan. Denne artikel bygger på sådanne analyser af den indbyrdes undervisningsmetode i et forsøg på at forstå årsagerne og virkningerne af denne britiske metodes anvendelse i dansk regi.

Som nævnt ovenfor var der både før og efter indførelsen af den indbyrdes undervisning en stærk inspiration i Danmark fra de tyske områder også på det uddannelsesmæssige område. Det kan derfor undre, at Danmark i så høj grad skiller sig ud fra de tyske områder med hensyn til den indbyrdes undervisning, som den beskrives af Caruso. Der er dog også en række lighedspunkter, som ikke må overses mellem Danmark og de tyske områder. Ligesom syd for grænsen var der i Danmark en betydelig modstand mod metoden både i Danske Kancelli og blandt landets gejstlige. På dette punkt lignede Danmark for så vidt de tyske områder, der endte med *ikke* at anvende metoden i noget synderligt omfang.

Forskellen mellem Danmark og de områder synes derfor at bestå i, at Frederik 6. personligt greb ind og udnævnte en mand fra et helt andet samfundsmæssigt område end den traditionelle danske uddannelsesverden, nemlig militærmanden Joseph Abrahamson. Dette indgreb fra Frederik 6. kan undre, da han som kronprinsregent tidligere havde støttet brødrene Reventlow og deres bestræbelser på at indføre en filantropisk undervisning præget af oplysningstidens ideer. Tilblivelsen af skoleanordningerne af 1814 i perioden fra 1789 til 1814 viser imidlertid, at oplysningstidens liberale ideer blev trængt tilbage under Den Store Skolekommissions arbejde.⁶⁵ Årsagen til dette skal først og fremmest findes i det forhold, at rigets ledende mænd blev mere og mere bekymrede, efterhånden som forløbet af Den Franske Revolution viste, hvor galt det kunne gå.⁶⁶ Hertug Frederik Christian af Augustenborg leverede således i 1799 en sønderlemmende kritik af Skolekommissionens arbejde og foranledigede, at en stor del af de tilbageværende oplysningstanker blev taget ud af skoleanordningerne af 1814.⁶⁷ Hans bekymring gik på, at oplysningens ideer var politisk farlige, og der fulgte herfra et omsving i Skolekommissionens arbejde i en langt mere politisk forsigtig retning. Efter tabet af flåden og afståelsen af Norge til Sverige synes denne tendens at være fortsat, idet lydighed blev et styrende begreb i den danske undervisningspolitik. Lydighed blev således langt vigtigere i forbindelse med den indbyrdes undervisning i Danmark, end det var i f.eks. Storbritannien. Den særlige danske recep-

⁶⁵ Reeh 2006; Larsen m.fl. 2013.

⁶⁶ Reeh 2015.

⁶⁷ Reeh 2006.

tion af den indbyrdes undervisning må ses i lyset af, at den danske enevælde efter 1814 var under et voldsomt pres – både økonomisk og militært. Anskuer man den danske stat som en overlevelsesenhed,⁶⁸ er dette imidlertid ikke underligt. Rigets ledende mænd forsøgte simpelthen at tage vare på den danske stats interesser, og man søgte derfor at konsolidere sig i denne stærkt pressede situation. Derfor blev Danske Kancelli og det sædvanlige undervisningssystem underkendt, og i stedet for gejstligheden kom militæret til at spille en vigtig rolle, da lydighed jo netop var et centralt militært begreb, som nu også blev et styrende begreb i undervisningen.

Det militære islæt genfindes særligt i den danske version af den indbyrdes undervisning bl.a. via den skarpe rolleadskillelse mellem hjælpere, bihjælpere og lærlinge. Teknikker som hierarkisk overvågning og den regelmæssige eksamen bidrog til forudsigelighed i udførelsen af den indbyrdes undervisning, og samtidig normaliseredes lærlingene. Tale og tid blev ligeledes sat i rammer. Samlet set bidrog teknikkerne i den indbyrdes undervisning til at skabe gode trofaste undersætter og lydige borgere. På denne måde bidrog denne globale metode til at nå målet med de danske skoleanordninger af 1814.

English abstract

The reception and implementation of the monitorial system of education in Denmark, its concrete implementation as a disciplinary classroom technique and its international variations

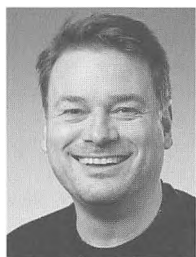
This article takes a new look at the reception and implementation of the monitorial system of education in Denmark from around 1816 till around 1840. In the crucial years of the establishment of inclusive schooling in Denmark after the school bills of 1814 the Bell-Lancaster system or the monitorial system of education was imported from England. The import, reception and implementation were, however, specific to the Danish case. In Denmark the absolutist state and the military played a central role in this process. With royal support and power, the whole Danish school world was strong armed into using this new system. This state perspective is elaborated with reference to the sociologists Norbert Elias and Thomas Højrup. Secondly a closer Foucaultian look at the hierarchical power-relations within the monitorial system brings us to the concrete implementation in Denmark, which was known to be more militaristic than its original counterpart in London. Finally a brief international comparative view will highlight the multiple variations in the global reception process of this Anglo-Saxon model. Denmark was hitherto in educational matters in many ways a continuation of North-

⁶⁸. Reeh 2012; Elias 1978.

ern Germany, but with regard to the monitorial import, Denmark was highly “global” in the wake of establishing its inclusive educational system.



Claus Munch Drejer, f. 1971, cand.scient.adm. fra Roskilde Universitet 2006, ph.d. i samfundsvidenskab fra Roskilde Universitet 2012. Ansat som adjunkt ved Institut for Miljø og erhvervsøkonomi, Syddansk Universitet. Han har forsket i magt og styring på uddannelsesområdet samt andre sociologiske emner. De væsentligste publikationer er Elev og magt. En analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010 (2012), 'Kampen om eleven. Hvordan skoler skaber elever' i Unge Pædagoger 2014 og 'Histories and Freedom of the Present: Foucault and Skinner' i History of the Human Sciences, vol. 24, nr. 5, 2011.



Jesper Eckhardt Larsen, f. 1967, er ph.d. og førsteamanuensis i pædagogik ved Universitetet i Agder, Kristiansand, Norge. Han har forsket i dannelsesbegrebets historie, universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv og i dansk og kolonial skolehistorie. Forfatter til bøger om den danske dannelses tradition i 1800-tallet og om humanioras situation, bl.a. J.N. Madvigs dannelses tanker (2002) og ph.d.-afhandlingen "Ikke af brød alene – ". Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005 (2006), medredaktør af Skolen i palmernes skygge (2008) og redaktør af Knowledge, politics and the history of education (2012).



Niels Reeh, f. 1968, ph.d. i religionssociologi på afhandlingen Religion and the State of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975: an alternative approach to secularization (Københavns Universitet 2007). Ekstern lektor ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet. Har blandt andet skrevet monografien Secularization Revisited, teaching of religion and the state of Denmark 1721 – 2006, samt artiklerne 'Ideas and State Subjectivity in History, the introduction of the equestrian schools in 1720 and the confirmation in 1736' i Ideas in History 2009 og 'A Shinning City on Another Hill: Danish Civil Religion as State Mythology' i Social Compass 2011.

Kilder og litteratur

- Rigsarkivet. Danske Kancelli H32. Besvarelse af cirkulærer ang. den indbyrdes undervisning 1828-33 (heri betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning 18. august 1819)
- Almueskoleanordningen 1814: *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli, 1814.*
- Bell, A. (1797), *An experiment in education made in the asylum of Madras.* London.
- Bjerg, H.C. (1991), *Til fædrelandets forsvar værnepligten i Danmark gennem tiderne.* [Tåstrup]: Værnepligtsstyrelsen.
- Bjørn, C. og C. Due-Nielsen (2003), *Dansk udenrigspolitik historie. Bind 3: Fra helstat til nationalstat 1814-1914.* Kbh.: Danmarks Nationalleksikon.
- Bugge, K.E. (1965), *Skolen for Livet.* København: Institut for dansk kirkehistorie.
- Caruso, M. & E. Roldán Vera (2006), Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. I: *Paedagogica Historica*, vol. 41 (6), s. 645-54.
- Caruso, M. (2010), *Geist oder Mechanik: Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drejer, C. (2012), *Elev og magt. En analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010.* Ph.d.-afhandling ved Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet.
- Elias, N. (1978), *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elias, N. (1980), *Über den Prozess der Zivilisation soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen.* 7. Aufl. [Frankfurt am Main]: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991[1975]), *Discipline and Punish. The Birth of The Prison.* London: Penguin Group.
- Foucault, M. (1998[1976]), *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2000[1963]), *Klinikkens fødsel.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2002), *Overvågning og straf – fængslets fødsel.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2003[1961]), *Galskabens historie i den klassiske periode.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2005[1954]), *Sindssygdom og psykologi.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2008), *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège De France 1978-1979.* New York. Palgrave Macmillan.
- Højrup, T. (2002), *Dannelsens dialektik etnologiske udfordringer til det glemte folk.* Kbh.: Museum Tusulanum.
- Høybye-Nielsen, Ernst (1969), Den indbyrdes undervisning i den sjællandske almueskole. I: *Uddannelseshistorie*, s. 42-75.
- Kancellicirkulære (1822), *Kanc. Cirkul. ang. Bestemmelser til Indførelsen af den indbyrdes Underviisning i Almue- og Borgerskolerne af 3. september 1822.*
- Kaspersen, L.B. & G. Norman (2008), The importance of survival units for Norbert Elias's figurational perspective. I: *Sociological Review*, vol. 56 (3), s. 370-87.
- Koch, L. (1882), *Den danske landsbyskoles historie til 1848.* Kbh.
- Lancaster, J. (1805(1803)), *Improvements in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community.* 3. ed. London.
- Lancaster, J. (1810), *The British system of Education: being a complete epitome of the improvements and inventions practised at The Royal Free Schools.* London. Borough-Road, Soutwark.
- Lancaster, J. (1819), *Een eneste Skolemester blandt tusinde Børn i een Skole. Et Bidrag til Undervisningsmethodens og Skoledisciplinens Forbedring i de lavere Almueskoler.* København.
- Larsen, C., E. Nørr og P. Sonne: *Da skolen tog form. 1780-1850.* Bind 2 af Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, J. (1899), *Den danske Folkeskoles Historie 1818-1898.* København (genudgivet 1984 som bind 3 af "Bidrag til den danske skoles historie")
- Larsen, J. (1914), *Hvorledes Skolelovene af 1814 blev til.* København.
- Larsen, J.E. (2009), Lancasterskolerne in Dansk Vestindien. I: J.F. Johansen, J.E. Larsen & V. Skovgaard-Petersen (red.), *Skoler i palmernes skygge* (s. 83-102). Odense: Dansk Skolemuseum & Syddansk Universitetsforlag.

- Larsen, J.E. (2013), Verden i skolen, skolen i verden. Globale perspektiver på uddannelseshistorie. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 47, s. 9-19.
- Larsen, Jesper Eckhardt & Niels Reeh (2014), From Competing Technologies of Mass Schooling to the Spiritual Enlightenment of the Nation: The reception of the monitorial system of education in Denmark 1814-1849. I: M. Caruso, G. Geissler & S. Reh (eds.), *Changing Mass Teaching in the 19th Century: Global Circulation, National Models, Local Experiments* (working title). Frankfurt am Main: Peter Lang. (kommende)
- Mønster, P.H. & J. Abrahamson (1821-29), *Om den indbyrdes Underviisnings Væsen og Værd*. København. Andreas Seidelin.
- Reeh, N. (2006), *Religion and the state of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975, an alternative approach to secularization*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet
- Reeh, N. (2012), Om den danske stats religionsundervisning fra enevælden til new public management. I: Lisbet Christoffersen m.fl. (red.), *Den danske religionsmodel* (s. 121-39). København: Hans Reitzels Forlag.
- Reeh, N. (2015), *Secularization Revisited: Teaching of Religion and the State of Denmark: 1700-2005*. Regulating Religion: Springer (kommende).
- Smith, Adam. (1808 [1759]), *The theory of moral sentiments, bd. 1*. Edinburg: Bell & Bradfute.
- Smith, Adam. (1976 [1776]), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, bd. 1*. Oxford: Clarendon Press.
- Wille, H.J. (1819), *Den indbyrdes Underviisnings-Methode, samt dens Indførelse og Anvendelse i danske Skoler*. Kjøbenhavn: Beekens Forlag.
- Wille, H.J. (1838), *Den indbyrdes Underviisnings Methodelære, eller Anviisning for Lærere til Udførelsen af "Bestemmelserne" for denne Methode*. Kjøbenhavn: J. H. Schultz.

I år holder skolen fødselsdag – hurra, hurra, hurra! Om jubilæet Skole i 200 år

Af Anne Katrine Gjerløff

Et skolejubilæum 1964

I begyndelsen af august 1964 afholdtes det 12. almindelige danske skolemøde i Aarhus. Det var der i og for sig ikke noget usædvanligt ved, men dette 12. skolemøde var alligevel noget særligt. Det var nemlig samtidig fejringen af 150-året for Frederik 6.s underskrivelse af skoleanordningerne i 1814. Initiativet til fejringen kom fra Danmarks Lærerforening, der året før havde inviteret centraladministration, institutioner og organisationer med i et samarbejde om planlægningen.

Arrangementet bestod af et åbningsmøde og en række faglige foredrag og gruppemøder, samt af flere udstillinger af skolehistorisk og aktuelt tilsnit. Af festlige begivenheder kunne deltagerne i skolemødet bl.a. komme til teateraften i Den Gamle By, til kirkekoncert i Aarhus Domkirke eller være med i afslutningsfesten på rådhuset. Som samtidige markeringer udgav postvæsenet et frimærke med en landsbyskole tegnet i kridt på en tavle, og Danmarks Lærerforening udsendte det skolehistoriske værk *Af Landsbyskolens Saga*.

Åbningsarrangementet var et flot og højtidelig affære. Kongefamilien deltog, undervisningsminister K. Helveg-Petersen holdt tale, efter at formanden for Danmarks Lærerforening Stinus Nielsen havde budt velkommen, og deltagerne lyttede til *Morgensang* af Niels W. Gade og en kavalkade af skolesange gennem de 150 år ved bl.a. Møllevangskolens børnekor. Mødet blev åbnet af Aarhus Universitets rektor E. Hammershaimb, der konkluderede at "Hele samfundet er baseret på de forudsætninger, som skoleanordningerne tilvejebragte".

Skolemødet blev dækket grundigt af presse, radio og Tv med transmissioner, artikler og bredere artikler og redaktionelle ledere om uddannelse. I den efterfølgende trykte beretning fra skolemødet blev det bemærket, at "Pressens dækning af skolemødet kan tages som et udtryk for den positive og omfattende interesse stadig større grupper af landets befolkning har for uddannelsesspørgsmål i almindelighed og folkeskolens problemer i almindelighed".

At fejre jubilæer

I år er det 2014, og skolen skal til det igen – altså fejre en rund fødselsdag. De 200 år, der er gået siden skoleanordningernes udstedelse, skal markeres, og ligesom

fejringen i 1964 skal formen og formidlingen matche skolen selv og dens placering i samfundet. Jubilæet skal også tænkes i relation til, hvordan officielle jubilæer i øvrigt fejres, og her er der i modsætning til 1964 en stadig strøm af mærkedagsfejring, der kan hentes inspiration fra og sammenlignes med: fra de mest ambitiøse og omfattende som H.C. Andersen-jubilæet til det nyligt overståede og mere smalle Søren Kierkegaard-jubilæum. Og alene i 2014 er der en lang række andre jubilæer som skolens 200 års dag er i "konkurrence" med: Norges grundlov 1814, 1864-nederlaget og udbruddet af 1. verdenskrig 1914.

I denne artikel vil jeg derfor introducere til tankerne og organisationen bag jubilæet Skole i 200 år og til en række af jubilæets hovedprojekter. I skrivende stund er året halvt overstået, men jubilæets kulmination ligger stadig foran os. En stor del af min beskrivelse vil derfor være visioner og planer, som kun kan vurderes og opleves i løbet af efteråret 2014.

Forhistorie og organisation

Nøjagtig som i 1964 er det klart, at et jubilæum af national betydning ikke er noget, man 'bare' lige kommer i tanke om dagen før, og så 'bare' lige afholder. Der skal god forberedelsestid til, og det skal være et samarbejde mellem mange forskellige interessenter. Der skal overvejes målgruppe, formidlingskanaler, budskaber, produkter og ikke mindst økonomi. Samtidig skal man også være åben over for pludseligt opståede muligheder, nyopståede behov og være opmærksom på aktuelle begivenheders mulige indflydelse på de langsigtede planer.

Det spæde initiativ til fejring af 200-årsjubilæet for skoleanordningerne opstod som en udløber af forskningsprojektet Dansk Skolehistorie, der – finansieret af Carlsbergfondet og forankret på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet – siden 2010 har udforsket og udgivet værket *Dansk Skolehistorie*, hvoraf det fjerde bind er udkommet og det sidste kommer 2015.

Værkets ene redaktør professor mso Ning de Coninck-Smith, rektor Stefan Herman og overbibliotekar på det daværende Danmarks Pædagogiske Bibliotek Jens Bennedsen tog i foråret 2012 løbende kontakt til Undervisningsministeriet og fik sammen med ministeriet skabt grobund for ideen om et jubilæum. Biblioteket, ministeriet og Aarhus Universitet bidrog derefter sammen til finansieringen af et lille sekretariat, der skulle forberede og udvikle jubilæet.

Sekretariatet blev nedsat i september 2012 med to ansatte: Majken Astrup og undertegnede. Det oprindelige oplæg til sekretariatets arbejde var, at der skulle laves en hjemmeside, udvikles et skolehistorisk undervisningsmateriale til grundskolebrug og igangsættes et netværk for formidlere af skolehistorien. Derfor fik sekretariatet både en medarbejder med journalistisk og kommunikationsfaglig baggrund og en historiefaglig medarbejder med baggrund i projektet Dansk Skolehistorie og bredere historisk forskning og formidling.

Samtidig nedsatte man fra Undervisningsministeriets side en styregruppe med ni medlemmer og med ministeren Christine Antorini som formand. De øvrige medlemmer er Ning de Coninck-Smith, tidligere minister Bertel Haarder,

overborgmester Frank Jensen, formand for Danmarks Lærerforening Anders Bondo Christensen, formand for Dansk Skoleelever (dengang) Vera Rosenbeck, skoleleder Kari Jørgensen, professor Jørgen Lund, rektor Stefan Herman og direktør for Golden Days Ulla Tofte.

Gennem drøftelse med styregruppen fastlagde sekretariatet en række retningslinjer, der skulle sigtes efter i planlægningen af jubilæet. Særlig vigtigt var det, at jubilæet skulle være inkluderende, nationalt og mangfoldigt. Og at 200-årsfødselsdagen nok var en fest, der skulle fejres, men at formidlingen af skolen både før og nu ikke skulle være en ukritisk fremskridtsfortælling eller frembære et bestemt politisk budskab. Den skulle være en historiefagligt baseret og nuanceret formidling, hvor alle parter skulle have mulighed for at komme til orde. Vægten skulle være på skolens foranderlighed og på vekselvirkningen mellem skole og samfund og skole og individ, hvilket kommer til udtryk i jubilæets slogan "Vi skaber skolen, skolen skaber os."

Der var også enighed om, at jubilæet skulle være en fest for grundskolen i bred forstand, og målgruppen skulle være alle, der har gået, går eller skal gå i grundskolen – dvs. stort set alle indbyggere i Danmark. Det grundlæggende udgangspunkt var, at det var undervisningspligten, der skulle fejres: Det faktum, at alle børn i Danmark gennem 200 år havde haft både ret og pligt til grundlæggende skolegang i mindst syv år. Således omfattede jubilæet alle grundskoleformer, både friskoler, specialskoler og privatskoler af alle slags og ikke mindst folkeskolen. Samtidig skulle jubilæet sætte fokus på skolens udvikling og dens tilknytning til og afspejling af det omgivende samfund i hele perioden – og også gerne invitere til debat og visioner om fremtidens skole. På grundlag af denne tilgang blev det vedtaget, at jubilæets officielle navn skulle være det neutrale og omfattende "Skole i 200 år".

For at tage hensyn til det brede og det lokale islet i jubilæet blev der etableret et repræsentantskab med ca. 40 medlemmer fra en lang række kultur- og uddannelsesinstitutioner og organisationer. Biblioteker, Ældresagen, Skoletjenesten, læreruddannelserne, lærerforeningerne, Kommunernes Landsforening, BUPL og mange flere blev inviteret til en række møder for at give respons på sekretariatets oplæg til jubilæet og for selv at byde ind med ideer, ressourcer og projekter.

Efter de grundlæggende retningslinjer og røde tråde var lagt fast i løbet af 2012, og de første jubilæumsprojekter var blevet formuleret, fulgte der et år, hvor særligt projektudvikling, fundraising, formidling og samarbejdsaftaler var sekretariatets fokus. Undervejs måtte en række både store og mindre projekter opgives af mangel på ressourcer og finansiering, mens andre – de fleste – blev en realitet og kunne videreudvikles. Samtidig blev der udarbejdet en visuel identitet og en hjemmeside for jubilæet, hvorigennem formidlingen i 2014 skulle foregå. Endelig var det en af sekretariatets primære opgaver at være sparringspartner, koordinator og "historisk konsulent" for organisationer og institutioner, der gerne ville være med til at fejre jubilæet.

Jubilæet tager form

Arbejdet med projektudvikling og formidling af jubilæet tog – og tager stadig – udgangspunkt i tre centrale røde tråde: Den første er, at skolen er en fællesnævner og en institution, som alle har en erfaring med på godt og ondt. Skolen er ikke ens over tid og sted, men er et institutionaliseret fællesskab, en referenceramme for alle. Den anden røde tråd er, at skolen også er en central del af barndommen og dermed af ethvert individs livshistorie, der oftest har sat et eftertrykeligt præg. Her er det skolen som del af den personlige udvikling og personlige erindring, der er hovedsagen. Endelig er den tredje røde tråd, at jubilæet skal formidle skolen som en institution skabt af en historisk udvikling. Et historisk perspektiv skal være til stede i refleksionen i såvel undervisningsmateriale som i projektudviklingen og jubilæets øvrige aktiviteter.

For at sikre en platform og en klar kommunikation af jubilæet som en samlet helhed var en af de første opgaver at skabe en visuel identitet og en solid og fleksibel hjemmeside. Den skulle formidle både selve skolens historie, jubilæets aktiviteter, nyhedsartikler og de store projekter, der forhåbentlig ville blive en realitet. Den visuelle identitet skulle samtidig afspejle de tre røde tråde i jubilæet.

Bureauet Stupid Studio har derfor sammen med sekretariatet udviklet en visuel identitet, der arbejder med klare og iøjnefaldende farver, en let nostalgisk skrifttype og ikke mindst en omfattende brug af fotografier af genstande fra forskellige tidspunkter i skolens historie. Her er et udstoppet pindsvin, en globus, blokfløjte, ABC, sutsko, fodbold, kugleramme og iPad i en opstilling, der inviterer beskueren til at gå på opdagelse og se hvor mange ting, man kan genfinde og huske.

Brugen af genstande på plakat, hjemmeside, postkort, foldere og i fysisk udstilling på messer m.v. har vist sig umiddelbart yderst appellerende og effektiv. Stort set alle med erfaring fra skolen kan genkende og identificere et udvalg – hvis ikke alle – af genstandene. Deres slitage vækker en erkendelse af, at skolen har udviklet sig, og de associationer, tingene vækker, fremkalder de personlige og sansede minder om skolen.

Den grundlæggende visuelle identitet med logoet Skole200 og genstandene er siden blevet brugt til at skabe genkendelige, men individuelle identiteter for en række af jubilæets større projekter, særligt Skolernes Sangdag, der fik lyslilla plakat med musikinstrumenter, Lærer for Livet med tavleagtig blågrøn og lærerrelaterede genstande som spanskrør, kaffekop, violin og kladdehæfte og endelig efterårets to store projekter UGE200 og FEST200, der har en mørkere lilla farve og et udvalg af skolens mere nutidige genstande fra både hverdag og fest: mobiltelefon, løbesko, tastatur og høretelefoner – og karameller, flødeboller, flag og konfetti.

Gennem valget af genstande, der kendetegner de enkelte projekter og jubilæet som helhed, sammenkædes skolens overordnede udvikling og idealer med de andre røde tråde – fællesskabet og den individuelle livshistorie. Pølseadden vækker minder til live, men den kan også være baggrund for en fortælling om skolens rolle i udbredelse af folkesundhed og illustrere fremtidens udfordringer med

ernæringsrigtige skolemadsordninger. På samme måde kan sammenstillingen af kuglerammen og lommeregneren og iPaden og skifertavlen klart illustrere, at der er sket en udvikling i teknologi og ressourcer, men at mange grundlæggende faglige mål stadig er genkendelige. Eleverne skal stadig lære at læse, skrive og regne, men på nye måder og med nye mål i sigte. Genstandene bliver således en mosaik af fysisk skolehistorie.

Den tilsvarende oplevelse er tilstræbt i jubilæumshjemmesidens historieformidlende del. Oprindeligt arbejdede vi med et koncept for en skolehistorisk tidslinje, men vurderede, at dette format ville givet for enstrenget og forsimplet udtryk for skolens mangfoldighed. Samtidig ville en tidslinje kræve prioritering af, hvilke begivenheder og strømninger der var "værdige" til en plads i rækken. I stedet valgte vi også her en mere fragmenteret, men også inspirerende og erindringsstimulerende mosaik af billeder med hver sin korte skolehistorie tilknyttet – om stort og småt, lokalt eller globalt, epokegørende eller glemt.

I mosaikken, som omfatter ca. 70 historier og som løbende udbygges, findes *Den Blå Betænkning* fra 1960 omtalt på linje med lejrskolen, lusetanten på linje med Bernadotteskolen og grønlandsk hjemkundskab på linje med revselse og den lille katekismus. Tanken er også her, at vi ikke blot ville fortælle, men også helt konkret vise, at skolens historie kan fortælles fra mange perspektiver og på mange niveauer: som fællesskab, som personlig oplevelse og som historisk samfundsinstitution.

Endelig har det også hele vejen været et klart hensyn, at jubilæets formidling skulle kunne være appellerende for både børn og voksne, og at der ikke kun skulle formidles store forkromede idealer, men også hverdagshistorie. Det tilgodeses med vægten på illustrationer og fysiske genstande og med blandingen af højst forskellige fortællinger.

Hjemmesiden rummer udover historiemosaikken en kalender, hvor alle kan indskrive aktiviteter, der relaterer sig til jubilæet. Der er en nyhedsside, hvor aktuelle historier løbende præsenteres og naturligvis sider om jubilæets organisation, samarbejdspartnere og kontaktoplysninger samt materiale til download; logo, plakat, inspirationskatalog, pressebilleder etc. Derudover har jubilæets store projekter hver deres underside, og man kan via hjemmesiden også tilmelde sig nyhedsbreve. Hjemmesiden har i perioden 1. februar til 1. december haft over 1 mio. sidehenvisninger.

Udover arbejdet med at skabe en formidlingsplatform og en klar genkendelighed var sekretariatets hovedopgave at udvikle en række større projekter, der kunne tilgodeses bredden og dybden i jubilæet. Arbejdet skulle formulere projekternes hensigt, indhold, målgruppe, og der skulle inddrages samarbejdspartnere og findes finansiering. Parallelt hermed har sekretariatet været inddraget i en lang række aktiviteter og projekter, som jubilæets samarbejdspartnere og lokale aktører selv har taget initiativ til. I skrivende stund, hvor jubilæet er i fuld gang, kommer der flere og flere af den slags projekter til, som sikrer, at jubilæet virkelig bliver mangfoldigt og landsdækkende. Men netop på grund af den rivende ud-

vikling vil jeg her primært omtale de større projekter, som sekretariatet selv har været initiativtager til.

Lærer for livet

Både som kilde til skolens historie, og som vigtig figur i skolens hverdag og udvikling, står lærerne helt centralt. Der har derfor aldrig hersket tvivl om, at lærernes historie skulle i fokus i jubilæets formidling.

Som et af de allerførste og største projekter, der blev en realitet, sætter projektet Lærer for Livet fokus på lærernes betydning i skolens historie. Projektet er støttet af Lærerstandens Brandforsikring og omfatter en vandreudstilling med markante lærerskikkelser gennem 200 år, 32 tv-interviews med nulevende lærere, produceret af dk4 og Thorkild Thejsen, og endelig en indsamling af lærererindringer i samarbejde med en række lokalarkiver.

Udstillingen, der både portrætterer kendte lærer som Natalie Zahle, Ole Lund Kirkegaard og I.C. Christensen og ukendte som Olaf de Hemmer Egebjerg og Kirstine Frederiksen, er i tre eksemplarer på turne i landet gennem hele 2014 og vil blive vist ca. 30 steder. Udstillingsstederne er arkiver, biblioteker, museer og uddannelsesinstitutioner, og udstillingen har også været vist i Bellacenteret i forbindelse med Læringsfestivalen og i Kulturstyrelsen. Den kunne også ses på AU Library, Campus Emdrup 10. oktober i forbindelse med Kulturturnatten 2014. Tv-interviewene vises på dk4 gennem hele året og kan også ses på jubilæets hjemmeside. Fagbladet *Folkeskolen* har desuden bragt en lang række af de udskrevne interview; disse kan også læses på jubilæets hjemmeside.

Således formidles med lærernes egne ord en lang række eksempler på, hvad det vil sige at være lærer; hvilke valg man træffer, hvilke udfordringer man møder, og hvilke glæder det giver. Men projektet Lærer for Livet har også en ekstra ambition, der handler om at give et kildemateriale videre til fremtidens skolehistorikere gennem indsamling af nutidige lærererindringer.

En erindringsindsamling er relevant i nutidens samfund, fordi der nærmest findes flere beretninger om skolen for 50-100 år siden, end der findes fra læreres hånd i dag. Som kilde til skolehverdagen og lærernes synsvinkel kommer fremtidens skolehistorikere til at mangle denne kildegruppe og svar på spørgsmål som: Hvad var lærernes praksis i deres undervisning og skolehverdag? Hvordan opførte eleverne sig i klassen? Hvordan foregik forældremøderne? Hvordan var samarbejdet med skolelederne? Og også mere trivielle og praktiske hverdagsspørgsmål som børnenes sutsko, lærerværelsets snak, cykelturen til arbejde, aftener med opgaveretning etc. Et sådant materiale vil også blive kilde til en tid, hvor selve lærerrollen, lærerens arbejdstid, profession og betydning er til debat.

Derfor er Lærer for Livets tredje delprojekt en opfordring til alle landets nuværende og forhenværende lærere om at skrive deres erindringer. Og i indsamlingen og bevaringen af disse erindringer spiller lokalarkiverne en helt central rolle ved at modtage og bevare bidragene og nominere de bedste til en landsdækkende konkurrence.

Den 31. oktober afholdt jubilæumssekretariatet og AU Library et festsymposium om erindringer fra skolen. Titlen var *Glemmebog og Huskekage*, og her blev vinderen af erindringskonkurrencen udråbt. Udover æren for de bedste bidrag til de heldige vindere vil projektet forhåbentlig resultere i, at der rundt på landets arkiver snart vil ligge mange flere lærererindringer, der efterlader vidnesbyrd om nutidens skole til fremtiden.

Nutidens elever

Den anden store gruppe, der uden nogen tvivl skulle stå i centrum for jubilæet, er eleverne i nutidens skole. Dels har der fra begyndelsen af været planer om produktion af et varieret undervisningsmateriale til brug i undervisningen, dels skulle elevernes rolle i historien også formidles. Sidstnævnte sker gennem et samarbejde med organisationen Danske Skoleelever om bl.a. en række avisinterview i *Politiken* om elevers vilkår igennem tiden og om produktion af en dokumentarfilm om elevdemokratiets historie. Derudover er elevernes hverdag og perspektiv et helt centralt element i projektet UGE200 som er jubilæets største enkeltstående projekt og former sig som en landsdækkende temauge for alle interesserede skoler i uge 41 forud for efterårsferien.

UGE200 finansieres af Trygfonden og bliver til i et samarbejde mellem jubilæumssekretariatet, Golden Days, en pædagogisk konsulent og øvrige samarbejdspartnere, herunder Dansk Skoleidræt, Frugtformidlingen og Lommefilm. Projektet rummer bl.a. en række gratis workshopforløb, som er uddelt til ca. 60 skoler, et omfattende inspirationsmateriale til ugens undervisning, et digitalt planlægningsværktøj og en kalender med skoletjenestetilbud og andre muligheder for at komme ud-af-huset i forbindelse med temaugen.

Temaugens inspirationsmateriale lægger op til to forskellige former for temauge. Den ene er en oplevelsesuge, hvor eleverne oplever forskellene i skolens udvikling ved at gå i skole til forskellig tid på de forskellige ugedage. De kan opleve 1860'ernes udenadslære og salmesang, 1920'ernes anskuelsestavler og regelrette gymnastik og 1970'ernes gruppearbejde, seksuallære og orienteringsfag. Og på den sidste dag kan de formulere og reflektere over deres egne visioner for skolen og deres egen skolegang. Materialet målrettes indskoling, mellemtrin og udskoling. For 0. klasse udarbejdes en særligt materiale der vægter periodernes børneliv og lege.

Den anden model er en fordybelsesuge, hvor eleverne arbejder i (aldersintegrerede) værksteder med udvalgte fag eller temaer i skolens historie; fra skolearkitektur, over sangens udvikling til journalistik, drama og gymnastik. Materialet omfatter forslag til værksteder, der kan tilpasses skolens ressourcer og elevsammensætning. Ud over de konkrete oplæg til undervisningen omfatter materialet også en række korte baggrundsartikler henvendt til lærerne om udvalgte aspekter af skolens historie. Disse og en række af inspirationsoplæggene udarbejdes i samarbejde med de faglige lærerforeninger, Dansk Skoleidræt, Frugtformidlingen, Lommefilm m.fl.

Inspirationsmaterialet til ugens undervisning lægger op til fire dages fagligt forløb, idet fredagen, der afslutter ugen, er den traditionsrige Skolernes Motionsdag. Her har Dansk Skoleidræt lavet oplæg, der også sætter jubilæumsfejringen i centrum med temaet *En Festival i Bevægelse*.

UGE200 er tænkt som en lærerig, social og kreativ oplevelse for både elever, lærere, forældre, pædagoger og alle andre med tilknytning til skolen. Målet er dels, at eleverne lærer noget om skolens historie på en måde, der er relevant i forhold til deres eget liv og skolens nuværende læringsmål, dels at skabe en stor fælles markering af skolens fødselsdag. Afhængig af skolernes ressourcer, traditioner og muligheder kan lokalsamfund, bedsteforældre m.v. inddrages i ugen, der også kan omfatte en eller anden form for "fødselsdagsfest" f.eks. i form af kagebord, fernisering eller åbent hus.

Sekretariatet for Skole i 200 år deltog i foråret 2014 i både Læringsfestivalen i Bellacenteret og i Skolemessen i Aarhus, hvor UGE200, og jubilæets øvrige undervisningsmaterialer blev præsenteret for især lærerne, der gæstede de to messer. UGE200 formidles derudover til lærerne via bl.a. Facebook, nyhedsbreve, introduktionsvideoer og ved udsendelse af trykt materiale til alle landets grundskoler i august, forud for at materialet bliver tilgængeligt på jubilæets hjemmeside. Det bliver en af de meget spændende ting i efteråret, at se hvor stor tilslutningen og udbyttet af UGE200 bliver på skolerne.



Jubilæets største enkeltstående projekt var temaugen UGE200, hvor alle landets grundskoler var inviteret til at deltage i en uge om skolens fortid, nutid og fremtid. UGE200 blev afsluttet fredag 10. oktober 2014 med Skolernes Motionsdag. Her ses børn fra Arenaskolen i Greve, der sender balloner til vejs på motionsdagen sammen med jubilæets protektor, H.K.H. Kronprinsessen, og undervisningsminister Christine Antorini (Foto Ulrik Jantzen).

UGE200 er helt overvejende et materiale, der er henvendt til lærerne, og som skal gøre afholdelse af ugen så ligetil og overskuelig som muligt. Men ud over selve UGE200-inspirationsmaterialet rummer ugen også et projekt, som eleverne nok også vil hæfte sig ved. I samarbejde med Skolemælk og Golden Days lanceres nemlig ved skolestart en konkurrence ved navn "Duellen", hvor eleverne med korte mobilfilm skal dyste om at vinde en stor skolefest til en værdi af 100.000 kr. UGE200 er således et eksempel på, hvorledes Skole i 200 år gerne skulle kunne rumme både faglighed og festlig fejring i skøn forening.

Opmærksomhed og festlighed

Parallelt med udvikling af undervisningsmateriale, udstillinger og anden historieformidling rummer de centrale jubilæumsprojekter også en række aktiviteter, der i højere grad er opmærksomhedsskabende og har til hensigt at skabe viden om, at der overhovedet findes et skolejubilæum. I dette forsøg på at ramme en meget bred målgruppe – og gøre jubilæet både folkeligt, fornøjeligt og formidlende – er det et meget stort aktiv for jubilæet, at der er en aktiv styregruppe og ikke mindst, at Hendes Kongelige Højhed Kronprinsesse Mary har indvilget i at være jubilæets protektor.

Den første officielle begivenhed i forbindelse med jubilæet var et åbningsarrangement, der blev afholdt i samarbejde med Lærerstandens Brandforsikring i København, og hvor udstillingen Lærer for Livet blev indviet. Der var desuden et officielt program med taler ved bl.a. Kronprinsessen, undervisningsminister Christine Antorini og jubilæets projektleder Anne Katrine Gjerløff. Blandt gæsterne var en lang række af skolens interessenter og jubilæets samarbejdspartnere, og også en stribe forhenværende undervisningsministre som ved deres tilstedeværelse illustrerede den levende skolehistorie. Underholdningen blev leveret af Utterslev Skoles børnekor. Ud over at være startskuddet til årets begivenheder var åbningsarrangementet også medvirkende til at jubilæet blev omtalt i en lang række medier.

I sin tale understregede Kronprinsessen at skolen var et fællesskab og noget, som alle bar med sig i erindringen, og hun indledte med disse ord om første skoledag: "En sommerdag. En skolegård. Nye sko. Sommerfugle i maven. En taske pakket med madpakke, penalhus, fryd og forventning. Det ringer ind til fremtiden. Destinationen er ukendt land, og hver især er en lille eventyrer på opdagelse. Hver især skal afdække nyt territorium og finde sin egen vej i en ny verden af sociale og faglige forventninger og spilleregler. Der er dage, vi aldrig glemmer. Første skoledag er en af dem. Det er en enkelt begivenhed i ethvert barns liv, som symbolsk indleder et nyt fællesskab. Skolen har en helt særlig status. Både i det danske samfund og for mig personligt (...)"

En lignende opmærksomhedsskabende begivenhed, men denne gang rettet mod skoleelever, var Skolernes Sangdag, der blev afholdt i begyndelsen af april. Jubilæumssekretariatet havde indledt et samarbejde med DR Syngelyst om et tv-transmitteret show fra DRs koncertsal og om komposition af en jubilæums-

sang. Sangen blev skrevet og indspillet af reggaesangeren Wafande med titlen *Tasken på Ryggen*, og også her kommer den individuelle skoleoplevelse og skolen som grundlag for livet til udtryk:

*”Tasken er på ryggen
Lad livet tage mig med
Lad mig få et stykke
Af det jeg kan få med
lektier og venner
skolen bestemmer
jeg suger til mig af de mange dyre minder
nogen er glemt
andre i arkiverne
åbner mit sind
lader livet tage mig med
flyver højt
folder mine vinger ud
når der skal læres
er det mig der står skud
hvis der skal bæres
giver jeg gerne en hånd
for jeg har tro på
den allerbedste skole ånd”*

Både i Koncertsalen og ude på skolerne sang tusindvis af elever med, sammen med Kronprinsessen, kulturminister Marianne Jelved, undervisningsministeren og Anders Bondo Christensen. Sangdagen signalerede både i sin afholdelse og den efterfølgende pressedækning, at jubilæet både var for børn og voksne, og at sjov, ballade og fællesskab også er blandt dets kodeord. Jubilæumssangen bliver desuden løbende vist som musikvideo på DRs børnekanal Ultra, og sangen, og koncerter med Wafande kom til at indgå i en række lokale og officielle jubilæumsaktiviteter i løbet af året. Vinderen af konkurrencen FEST200 fik således en koncert på skolen, og i forbindelse med læreruddannelsernes landsdækkende markering af jubilæet 26. september var der også koncert på Christiansborg Slotsplads.

Også i andre sammenhænge er der et fint samarbejde mellem Skole200 og Danmarks Radio. DR har bl.a. udarbejdet et undervisningsmateriale, produceret serien *Så kan de lære det!* om forskellige pædagogiske tilgange til undervisning, og vil også på andre måder markere jubilæet i efteråret 2014. Her er den livetransmitterende temalørdag “Den største skoledag” helt central som startskud til UGE200.

Endelig skal den egentlige dato for underskrivelsen af Skoleanordningerne også markeres, på den noget utaknemmelige dato 29. juli midt i sommerferien. Det skete i samarbejde med organisationen for udenlandsdanskere Danes Worldwide, som i juli holdt sommerskole for danske børn bosiddende i udlan-

det. Den 29. juli var således dagen, hvor en del af disse elever gik til folkeskolens afgangsprøve. Det foregik på Ryslinge Højskole på Fyn, hvor der efterfølgende var officiel fødselsdagsfest. Også her blev begivenheden en blanding af taler, fællessang og efterfølgende fest med koncert og en meget stor lagkage.



Et af jubilæets mest festlige elementer, der var direkte rettet mod skolebørn, var sangeren Wafandes jubilæumssang Tasken på Ryggen. Den blev bl.a. sunget på selve 200-årsdagen for skoleanordningerne 29. juli 2014 ved den officielle fejring på Danes Worldwides sommerskole på Ryslinge Højskole (Foto: Pelle Rink).

Et sidste projekt, som primært er opmærksomhedsskabende, men som også skal formidle skolen som historisk foranderlig fællesnævner, er projektet Første Skoledag. Da skolen begyndte efter sommerferien 11. august, blev det muligt for alle at uploade og dele deres billede fra deres egen første skoledag på jubilæets hjemmeside, hvor der således vil opstå en (forhåbentlig) kæmpestor virtuel udstilling af billeder fra befolkningens første skoledag gennem generationer.

Og så skal man jo ikke glemme et fuldstændig fast element i enhver stor jubilæumsfejring. Præcis som i 1964 har postvæsenet udgivet et jubilæumsfrimærke. Det udkom 11. juni og er tegnet af Jakob Monefeldt, der har ladet sig inspirere af jubilæets visuelle identitet og brugt genkendelige genstande og symboler fra skolelivet: den gule vikingblyant, passer, vinkelmåler og skønskrift.

Det blivende

Selvom det er historiebevidsthed, refleksion og fejring af en central samfundsinstitution, der er i centrum, skal et jubilæum dog helst ikke kun være en forbigå-

ende præsentation af events, aktiviteter og begivenheder. Der skal være noget blivende, som kan bruges i fremtiden. Her er det helt overvejende produktion af undervisningsmaterialer, som jubilæumssekretariatet er gået aktivt ind i. Og så skal man jo ikke glemme det monument, som udgivelsen af alle fem bind af *Dansk Skolehistorie* også er.

Ud over UGE200-materialet, der kun bliver tilgængeligt digitalt, har jubilæumssekretariatet bidraget til udvikling også af andre undervisningsmidler. Det gælder først og fremmest udgivelsen af otte små illustrerede børnefagbøger i "pixi"-format, der udkom i serien *Vild med Viden* på forlaget Epsilon i foråret 2014. I hver bog præsenteres et tema fra skolens historie: smæk og straf, madpakken, anskuelsesbilleder, skolens indretning og børnearbejde m.v. Bøgerne bygger i høj grad på *Dansk Skolehistorie*, hvis forfattere også har skrevet størstedelen af de små bøger. Samtidig er bøgerne udgangspunkt for at søge videre viden, idet de lægger op til besøg på udvalgte museer, hvor barndoms- og skolehistorie også formidles.

På baggrund af fondsmidler rejst af jubilæumssekretariatet producerer andre samarbejdspartenerne også undervisningsmateriale. DR Skole har lavet den interaktive skoletidslinje DR Min Skole, Experimentarium udvikler en teknologihistorisk app, der lanceres til efteråret, og Center for Undervisningsmidler i Esbjerg har produceret et stort antal fysiske materialekasser, der kan lånes ud til skoler over hele landet gennem de lokale CFU'er. Kasserne rummer bl.a. tavler, udklædningstøj, gamle skolebøger, anskuelsestavler og instruktioner til gamle lege etc.

Endelig har andre samarbejdspartnere bidraget til jubilæet ved at målrette materialer til jubilæet. Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling i Jelling har produceret to undervisningshæfter med titlen *Hvad Skal vi med Skolen?* til hhv. mellemtrin og udskoling, og der tilbydes alle skoler i landet et gratis klassesæt af et af hæfterne. Tilsvarende har børnebibliotekernes digitale univers Palles Gavebod fået en rolle i UGE200 gennem et undervisningstilbud i Palleland – et minecraft-univers, hvor eleverne i denne sammenhæng skal bygge fremtidens skole.

Det vil her være umuligt at opremse alle de skoletilbud og materialer, der netop nu er undervejs fra jubilæets samarbejdspartnere – både fordi der er så mange, og fordi der kommer nye til hele tiden. Fra rollespil, til hørespil, fra historisk gymnastikpladser til fremtidige skolebygninger.

Et så stort projekt som skolejubilæet skal naturligvis også evalueres, og de gode og dårlige erfaringer skal videreformidles og bruges til lignende begivenheder. Evalueringen skal både være kvantitativ og kvalitativ, og den skal foretages i løbet af efteråret 2014. Der skal også findes en model for, at dele af hjemmesiden bevares statisk, så bl.a. skolehistorier og UGE200-materialet også kan bruges fremover. Når denne artikel trykkes, er dette arbejde således godt i gang.

Men den forhåbentlig mest blivende effekt af jubilæet er en bevidsthed om, at skolen er en historieskabt og mangfoldig institution. Den effekt skabes ikke kun af enkeltstående projekter, event eller undervisningsmateriale, men gennem

konstant refleksion og formidling af skolehistoriens relevans i mange forskellige sammenhænge og situationer.

Sekretariatets mest gennemgående opgave har været den direkte kontakt med presse, samarbejdspartnere, interesserede borgere, lærere og allehånde organisationer. Et tidligt initiativ var således også grundlæggelsen af et skolehistorisk netværk for især museumsformidlere, hvori der kunne udveksles ideer og erfaringer og koordineres på tværs i forhold til planerne for årets aktiviteter. I netværkets regi har sekretariatet afholdt tre heldagsseminarer inden for det sidste år, og der kommunikeres bl.a. gennem en LinkedIn-gruppe.

Sekretariatets medarbejders baggrund i journalistik og historie har været en klar fordel, når jubilæet skal formidles, da sekretariatet selv har stået for nyhedsartikler på nettet, udkast til journalister, deltagelse i interview, produktion af videoer, udformning af presseplaner, pressestrategier og pressemeddelelser. Sekretariatet har således fungeret både som historisk factstjek og som sparringspartner på formidlingsform og -stil.

Sekretariatet har desuden deltaget i en lang række seminarer og møder med oplæg om både selve jubilæet og udvalgte temaer i skolens historie. Fra en gim-mick om klassebilleder i Aftenshowet, til dokumentarfilm om elevråd, fra klummer til blogs, over officielle taler til quizzer og anmeldelser, fra artikler i fagblade og kronikker i dagspressen, til oplæg til debatarrangementer og respons på udstillingsoplæg har det hele vejen været intentionen, at formidle ikke blot, hvad der fejres, hvorfor det fejres, og hvordan det fejres, men også pege på de mere nuancerede forståelser, skolen kan mødes med, når det historiske perspektiv, individet, hverdagen og erindringen tages med i betragtning.

1814 – 1964 – 2014 – 2064

Når skolens 250-års fødselsdag skal fejres i 2064, kan man se tilbage på 2014 og betragte Skole i 200 år som ligeså gennemført tidstypisk, som indledningen antydede, at 1964-fejringen var. Et jubilæum og det historiesyn, der ligger bag det, er kontekstafhængigt og en afspejling af det samfund, der omgiver det – ligesom skolen selv.

Skole i 200 år er tidstypisk i sin organisation og bredde – græsrodsniveauet sikrer en klar bredde, mens forankringen i et centralt sekretariat med styregruppe sikrer en række af landsdækkende og officielle elementer. Jubilæet er også tidstypisk ved på mange måder at signalere fragmentering og mangfoldighed; i sit visuelle design, i sin økumeniske tilgang til samarbejdspartnere og projekter og i sit klare valg om ikke kun at formidle de store linjer og brede penselstrøg, men fremhæve det individuelle, det skæve og det oversete. Hvis 1964-jubilæet var moderne, så er 2014-jubilæet yderst postmoderne.

Jubilæet har taget form i en turbulent periode for skolen, hvor politiske, pædagogiske og lærerfaglige interesser har været til debat og været sat på spidsen, og hvor elevernes skolehverdag er i hastig forandring. Dette har paradoksalt nok være med til at skærpe bevidstheden om jubilæets budskab. Der er en udbredt

forståelse af, at skolen er kompleks, udskældt, elsket og omdiskuteret, men at der også er en kerne, alle kan være enige om og også være enige om at fejre: At alle børn i 200 år har haft ret og pligt til undervisning.

Skole i 200 år er ikke en jubelfest, hvor det skal fortælles, at man har nået skoleudviklingens højdepunkt. Det er en fejring af skolen og undervisningspligten som en vidtforegret, kompleks og omdiskuteret institution, der er central for både samfundsudviklingen og det enkelte menneskes liv. Og det er ikke en lukket fest, hvor en bestemt organisation eller gruppe fejrer sig selv. Det er et jubilæum for både børn og gamle, for individer og foreninger, for det mindste lille lokale initiativ og de store dyre landsdækkende projekter. Det er et jubilæum, hvor der gerne bruges relevante virkemidler og viden fra et bredt spektrum, der rækker fra børnekultur til grundforskning.

Vi skaber skolen, skolen skaber os.



Anne Katrine Gjerløff, f. 1974, cand.mag. i historie og forhistorisk arkæologi fra Københavns Universitet 1998, ph.d. i historie sammesteds 2005. P.t. projektleder for Jubilæet Skole i 200 år, AU Library, campus Emdrup (DPB). Har primært forsket i social-, kultur-, og videnskabshistorie i 19.-20. århundrede. Har bl.a. bidraget til Dansk Skolehistorie bd. 3 og 4 samt skrevet en lang række artikler om kvinders, børns, dyrs, skolers, hulemænds og kødkontrollens historie.

Litteratur

- Asterisk: temanummer "Får vi en ny skole?", juni 2014.
- Bjerre, L., T. Hyllested og J.A. Poulsen: *Hvad skal vi med skolen – om samfund og skole før, nu og i fremtiden*. (hæfter for hhv. 4.-6. klasse og 7.-9.klasse), Jelling: Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling, 2014.
- *Det 12. almindelige danske skolemøde. I anledning af 150-års dagen for skoleanordningerne af 1814*. Aarhus 1964.
- Gjerløff, A.K. m.fl.: *Vild med Viden – om skolen* (8 bøger om skolehistorie). Forlaget Epsilon 2014.
- Gjerløff, A.K.: *Lærer for Livet – erindringer og Livsvilkår*. Lidt om en erindringsindsamling. I: *Journalen. Lokal- og kulturhistorisk Tidsskrift*, 2014, nr. 1, s. 12-21.
- Gjerløff, A.K.: *Vi skaber skolen, skolen skaber os!* Kronik i *Folkeskolen* 2014(2).
- Ældresagen. Tema: *Folkeskolen 200 år*. December 2013.
- Hjemmesiden www.skole200.dk

Mærke-hjertesager og adgangskrav

Uddannelserne i folketingsåret 2013–2014

Af Signe Holm-Larsen

Indhold

| | |
|--|-----|
| Folkeskolen – reform eller blot mere af det samme? | 176 |
| Øgede frihedsgrader for de frie grundskoler | 187 |
| Et splittet gymnasium i tvivl om sin opgave | 190 |
| Dybtgående ændringer i erhvervsskolesektoren | 195 |
| Kursskifte i de videregående uddannelser? | 198 |

Inspiration til overskriften er hentet i statsminister Helle Thorning-Schmidts (S) nytårstale 2014, hvor hun bl.a. sagde: “Uddannelse er regeringens mærke- og hjertesag” – et udsagn, som måske forekom mange af de i april 2013 lockoutede folkeskolelærere lidt uventet, men som fint markerer, at 2014 er 200-året for undervisningspligtens indførelse og dermed for, hvad der ofte bliver kaldt folkeskolens fødsel. Jubilæet blev i årets løb markeret på forskellig vis med bl.a. udgivelsen af fembindsværket *Dansk Skolehistorie* samt en række udstillinger og pædagogiske aktiviteter.¹

Folketingsåret blev præget af et par regeringsændringer, idet Morten Bødskov (S) ved sin afgang som justitsminister 10. december 2013 blev erstattet af Karen Hækkerup (S), mens SF’s udtræden af regeringen 30. januar 2014 gav anledning til en rokade, hvor Sofie Carsten Nielsen (R) 3. februar overtog uddannelsesministerposten efter Morten Østergaard (R), der i stedet blev skatteminister.² Samtidig skiftede ministeriet navn fra Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser til det mere mundrette Uddannelses- og Forskningsministeriet. Regeringsrokaden resulterede dog ikke i en tilbageføring af 0-6-årsområdet til Undervisningsministeriet, og dets forbliven i Socialministeriet blev

¹ Nyheder fra uvm.dk 26.9.2013 og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 3.2.2014. Bag projektet står Jubilæumsstyregruppen med Kronprinsessen som protektor samt Christine Antorini, Bertel Haarder, professor Jørn Lund, rektor Stefan Hermann, formand for Danmarks Lærerforening Anders Bondo Christensen, direktør i Golden Days Ulla Birk Tofte, overborgmester Frank Jensen, skoleleder Kari Jørgensen, formand for Danske Skoleelever Agnete Vienberg Hansen og professor mso Ning de Coninck-Smith.

² Uddannelses- og Forskningsministeriet pressemeddelelse 3.2.2014. Sofie Carsten Nielsen (f. 24.5.1975), folketingsmedlem for RV fra 15.9.2011, tidligere finans-, EU-, ligestillings- og forskningsordfører samt formand for partiets folketingsgruppe; cand.scient.pol. og master i europæisk politik og administration.

kritiseret fra forskellig side, bl.a. af KL, Bupl og Børne- og Kulturchefforeningen. Med vedtagelsen i 2013 af den nye offentlighedslov, der trådte i kraft 1. januar 2014, er ombudsmandsinstitutionen trådt yderligere i karakter på uddannelsesområdet og har bl.a. inddraget KL og Danske Regioner i sin virksomhed på de områder, hvor de er omfattet af offentlighedsloven.³ Herefter kan f.eks. journalister, der af KL eller Danske Regioner har fået afslag på aktindsigt el. lign., klage til ombudsmanden.

Af årets stillingsændringer skal her nævnes, at den 41-årige Mikkel Haarder tiltrådte 1. december 2013 som ny direktør for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) efter Agi Csonka, som i 2013 blev leder af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) og fra 1. januar 2014 også formand for det nydannede Rådet for Børns Læring, som erstattede det tidligere Skoleråd.⁴

Der erindres i øvrigt om, at oversigten over udvalgssammensætningen på relevante lovgivningsområder fra og med sidste års 47. årbog i lighed med artiklens øvrige oversigter er at finde som bilag til artiklens digitale udgave på Selskabet for Skole- og Uddannelseshistories hjemmeside, <http://uddannelseshistorie.dk/>. I trykt form bringes af pladshensyn alene selve artiklen – så læs den også på nettet!

Folkeskolen – reform eller blot mere af det samme?

Generelt er folkeskolens situation fortsat præget af skolenedlæggelser og -fusioner, hvor både klasser og skoler er blevet større og færre. De knap 1.600 folkeskoler (2007) er på fem år reduceret til 1.314 (2012), idet antallet bare siden 2009 er faldet med 230 skoler, mens den gennemsnitlige klassekvotient er steget med 5 % til 21,4 og det gennemsnitlige elevtal pr. skole med 20 % til 444 elever.⁵ Skolens hverdag er både præget af implementeringen af den såkaldte folkeskolereform og det fortsatte arbejde med inklusion, men især af lærernes nye arbejdstidsaftale pr. august 2014, hvorefter de “som udgangspunkt” skal være på skolen i hele arbejdstiden, også selvom mange lærerværelser er for små og støjbelastede til forberedelse af undervisning. Selvom den enkelte lærers undervisningstimetal således er forhøjet, har reformen formentlig – på trods af den støt voksende tilslutning til privatskolerne – en positiv effekt på folkeskolens beskæftigelsessituation, både fordi eleverne skal have flere timer, og fordi mange lærere har valgt at

³. Ombudsmanden.dk 22.4.2014. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 129-130.

⁴. Mikkel Haarder, der er cand.scient.pol., kom fra en stilling som chef i KL's Center for Børn og Uddannelse. Formandskabet for Rådet for Børns Læring, der har til opgave at rådgive om faglig og pædagogisk udvikling mv. i folkeskole, ungdomsskole og dagtilbud og om imødegåelse af negativ social arv og fremme af integration og inklusion, består foruden af Agi Csonka også af rektor Stefan Hermann, dagtilbudsleder Fie Lademann, forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen, skoleleder Gitte Reimann, professor Charlotte Ringmose og børne- og kulturdirektør Anders-Peter Østergaard, jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 27.2.2014. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 131 og Folkeskolen.dk 1.11.2013.

⁵. Politiken forsiden 23.12.2013.

fratræde; lærerarbejdsløsheden var april 2014 således reduceret med 37 % i forhold til året før.⁶

Først til *folkeskolereformen*, der med L 51 og L 52 (om skoleordningen henholdsvis før og efter næste folketingsvalg) pr. 1. august 2014 bl.a. har indført en skoleuge på 30 timer for de første fire klassetrin, 33 timer for 4.-6. klasse og 35 timer for 7.-9. klasse samt flere undervisningstimer i dansk, matematik, fremmedsprog og naturfag; hertil kommer krav om mindst 45 minutters daglig bevægelse.⁷ Valgfag findes fra 7. klasse, og hvis de ikke er prøvefag, har de fået mere prestige ved, at de skal inddrages i projektopgaven. Folkeskolens afgangsprøver er omdøbt til 9. klasseprøver, og afgangsbeviset omfatter også ungdomsskolens prøver. Kommunerne skal endvidere sikre et samarbejde mellem skolerne og det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, og der kan oprettes eliteidrætsklasser. Pædagogisk råd er gjort frivilligt for kommunerne, og den såkaldte 50 %-regel om holddannelse, hvorefter elever skal undervises i deres klasse i den overvejende del af undervisningstiden, er ophævet fra 4. klassetrin og opefter, så holddannelse i fremtiden kan blive mere udbredt.

Et nyt element i skoledagen er den såkaldt *understøttende undervisning* – under de politiske forhandlinger først benævnt aktivitetstimer og siden aktivitetstid. Understøttende undervisning kan varetages af både lærere og pædagoger eller andre med en relevant baggrund. Indholdet kan f.eks. være lektiehjælp, pauser, specialundervisning, supplerende undervisning, dansk som andetsprog, daglig bevægelse og transporttid ved ekskursioner mv.; se også bilag 2.⁸ Indtil næste folketingsvalg er lektielæsningen, der placeres i eftermiddagstimerne, frivillig for eleverne, men når L 52 træder i kraft, bliver den obligatorisk og kan integreres i skoledagen. På papiret optager den understøttende undervisning et anseeligt årstimetal, men den første realitetsplanlægning tyder i skrivende stund på, at pauser og lektiehjælp på visse klassetrin næsten æder den understøttende undervisning op. I 5. klasse skal eleverne f.eks. have 390 årstimer understøttende undervisning, men når frikvarterer og lektiehjælp er fratrukket, er der bare 57 klokketimer tilbage, jf. beregninger fra bl.a. København og Esbjerg kommuner, mens der er ca. 5-6 lektioner ugentlig i 1. klasse og 4 i 9. klasse. Som konsekvens

⁶ Folkeskolen.dk 26.5.2014.

⁷ L 51 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Indførelse af en længere og mere varieret skoledag), vedtaget med 89 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, KF, UFG) og 13 imod (EL, LA), og L 52 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Indførelse af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse), vedtaget med 94 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, UFG) og 10 stemmer imod (LA, KF). Begge forslag fremsat 31.10.2013, 1. behandling 12.11.2013, 2. behandling 17.12.2013 og 3. behandling 20.12.2013. Lov nr. 1640 og 1641, begge af 26.12.2013. Se også Undervisningsministeriets pressemeddelelse 31.10.2013 og Uddannelseshistorie 2013 s. 140-143.

⁸ Pausernes andel af timetallet er af Undervisningsministeriet ansat til 22,22 %. Se http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Lovgrundlag_samt_Folkeskolen.dk 27.11.2013 og 6.3.2014.

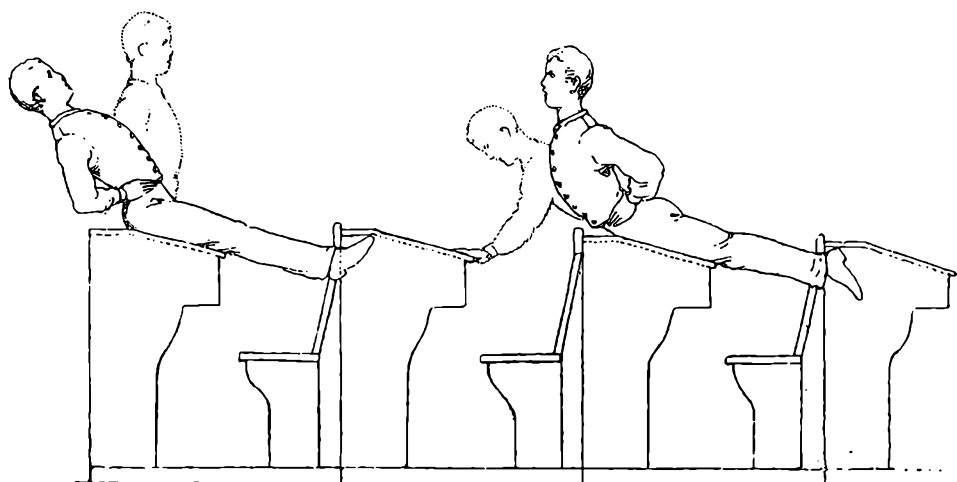


Fig. I.

Fig. II.

Krav om bevægelse er ikke nyt. Kultusministeriet udsendte 4. december 1900 en vejledning om brugen af den autoriserede gymnastikhåndbog for folkeskolen. I vejledningen var der to figurer, som illustrerede, hvordan eleverne kunne bevæge sig, hvis skolen ikke havde en gymnastiksal: "Støtsidesiddende Kropshældning bagud" (figur I) og "Fodstøttet Fremligning med Kropsbøjning" (figur II). Tegningen findes i Ministerialtidende A 1900.

af den længere skoledag er SFO-tiden reduceret, hvad der har fået enkelte kommuner til at ophæve ordningen og andre til sænke forældrebetalingen.⁹

Ved 1. behandling af L 51 og L 52 glædede Karen Ellemann (V) sig over de mange dele af forslaget, der har rødder i den daværende VK-regerings reformudspil "Faglighed og frihed" fra december 2010 og over de øgede muligheder for holddeling. Lars Dohn (EL) sagde da også til lykke til Venstre, fordi partiet "har fået det igennem, man ikke kunne få igennem, mens man sad med regeringsmagten ... at man har fået fjernet eller fået prikket hul i den udelte enhedsskole, altså at der er blevet givet adgang til niveaudeling", og han beklagede, at pædagogisk råd var blevet frivilligt for den enkelte kommune, mens Alex Ahrendtsen (DF) glædede sig over "indhegningen af den understøttende undervisning og pædagogernes afgrænsede rolle".¹⁰ Rosa Lund (EL) tilkendegav under 2. behand-

⁹ Jyllands-posten.dk 4.3.2014.

¹⁰ Det første udkast til L 51 åbnede for, at pædagoger på 1.-3. klassetrin kunne undervise i hele fag, men ved fremsættelsen var § 29 a efter initiativ af Alex Ahrendtsen (DF) strammet, så de alene kunne varetage "afgrænsede undervisningsopgaver", jf. lovberækningsnotens note om "at en pædagog f.eks. ikke efter den foreslåede bestemmelse vil kunne varetage undervisningen i et helt fag gennem et helt skoleår". Folkeskolen.dk 31.10.2013.

lingen, at hendes parti ikke ville stemme for L 51, fordi man ikke ville medvirke til at genindføre "en niveaupodelt folkeskole", men gerne for L 52, "fordi det trods alt giver lidt mere frihed til skolerne til at kunne tilrettelægge skoledagen på skolerne selv".

Tredje led i lovkomplekset var L 150 om en *justering af folkeskolens målstyring*, bestående i en revision af Fælles Mål fra 2009 og gennemførelse af et såkaldt kvalitetsstilsyn, hvor de velkendte elevplaner og kvalitetsrapporter justeres og suppleres af et nyt webbaseret ledelsesinformationssystem.¹¹ Målene træder for de fleste fag i kraft august 2015, men gælder allerede fra august 2014 for fag med nye navne, f.eks. "håndværk og design" (en fusion af sløjd og håndarbejde), "madkundskab" (før hjemkundskab), "natur og teknologi" (før natur/teknik), "uddannelse og job" (før uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering; omdøbt med L 150) samt valgfaget "medier" (før "fotolære" og "medier"); hertil kommer for børnehaveklassen seks kompetenceområder i stedet for de tidligere temaer.¹² De nye Fælles Mål er som de tidligere efter en høringsproces, der blev afsluttet så sent som 6. juni 2014, udsendt i bekendtgørelsesform med tilhørende vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger. De er udformet som lærings- og kompetencemål med underliggende færdigheds- og vidensmål og opmærksomhedspunkter og omfatter lige som de tidligere trinmål 2-3-årige forløb. De hidtil gældende slutmål bortfalder, og i stedet er der fastsat opmærksomhedspunkter (basismål), der beskriver forventet beherskelsesniveau på udvalgte områder til brug for tidlig identifikation af fagligt svage elever.

Med lovforslaget skete også en række tilsynsjusteringer: Elevplanen på 1.-9. klassetrin har fået færre fag og skal fra 7. klasse målrettes udskoling, i 9. klasse med fokus på uddannelsesvalget.¹³ Kvalitetsrapportens indhold er uændret, men

¹¹ L 150 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Forenkling af regelsættet Fælles Mål, kvalitetsrapporter og elevplaner samt opfølgning på mål for folkeskolen m.v.). Vedtaget med 99 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, KF), 13 imod (EL, LA), mens 1 undlod at stemme (UFG). Fremsat 27.2.2014, 1. behandling 13.3.2014, 2. behandling 10.4.2014 og 3. behandling 22.4.2014. Lov nr. 406 af 28.4.2014. Målene, der er udarbejdet af 27 arbejdsgrupper og færdiggjort 9.4.2014, bygger på inspiration fra bl.a. Ontario, Tyskland og Østrig.

¹² De seks kompetenceområder i børnehaveklassen er "Sprog" (før "Sprog og udtryksformer"), "Matematisk opmærksomhed", "Naturfaglige fænomener" (før "Natur og naturfaglige fænomener"), "Kreative og musiske udtryksformer" (før "Det praktiske/musiske"), "Krop og bevægelse" (før "Bevægelse og motorik") samt "Engagement og fællesskab" (før "Sociale færdigheder" og "Samvær og samarbejde").

¹³ Fra december 2008 har man i henhold til udfordringsretten, der ved økonomiaftalen for 2013 er forlænget til udgangen af 2015, kunnet fravige kravet om, at alle fag skal indeholdes i elevplanen. Fremover skal den mindst omfatte fagene dansk og matematik på 1.-8. klassetrin, engelsk på 3.-8. klassetrin, historie på 4., 6. og 8. klassetrin, kristendomskundskab på 3., 6. og 8. klassetrin, natur og teknologi på 4. og 6. klassetrin, samfundsfag, geografi, biologi, fysik/kemi på 8. klassetrin, idræt på 2., 5., og 8. klassetrin, musik på 2. og 6. klassetrin, billedkunst på 5. klassetrin, håndværk og design, madkundskab og § 9, stk. 1-valgfag på et af de klassetrin, hvor faget tilbydes, og 2. fremmedsprog (tysk/fransk) på 6. og 8. klassetrin; i børnehaveklassen de seks kompetenceområder fra note 12.

den skal fremover kun udarbejdes hvert andet år. Nyt er etablering af et web-baseret ledelsesinformationssystem (LIS) som en del af Undervisningsministeriets kommende datavarehus for grundskolen, i første fase som supplement til den nuværende statistik for grundskolen i Undervisningsministeriets databank. Hertil kommer, at skolebiblioteker ikke mere hedder pædagogiske servicecentre, men pædagogiske læringscentre, så centrenes medansvar for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning tydeliggøres. Ved 1. behandlingen af L 150 fandt Karen Ellemann (V) det "lidt pudsigt at skulle holde en ordførertale om et lovforslag om fælles mål, elevplaner og kvalitetsrapporter fremsat af en regering, hvis ene halvdel i hvert fald engang var indædte modstandere af både elevplaner og nationale test", mens Lene Espersen (KF) mente, at "kanonlisterne så (er) kommet for at blive, og det er elevplanerne også". Under udvalgsarbejdet blev der alene foretaget lovtekniske korrektioner. Samtidig med disse tilsynsændringer er skolelederens tilsynsansvar også blevet skærpet ved en landsretsdom, der har forpligtet den enkelte skole eller institution til at udarbejde sikkerhedsinstrukser for elevaktiviteter.¹⁴

Ændringerne i folkeskolen gennemføres med støtte af et læringskonsulentteam, der erstatter ministeriets tidligere fagkonsulenter, og et nyetableret Ressourcecenter for Folkeskolen – og med en ministerbemyndigelse til i givet fald at pålægge en kommunalbestyrelse at modtage støtte.¹⁵ De er i vidt omfang finansieret af OK 13-arbejdstidsomlægninger ved refusion via bloktilskuddet og af 1 mia. til efteruddannelse af skolens ansatte. Midlerne blev efteråret 2013 suppleret med en gave på 1 mia. kr. fra A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til almene Formaal – ligeledes primært til efteruddannelse, men også til udvikling af undervisningsmetoder og hjælpemidler.¹⁶ Midlerne skal bl.a. sikre, at kommunerne kan leve op til kravene til den såkaldte kompetencedækning: At al undervisning varetages af lærere med linjefagsuddannelse eller tilsvarende fra august 2020. I mellemtiden skal kompetencedækningen udbygges trinvis til mindst 85 % i 2016 og mindst 90 % i 2018. Men der er et stykke vej endnu for mange kommuner, for kompetencedækningen, beregnet som et landsgennemsnit, var i skoleåret 2012-13 79,6 % og i dette skoleår 80,4 %; opgaven bliver ikke let at løfte, og slet ikke for de 46 % af kommunerne, der p.t. ligger under landsgennemsnittet.

Et andet eksempel på anvendelsen af de via L 51 afsatte implementeringsmidler er det såkaldte kompetenceløft af skole-hjem-samarbejdet, et projekt, der forestås af forældreorganisationen Skole og Forældre.¹⁷ Kompetenceudviklingen sker her bl.a. via kursusvirksomhed, publikationer og en online læringsplatform

¹⁴ Skolelederens tilsynsforpligtelse blev understreget af Østre Landsrets stadfæstelse 8.11.2013 af byrettens dom fra februar 2013 om forstanderansvar ved Lundby Efterskoles kæntringsulykke februar 2011. Plenum 5.12.2013.

¹⁵ Nyheder fra uvm.dk 22.11.2013 og 2.5.2014.

¹⁶ Skole og Forældres nyhedsbrev nr. 21/2013 af 10.10. 2013 og Folkeskolen.dk 24.6.2014.

¹⁷ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 25.10.2013.

for skolebestyrelsesmedlemmerne med fem moduler om forskellige elementer af skolebestyrelsesarbejdet. Midler er også anvendt til etablering af et nyt nationalt videntcenter for formidling af Danmarks historie og kulturarv i Jelling på UCL, som dog fra 2017 skal være selvfinansierende.¹⁸ Evalueringen af både de pædagogiske og de økonomiske konsekvenser af lovændringerne, herunder de nye arbejdstidsregler, er af Finansministeriet overdraget til konsulentfirmaet McKinsey.¹⁹

Skolebestyrelsesvalget foråret 2014 fandt sted i decentraliserede rammer, idet valgprocedurer med hensyn til f.eks. valgtidspunkt, (elektronisk) afstemning, eventuelt fredsvalg samt opgørelsesform, herefter fastsættes af kommunalbestyrelserne efter godkendelse fra de berørte skolebestyrelser.²⁰ Det betød ganske vist friere rammer til lokalt at fastlægge tidsplan og procedure, men også at der ikke var samme fokus på valget i medierne. Valget var også det første efter de nye regler om muligheden for en bredere sammensætning af skolebestyrelsen.

Set under ét øger stramningerne af folkeskolens styrelse ministeriets muligheder for tilsyn, målstyring og kontrol. Ændringen er ikke lige så tydelig, som den var i 1989 ved skolestyrelseslovens ophævelse og indføje i folkeskoleloven som et særligt kapitel 5a. Den siden da tilkomne målstyring og digitalisering betinger let ændrede strategier, men intentionen afviger ikke væsentligt: Decentral kommunal ledelse inden for en central ministeriel styringsramme – og efter årets tilsynsændringer med skærpede værktøjer i redskabskassen.

Det sidste år har også bragt nogen debat om *test og prøver*. Her tre år efter gennemførelsen af de nationale test, forelå så med R 6 den første evaluering af testen i dansk, læsning. Evalueringen påpegede bl.a., at testresultaterne i overvejende grad bruges “summativt, dvs. til at skabe overblik og monitorere det faglige niveau blandt elever, klasser og skolen som helhed”, “at eleverne hovedsagelig modtager kollektiv tilbagemelding”, at der er et højere karakterniveau i testfag i forhold til ikke-testfag, og at der inden for flere testfag mangler svære opgaver i opgavebanken.²¹ Ved Folketingets forhandling herom mente Karen Ellemann (V) med reference til kulturminister og daværende uddannelsesordfører Marianne Jelveds (RV) bemærkning i 2006 om, at en gris ikke kommer til at veje mere af at blive vejlet flere gange, at det kan godt nok “give rigtig god mening at holde øje med vægten, særlig hvis man konstaterer, at den pågældende gris måske er lidt undervægtig, og at den derfor har behov for en særlig diæt”. Ikke uventet viste landsresultatet for 2013 da også fremgang i alle 10 nationale test i forhold til

¹⁸ Nyheder fra uvm.dk 24.1.2014.

¹⁹ Politiken.dk 25.2.2014 og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 20.3.2014.

²⁰ Nyheder fra uvm.dk 16.1.2014.

²¹ R 6 Undervisningsministerens redegørelse om de nationale test i folkeskolen; evalueringen er udført af Rambøll, afgivet skriftligt 13.12.2013 og forhandlet 29.1.2014. Nyheder fra uvm.dk 27.1.2014. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 144, Uddannelseshistorie 2010 s. 135-137, Uddannelseshistorie 2009 s. 127-128, Uddannelseshistorie 2008 s. 186, Uddannelseshistorie 2007 s. 137-138, Uddannelseshistorie 2006 s. 103-106 og Uddannelseshistorie 2005 s. 122-124.

2012 og dermed for første gang siden landsresultaternes offentliggørelse fremgang i alle fag.²² Resultatet kan naturligvis være et udtryk for, at eleverne er blevet fagligt dygtigere, men kan også skyldes, at eleverne har vænnet sig til testformen.

I hvert fald gjaldt det højere præstationsniveau ikke de tværnationale PISA 2012-resultater, offentliggjort ultimo december 2013, hvor Danmark blev nr. 15 i matematik, nr. 18 i læsning og nr. 19 i naturfag – en nedgang, der kun delvis kunne forklares med, at antallet af frasorterede fagligt svage elever var nedjusteret til 6,2 % mod 8,5 % ved PISA 2009; men da PISAs udelukkelsesgrænse er 5 %, overskrider Danmark den altså stadig, også selvom flere andre deltagerlande frasorterer mindre end 2 % af eleverne.²³ Den gennem årene tiltagende kritik af PISA-metoderne kaldte i efteråret 2013 Undervisningsministeriet på banen, hvor man imødegik kritikken med en OECD-undersøgelse og to ekspertudtalelser, som bl.a. karakteriserede PISA-metoden som “stabil og anvendelig til systemmålinger”;²⁴ Christine Antorini så her øget brug af holddannelse som en vej frem, men understregede samtidig, at “det er vigtigt, at det ikke ender med en gammeldags niveaudeling, hvor man deler helt op, så rosset sidder for sig selv”. Ganske andre årsager til “de skuffende PISA-resultater” blev fremført af bl.a. pædagogisk konsulent Sten Clod Poulsen, som karakteriserede folkeskolen som “en karikatur af en skolegang”, hvor det er “fuldstændig tydeligt, at eleverne i dramatisk grad mangler evnen til at regulere sig selv. De flyder gennem timerne. Ind imellem er der nogle, der vågner op og deltager i en halvseriøs dialog med læreren, og så sløver de hen igen”. Han var derfor ikke overrasket over de lave PISA-resultater og mente, at man burde “være meget tilfredse med vores placering, for det sejler i folkeskolen”.²⁵

En opfølgning på PISA 2000 skete med PIAAC-undersøgelsen i 2011-12, hvor 1.881 repræsentativt udvalgte unge ud af gruppen på ca. 4.235 skoleelever fra PISA-2000, fik gentestet deres læsefærdigheder her 12 år efter.²⁶ Samlet set havde halvdelen ikke rykket sig, mens ca. en fjerdedel havde forbedret deres læsefærdigheder, måske med baggrund i deres fortsatte uddannelsesforløb, og den sidste fjerdedel var blevet dårligere læsere. Matthæus-effekten slog også her igennem, for jo bedre læsefærdigheder eleverne havde i 15-16-års-alderen, desto bedre læseresultat i 27-års-alderen og jo oftere valg af lang videregående uddannelse med mindre risiko for frafald mens knap halvdelen af elever med ringe læsefærdigheder gennemførte en erhvervsuddannelse, og en femtedel en videregående uddannelse.

²² Nyheder fra uvm.dk 16.9.2013.

²³ Undervisningsministeriets nyhedsmail 3.12.2013 og Politiken 4.12.2013, 1. sektion s. 4, og 3.12.2013, 1. sektion s. 7.

²⁴ Den islandske PISA-ekspert Julius Björnsson og Jan-Eric Gustafsson, svensk professor i uddannelsesstatistik; kronik i Politiken af Niels Egelund 30.11.2013, 2. sektion s. 5.

²⁵ Berlingske 7.12.2013, 3. sektion s. 2-3.

²⁶ PIAAC, der er gennemført af SFI og første gang 2011-12, måler som PISA læse-, regne- og it-færdigheder, blot for 16-65-årige. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 19.6.2014.

Samtidig er der sket en mindre stigning i afgangsprøvekarakterer i 9. klasse 2013, hvor gennemsnittet ved afgangsprøverne i maj-juni 2013 var 6,8 mod 6,7 i 2012 og 6,5 i 2011.²⁷ De fire ugers manglende undervisningstid på grund af lock-outen i foråret 2013 påvirkede altså forunderligt nok ikke prøvekaraktererne – hvilket måske siger mere om bedømmelsesprocedurer end om elevernes vidensniveau, ikke mindst når resultaterne ved disse nationale målinger sammenlignes med de internationale komparative PISA-resultater. Forsøgene på prøveområdet med gruppe- og projektarbejdsformer og digitalisering er fortsat i skoleåret 2013-14 ved afgangsprøverne i samfundsfag, historie, kristendom, fremmedsprog, fysik/kemi og skriftlig fremstilling i dansk i 9. klasse, og elever med læsevanskeligheder havde mulighed for at benytte et ordforslagsprogram ved afgangsprøven i retskrivning. Digitalisering er imidlertid ikke risikofri. Således var folkeskolerne i Hedensted Kommune to gange i foråret 2014 udsat for såkaldte DDoS-angreb, der fik internetserveren til at gå ned.²⁸

Dette års øgede fokus på karaktergivning, også i folkeskolen, jf. bl.a. debatten om adgangskrav til erhvervsuddannelserne og gymnasiet, sætter tanker i gang, om vi måske så småt igen er parate til at sige velkommen til eksamener i folkeskolen? Også selvom de endnu benævnes prøver. Forskellen mellem eksamen og prøver beskrives ofte som, at eksamener i modsætning til prøver skal bestås. Den sidste eksamen i folkeskolen – realeksamen – blev som bekendt afskaffet med 1975-loven, og siden da har der ikke været beståkrav i folkeskolen. Dette princip er der nu rokket ved, idet adgangskrav allerede er indført ved erhvervsuddannelserne og i skrivende stund drøftes blandt gymnasieforligspartierne, jf. s. 192 og 196. Karakteradgangskrav er selvsagt ikke identiske med bestå-krav, men deres effekt har bemærkelsesværdige lighedspunkter.

Dog har evalueringsområdet på ny fået lidt mere albuerum med L 149, hvor Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremover igen på eget initiativ kan iværksætte evalueringer på grundskoleområdet, efter at EVAs repræsentantskab havde udtrykt bekymring for sin faglige handlefrihed, idet folkeskoleevalueringsseminer siden 2006 har været besluttet af Skolerådet.²⁹ Fremtidigt sker evalueringer for folkeskoleområdet som på øvrige uddannelsesområder efter ministergodkendelse af EVAs årlige handlingsplaner, idet Rådet for Børns Læring dog kan igangsætte evalueringer på eget initiativ. Ved 1. behandlingen erindrede Annette Lind (S) om historikken, hvor hendes parti i 2006 havde stemt imod den borgerlige regerings begrænsning af EVAs handlefrihed, fordi man også dengang

²⁷ Nyheder fra uvm.dk 11.11.2013, 7.1. og 22.1.2014 samt folkeskolen.dk 21.12.2012 og 7.1. og 10.2.2014.

²⁸ Politiken 9.5.2014, 1. sektion s. 2, samt folkeskolen.dk 11.4. og 29.4.2014.

²⁹ L 149 Forslag til lov om ændring af lov om Danmarks Evalueringsinstitut. (Danmarks Evalueringsinstituts initiativret til at iværksætte evalueringer på folkeskoleområdet). Enstemmig vedtaget med 112 stemmer for forslaget. Fremsat 27.2.2014, 1. behandling 13.3.2014, 2. behandling 10.4.2014 og 3. behandling 22.4.2014. Lov nr. 405 af 28.4.2014. Handlefriheden blev for folkeskoleområdet indskrænket med lov nr. 1597 af 20. december 2006.

ville værne om “muligheden for fortsat at sikre både uafhængige og tværgående evalueringer”.

Efter indførelsen i 2012 er *inklusionen* stadig en udfordring. Det gælder også, selvom der er i et vist omfang kan anes en fokusforskydning i de pædagogiske refleksioner hen imod god praksis i inklusionsprocessen frem for diagnosticering af elever, der er svære at rumme i klassens fællesskab. Kvantitativt har indførelsen i 2012 af 9 timers-grænsen for anerkendelse af specialundervisningsbehov medført, at antallet af specialundervisningselever er faldet fra 36.538 i 2011-12 til 856 i 2012-13. Mere overraskende er, at antallet af elever med 9-20 timers ugentlig specialundervisning også er faldet og endda med hele 27 %, mens antal elever med mere end 20 timers ugentlig specialundervisning godt nok er steget, men langt mere beskedent, nemlig fra 124 til 148 elever på landsplan.³⁰ Samlet set vurderer 62 % af forældrene, at deres barns udbytte af undervisningen er negativt påvirket af, at der er børn i klassen med adfærds- og/eller indlæringsvanskeligheder. Det rimer med, at de fleste skoleledere på specialskoler oplever, at deres elevgruppe bliver stadig mere kompleks.³¹ 42 % af specialskolerne har ikke udsøst elever til almenskoler inden for de seneste tre år; ca. 1/3 af specialundervisningseleverne følger dog i perioder undervisningen på almenskoler, mens ca. 17 % ikke er i kontakt med andre skoler, og 9 % af specialskolernes ledere deltager ikke i skoleledernetværk.

Juridisk set fik kommunaliseringen af specialundervisningen endnu et nøk med L 151, der giver mulighed for kommunal overtagelse af elever, personale, bygninger og inventar mv. ved de fem regionale lands- og landsdelsdækkende undervisningstilbud for døve og hørehæmmede, døvblinde, synshandicappede og fysisk handicappede; deres rådgivningsfunktion forstås fremover af VISO.³² Hermed er regionernes eneret til at drive de lands- og landsdelsdækkende institutioner brudt, men det kan dog næppe forventes, at kommunerne her og nu står i kø for at overtage, idet de alle har haft aktivitetsnedgang, men hjemmelen til at fjerne specialundervisningstilbud fra regionsrådenes opgaveportefølje er nu på plads, så en eventuel fremtidig nedlæggelse af regionerne vil ikke møde forhindringer på undervisningsområdet. Ved 1. behandlingen var der på trods af handicaporganisationernes bekymrede høringssvar bred støtte til lovforslaget, selv fra Enhedslisten, idet partiets ordfører Lars Dohn (EL) dog lovede at have “skarp

³⁰ Epinion-undersøgelse efter opdrag af Danmarks Lærerforening med 1.009 interviews af forældre til børn i kommunal folkeskole, gennemført i perioden 5. -12. september 2013, jf. Folkeskolen.dk 7.11. og 14.11.2013.

³¹ Undervisningsministeriets undersøgelse fra udviklingsprojekt om kvalitet i undervisningen på specialskoler januar 2013-februar 2014, udarbejdet i samarbejde mellem SFI og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitets nyhedsbrev 4.4.2014.

³² L 151 Forslag til lov om kommunernes overtagelse af de regionale lands- og landsdelsdækkende undervisningstilbud. Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer. Fremsat 27.2.2014, 1. behandling 10.4.2014, 2. behandling 27.5.2014, 3. behandling 11.6.2014. Lov nr. 632 af 16.6.2014.

opmærksomhed på, at der ikke sker forringelser” – ikke nogen uvant rolle for ham, for allerede 8. oktober 2013 havde han kaldt Christine Antorini i samråd til belysning af, om inklusionen var blevet en spareøvelse, idet en analyse fra Kommunernes Revision BDO for Danmarks Lærerforening havde påvist, at samtidig med at udgifterne til specialundervisning var faldet med 4,7 %, var udgifterne til normalundervisning også faldet og endda med 1,2 %. Christine Antorini fandt dog, at der ikke var “belæg for at sige, at inklusion er en spareøvelse”.³³

Men inklusionen er som andre dele af skolens virksomhed betinget af økonomien. Et udslag heraf er, at støttetimer til inkluderede elever i en del tilfælde er blevet aflyst, fordi lærerne i stedet skulle være vikarer i lærerløse klasser – ikke så mærkeligt, at en tredjedel af lærerne har oplevet, at forældre har flyttet deres barn på grund af såkaldte inklusionsudfordringer i klassen.³⁴ At kommunerne rent faktisk finder besparelser ved inklusionen, blev bl.a. påvist af en undersøgelse af Politiken Research hos 381 skoleledere, hvor blot 24,7 % oplevede, at der fulgte midler med alle inklusionselever, mens 55,1 % fandt, at det skete i nogle tilfælde, og 14,6 % aldrig – et resultat, som Skolelederforeningens eksformand Anders Balle kommenterede med, at “det er desværre også det billede, jeg har. Men det (red: inklusionsprocessen) var jo også et spareobjekt fra starten af, selvom regeringen og KL siger, at det ikke var tilfældet”. Den umarkerede kommunale holdning til økonomien er i det hele taget ret karakteristisk for inklusionsprojektet, hvor ministeren i flere sammenhænge har måttet stå på mål for kommunernes økonomiske udmøntning af inklusionen, mens KL har indtaget en bekvem tilbagetrukket position i den offentlige debat.³⁵

Fokus blev i årets løb på forskellig vis rettet mod folkeskolens arbejdsmiljø. Det vakte således nogen opsigt i pressen, at flere skoler er gået over til at benytte høreværn, ikke alene når enkeltelever skal koncentrere sig om en særlig opgave, men også når støjniveaue generelt er højt. Således berettede en fader i Køge om, at forældrene på hans datters skole var blevet bedt om at købe høreværn til deres børn, for de syv høreværn, de allerede havde i klassen, var ikke nok.³⁶ Stig Broström, professor i pædagogik ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), kaldte brug af høreværn som middel til at skabe ro i klassen for “symptombehandling”, mens Ole Juhl, centerleder på Dansk Center for Undervisningsmiljø, betegnede det som en “pædagogisk falliterklæring”. En del hændelser i årets løb formidlet via tv og dagblade har ligeledes bidraget til opfattelsen af, at folkeskolens undervisningsmiljø kunne være bedre. Eksempelvis blev en lærer med 34 års undervisningserfaring afskediget fra en nordsjællandsk folkeskole, fordi hun slog

³³ Folkeskolen.dk 8.10.2013.

³⁴ Undersøgelsen omfatter ifølge DLF's notat af 30.4.2014 1943 lærere i 10 ud af de 20 kommuner i Undervisningsministeriets inklusionsprojekt. Folkeskolen.dk 3.6.2014.

³⁵ Politiken 8.2. og 3.6.2014, 1. sektion henholdsvis s. 4 og s. 7.

³⁶ Politiken.dk 11.-12.4.2014.

en 6-årig elev, efter at han havde slået en anden dreng i klassen og spyttet og slået hende selv i ansigtet.³⁷

Der er således klart behov for et godt skole-hjem-samarbejde, men fra august 2014 skal skole-hjem-samtaler afholdes inden for den almindelige arbejdstid.³⁸ Mette With Hagensen, formand for Skole og Forældre, ærgrede sig over, at det så bare blev "endnu mere besværligt at være forældre". Dorte Lange, næstformand i Danmarks Lærerforening, var enig, idet hun betegnede det som "dybt uhensigtsmæssigt, at vi ikke kan være mere fleksible i skolerne, og det er bestemt ikke lærerne, der har ønsket det", og hun henviste til, at en mere fleksibel arbejdstidstillrettelæggelse kan ske via lokalaftaler, hvad der juni 2014 var indgået i hver tredje af landets kommuner.

Folkeskolen har det ikke let i disse år, hvor der er langt mellem succeshistorierne, mens nederlagsbeskrivelserne florerer om kap med diverse forsøg på at skyldplacere dens utilstrækkelighed. Karakteristisk var således professor Per Fibæk Laursens analyse om, at "den gennemgående danske holdning til uddannelse er tilbagelænet og afslappet. Det skal være sjovt at lære, man skal trives imens ... Det må ikke være for anstrengende, det må ikke kræve for meget tid, og man må ikke blive udsat for nederlag. Danske børn, unge og deres forældre har naturligvis ret til at have denne holdning ... det er imidlertid dobbeltmoralisk, hvis befolkningen og politikerne samtidig forventer af skolen, at den skal kunne bringe elevernes præstationer op i den internationale top".³⁹

Folkeskolens ordning pr. august 2014 har navn af en folkeskolereform, men hvor meget er egentlig ændret, og hvor meget er "gammel vin på nye flasker"? Ændringerne i folkeskolens fagkreds er stort set få og små, selvom visse fag er slået sammen og har fået nye navne; det samme gælder skolestrukturen, som fortsat er den udelte helhedsskole fra 1993, dog med øgede muligheder for holddannelse, og det gælder fagenes indhold, også selvom der er udformet mere målbare Fælles Mål, mens inklusionen fra 2012 de fleste steder har betydet mere dybtgående ændringer af vilkårene for skolens virksomhed.⁴⁰ Nyt er angiveligt den øgede vægt på fysisk udfoldelse og den længere skoledag, selvom timetalsforøgelsen reelt er beskedent; en belysning af skoledagens længde set i relation til tidligere perioder fremgår af artiklen "Skoletid – elevtimal i folkeskolens 7. klasse 1814-2014" s. 103-104. Med timetalsforlængelsen er der indført en form for heldagskole med fleksibel modulrettelæggelse – begge dele noget, man eksperimenterede med i mange folkeskoler i 1980'erne, jf. 7-punkts-programmet fra 1987.⁴¹

³⁷ Politiken 30.5.2014, 1. sektion s. 7.

³⁸ TV2-rundspørge juni 2014 blandt 469 skoleledere. Folkeskolen.dk 15.6.2014.

³⁹ Politiken 13.4.2014, 2. sektion s. 12.

⁴⁰ Se Uddannelseshistorie 2012 s. 178-181.

⁴¹ 7-punkts-programmet var en folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter (B 109), som udløste fire års forsøgsarbejde. Resultaterne, der blev sammenfattet i den såkaldte "døvtyggerrapport" Folkeskolen: Visioner og konsekvenser (1992), lå til grund for den fortsat gældende folkeskolelov fra 1993.

Lighedspunkter er der også mellem pædagogers inddragelse i den understøttende undervisning og tidligere tiders samordnede indskoling, hvor børnehaveklasselederen indgik i undervisningen sammen med indskolingslærerne. Fra 2014 er faggrænserne mellem lærere og pædagoger så opblødt endnu en tak, men lærerne har fortsat undervisningsansvaret. Den understøttende undervisning er i sig selv en ny betegnelse, men den mere formaliserede lektielæsning, der indgår og kan varetages af forskellige skolemedarbejdere, svarer meget godt til de lektielæsningsaktiviteter, som på mange skoler har eksisteret i adskillige år, f.eks. varetaget af frivillige på skolebibliotekerne.

Mest afgørende for 2014-ordningens virkning i praksis er formentlig, at lærernes indflydelse i skolen er blevet svækket gennem OK 13.⁴² Også på dette punkt er der tale om en proces. Lærernes formelle indflydelse på egen arbejdsplads har pr. tradition været kanaliseret gennem lærerrådet og de kompetencer, dette har været tillagt i skiftende styrelsesbestemmelser.⁴³ Lærerrådet havde bl.a. beslutningskompetence til at henvise et barn til specialundervisning og høringsret med hensyn til skolens undervisningsplan, fagfordeling, skemalægning, undervisningsmidler, skolens budget og ordensregler, og det var repræsenteret i skolebyggesager, dvs. alt andet lige en betydelig indflydelse på skolens virksomhed, også selvom dets kompetence til at beslutte elevers oprykning til næste klassetrin blev ophævet i 1977. I 1990 blev lærerrådet så erstattet af pædagogisk råd, som alene fik rådgivende status. Med statusændringen af pædagogisk råd i 2014 er lærernes indflydelse på egen virksomhed angiveligt ligestillet med andre grupper på arbejdsmarkedet og alene formaliseret gennem samarbejdsudvalgsstrukturen. Der er næppe heller tvivl om, at det har været et længe næret politisk ønske at nå hertil, så selvom OK13 blev markedsført som et redskab for nødvendig finansiering af folkeskolereformen, kan man komme i tvivl om, hvad der har været processens egentlige mål: At ændre på folkeskoleloven eller at fjerne lærerstandens sidste rester af 110 års medbestemmelse.

Alt andet lige er der altså en del lighedspunkter mellem den såkaldte folkeskolereform og forudgående folkeskolevirksomhed, idet en række eksisterende tendenser i skolens praksis er blevet formuleret tydeligere, som det er dansk tradition ved folkeskolelovændringer. Samtidig er omfanget af afgørende nyt til at overse, bortset fra den reducerede lærerindflydelse på skolens virksomhed.

Øgede frihedsgrader for de frie grundskoler

På dette område bragte folketingsåret to centrale lovforslag: Med L 99 fik elever på frie skoler et retskrav på at kunne danne elevråd eller på anden vis varetage fælles skoleinteresser med pligt for skolelederen til at tilskynde hertil, og med

⁴² Se Uddannelseshistorie 2013 s. 131-140.

⁴³ Lærerrådet blev indført i 1904 med den daværende folkeskolelovs § 30 og fik sine kompetencer præciseret gennem skoletilsynslovene i 1933, 1949 og 1962 samt i skolestyrelsesloven af 1970.

L 100 fik skolerne adgang til at etablere private vuggestuer.⁴⁴ Begge forslag blev mødt med glæde i sektoren. Således udtrykte Privatskoleforeningen i sine høringsvar bl.a. tilfredshed med den udvidede arbejdsmark og understregede nødvendigheden af at fremme “det reelt og dialogbaserede demokratiske indhold i samværet på skolen – herunder hensynet til, at de demokratiske agenter i grundskolen fortsat er børn (og ikke “små voksne”)”.⁴⁵ Ved Folketingets 1. behandling blev L 99 og L 100 forhandlet i direkte forlængelse af hinanden, men ikke samlet, idet V, DF og LA benyttede lejligheden til at markere deres modstand mod L 99, mens EL var alene om at gå imod L 100. Den resterende lovbehandling foregik da også adskilt og efter forskellige tidsplaner.

Ved L 99 gjorde Troels Ravn (S) opmærksom på, at man med lovforslaget fulgte en opfordring fra Danske Skoleelever (DSE) til at ligestille elever i folkeskolen og i friskolerne med hensyn til demokratiske rettigheder, mens Anni Matthiesen (V) mente, at man fra politisk hold skulle afholde sig fra at blande sig i, “hvordan de frie skoler involverer deres elever i den demokratiske læring”. Hun fik støtte af bl.a. Alex Ahrendtsen (DF), som mente, at “man har jo valgt at blive friskole netop for at være fri. Og der skal de jo så også have friheden til at sige nej, hvis de ikke mener, at der skal oprettes elevråd”, og Merete Riisager (LA) betegnede klart og tydeligt forslaget som “utidig indblanding”.

Ved L 100, som gav de frie skoler mulighed for at oprette pasningsordninger for børn fra 0- til 2½-årsalderen, fordelte synspunkterne sig anderledes, og alene Rosa Lund (EL) var bekymret over, om de frie skoler ville benytte lejligheden til at “trække profitten ud af dagtilbud”, mens Alex Ahrendtsen (DF) benyttede lejligheden til at fremføre sit partis bekymring over, om de muslimske friskoler “bidrager til integration og ikke til opretholdelse af parallelsamfund”, hvad der fik Christine Antorini til at understrege, at “enhver friskole skal leve op til den friskolelovgivning, der gælder”. L 100 var en opfølgning af B 6, hvor de borgerlige partier ved folketingsårets start havde stillet forslag til folketingsbeslutning om større frihedsgrader for frie skoler med hensyn til at oprette vuggestuer, at etablere afdelinger og filialer, samt navneskifte for husholdnings- og håndarbejds-skoler til frie fagskoler med livspraktiske og erhvervsrettede fag.⁴⁶ Ved behandlingen

⁴⁴ L 99 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). (Ret til at danne elevråd m.v.) og L 100 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Tilbud til børn i alderen 0-2½ år). L 99 vedtaget med 61 stemmer for forslaget (S, RV, SF, EL, KF, UFG) og 47 imod (V, DF, LA), og L 100 med 97 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF, UFG) og 8 imod (EL). Begge lovforslag fremsat 12.12.2013 og 1. behandlet 16.1.2014. L 99 blev 2. behandlet 13.3.2014 og 3. behandlet 18.3.2014; lov nr. 264 af 24.3.2014. For L 100 var der 2. behandling 8.4.2014 og 3. behandling 10.4.2014; lov nr. 404 af 28.4.2014.

⁴⁵ Danmarks Privatskoleforenings høringsvar af 10.11.2013.

⁴⁶ B 6 Forslag til folketingsbeslutning om større frihedsgrader for frie skoler. Fremsat 2.10.2013 af Anni Matthiesen (V), Karen Ellemann (V), Preben Bang Henriksen (V), Kristian Jensen (V), Peter Juel Jensen (V), Alex Ahrendtsen (DF), Merete Riisager (LA), Lene Espersen (KF) og 1. behandlet og henvist til udvalgt 12.11.2013.

af beslutningsforslaget, som Venstre havde taget initiativ til med baggrund i B 30, fremsat af LA i sidste folketingsssamling, mente Christine Antorini, at "forslagsstillerne har sparket en åben dør ind", og nævnte, at regeringen allerede var på vej med L 100, mens navneskiftet for husholdningsskoler og håndarbejdsskoler var under forberedelse ved drøftelser med sektoren med henblik på lovgivning i folketingsssamlingen 2014-15. Men tredje led i beslutningsforslaget om filiale-tablering støttede hun ikke, fordi regeringen ikke var "interesseret i at anvende statslige tilskudsmidler på skolekoncerndannelser, som i yderste konsekvens kan udvikle sig til egentlige skolekoncerner".

Det ser dermed ikke umiddelbart ud til, at friskolelovgivningen ændres, så private kan få økonomisk gevinst ved at drive skoler. Den store svenske uddannelseskonzern AcadeMedia havde ellers tilkendegivet, at man ville overveje at udbyde sit undervisningskoncept i Danmark.⁴⁷ Udmeldingen kom i kølvandet på Produktivitetskommissionens rapport om udlicitering af flere centrale velfærdsopgaver fra kommuner til private firmaer, der især var møntet på plejehjems- og børnehavedrift.⁴⁸ Men også folkeskoleområdet var nævnt som et af de felter, hvor "det anbefales, at det undgås, at lovgivning begrænser de offentlige myndigheds muligheder for at udbyde opgaver på områder, hvor myndigheden vurderer, at udbud kunne give en bedre og/eller billigere opgaveløsning." Men det var der altså ikke politisk flertal for i denne omgang.

Privatskoleområdet er nu også inddraget under ombudsmandens område, selvom forvaltningslovens regler om partshøring alene omfatter offentlige myndigheders sagsbehandling og ikke de frie grundskolers, da de er selvejende institutioner. Men artikel 12 i FNs børnekonvention omhandler børns ret til at blive hørt, og implementeringen heraf har ombudsmandens børnekontor fået til opgave at sikre og overvåge. Ombudsmanden har således pligt til at gøre opmærksom på, hvis dansk lovgivning ikke lever op til internationale forpligtelser vedrørende børns rettigheder, og ombudsmanden har derfor med baggrund i to konkrete klager, modtaget siden børnekontorets oprettelse 1. november 2012, bedt Undervisningsministeriet om at overveje spørgsmålet om høringsret ved bortvisning og udskrivning af elever fra frie grundskoler.⁴⁹

Privatskolesektoren fortsætter sin vækst. På landsplan gik i efteråret 2012 15,6 % af grundskoleeleverne i en friskole mod 13,9 % i 2008, og i København var pri-

⁴⁷ AcadeMedia driver 350 institutioner for førskole-, skole-, gymnasie- og voksenundervisning med tilsammen over 80.000 elever og studerende, herunder datterselskabet Vittra med i alt 27 grundskoler; Kristeligt Dagblad 6.3.2014.

⁴⁸ Produktivitetskommissionen, der var nedsat primo 2012 og ophørte 31.3.2014 efter afleveringen af slutrapporten "Det handler om velstand og velfærd", havde til opgave at komme med konkrete anbefalinger til at styrke Danmarks produktivitet i både den private og den offentlige sektor. Kommissionen bestod af 8 medlemmer og økonomiprofessor og tidligere overvismand Peter Birch Sørensen som formand.

⁴⁹ Ombudsmanden.dk 24.4.2014.

vatskoleandelen hele 24 % af eleverne på bh.-2. klassetrin.⁵⁰ Tendensen fortsatte i en undersøgelse af Epinion for DR, som viste, at yderligere 17 % af forældre i København med barn enten i eller på vej i folkeskolen overvejede at indskrive deres barn på en privatskole, her angiveligt på grund af folkeskolereformen. Tilstrømningen kan efter temperament ses som et tilvalg af en skoleform med værdier, man som forældre tilslutter sig, eller som et fravalg af en folkeskole i betydelige værdimæssige og økonomiske vanskeligheder. Når en fjerdedel af forældrene som i Københavns Kommune vælger en anden skoleform end folkeskolen for deres barn, må det give anledning til at spørge ind til årsagerne. De frie skolars administrative frihedsgrader er igennem 2000-tallet reduceret, om end slet ikke i samme grad som folkeskolens, hvor den centrale kontrol med virksomhedens output tværtimod er strammet ganske betydeligt op – uden nogen konstaterbar kvalitetsforbedring! I det forløbne år er tendensen nok lidt anderledes, idet de frie grundskoler ikke er utilfredse over, at de slipper for de nye bindinger i folkeskolens regelsæt, f.eks. med hensyn til lektielæsning og understøttende undervisning, mens arbejdstidsreglerne efter OK 13, der også her har givet skoleledelsen større råderum over arbejdskraften, givetvis udløser større tilfredshed på ledelsesplan end på lærerniveau.

Den fortsatte tilstrømning til de frie skoler kunne derfor give folkeskolens beslutningstagere anledning til ikke alene undren, men eventuelt også handle – selv sagt under forudsætning af, at folkeskolen tillægges betydning for det danske samfunds kompetencedannelse, fællesskabsfølelse og sammenhængskraft. Man kan så mene, at den aktuelle ændring af folkeskoleloven er udtryk for en sådan handle. Om ændringerne er overbevisende nok, beslutter forældrene med deres stillingtagen til spørgsmålet om, i hvilken skoleform deres eget barn vil blive dygtigst og indgå i en positiv udvikling. Selvom dette er de angivelige mål med folkeskoleændringerne, kan det alligevel meget vel tænkes, at forældrene søger svaret i de private skoler som alternativ til folkeskolen. Førstevalget burde fortsat være en folkeskole med styrke til at give udfordringer ikke alene til de fleste, men også til de ressourcestærke elever – hvad nu, hvis forældrene ikke synes, at folkeskolen er stærk nok til deres barn?

Et splittet gymnasium i tvivl om sin opgave

Den store elevtilstrømning til gymnasiet set i relation til andre uddannelser, ikke mindst erhvervsuddannelserne, rejser spørgsmålet om, hvad der egentlig er gymnasiets opgave, og hvordan den kan løftes med den nuværende rekruttering: Hvem og hvor mange unge bør egentlig vælge gymnasievejen? Bør gymnasiet være for talenterne, der har studieforberedelse som mål, eller for de mange, som ønsker at kvalificere sig bredt til et senere job? Disse spørgsmål har ved flere lejligheder i årets løb givet anledning til debat om ungdomsuddannelsernes kvali-

⁵⁰ Politiken.dk 11.11.2013 og Politiken 8.4.2014 1. sektion s. 7.

tet og struktur, også selvom der i foråret 2014 for første gang i mange år er sket et lille fald i antal gymnasieansøgninger.⁵¹ Spørgsmålet er også rettet til gymnasiets egne folk, som må forholde sig til, om man ønsker, at visionen for gymnasiet skal være kvalitativ eller kvantitativ.

Også for gymnasiet gælder en samfundsmæssig forpligtelse til at søge sammenhæng frem for opsplitning, hvad der bl.a. ses afspejlet i den fjerde indikator i Undervisningsministeriets såkaldt risikobaserede tilsyn, nemlig løfteevnen til at bryde den negative sociale arv og løfte eleverne fagligt i forhold til deres sociale baggrund.⁵² Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen følger skolernes karaktergennemsnit og iværksætter ved længere tids faldende tendens et "dialogbaseret kvalitetstilsyn", hvor institutioner f.eks. kan få støtte til at bekæmpe elevfrafald. Den nylvalgte formand for Gymnasieskolernes rektorforening Anne-Birgitte Rasmussen anser det dog for problematisk, at tilsynet ikke inddrager gymnasiets almindelige virksomhed.

Ændringer i uddannelsessystemet sker ofte på regeringsinitiativ, men oppositionens beslutningsforslag kan hjælpe på vej og samtidig signalere, at her kan regeringen måske senere finde fodslag om nye tiltag. Med B 7 pegede DF på gymnasiets kvalitetsdilemma ved at foreslå en ny forberedelsesskole til hf som et alternativt uddannelsesforløb for unge efter 9. eller 10. klasse med et eksamensrettet 2-årigt modulopbygget forløb med fag på B- og C-niveau og adgangsgivende til de fleste professionsbachelor- og erhvervsuddannelser og med et supplerende 3. år på f.eks. VUC til videregående uddannelser.⁵³ Som forslagsstiller begrundede Marie Krarup (DF) forslaget med, at hendes parti ønskede en moderne version af den gamle realskole, som kunne "tage presset af gymnasierne", fordi man havde nærmet sig "en 12-års-enhedsskole, når 74 procent af en årgang bare fortsætter i gymnasiet", der producerer "studenter, der kommer ud med så lave snit, at ... de ender som ufaglærte med studenterhue." Beslutningsforslaget blev politisk bredt imødegået, idet Christine Antorini fandt, at hf-uddannelsen i forvejen "løfter nogle af de udfordringer, som Dansk Folkeparti ønsker at løse med forberedelsesskolen", mens Anni Matthiesen (V) mente, at "forberedelsesskoler er jo indbygget i vore grundskoler", og Lotte Rod (RV), at forslaget ville bringe "fortiden tilbage" i form af noget, Lisbeth Bech Poulsen (SF) betegnede som en "varmestue". Men alligevel bidrog beslutningsforslaget og debatten herom til at fastholde fokus på gymnasiets splittede situation.

⁵¹ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 28.3.2014.

⁵² De tre øvrige indikatorer er frafald, eksamensgennemsnit og overgang til videregående uddannelse, jf. Undervisningsministeriets pjec Dialogbaseret Kvalitetstilsyn; gymnasieskolen.dk 14.5.2014.

⁵³ B 7 om ny forberedelsesskole for unge (reform af hf) blev fremsat 3.10.2013 af Marie Krarup (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Dennis Flydtjær (DF), Martin Henriksen (DF) og Peter Skaarup (DF).

Omtrent samtidig rejstes kvalitetsproblemstillingen i en rapport fra tænketanken DEA, der på lidt længere sigt foreslog én fælles indgang til alle 3-4-årige ungdomsuddannelser uden skel mellem gymnasiet og erhvervsuddannelserne og på kort sigt bl.a. indførelse af adgangskrav til gymnasiet med en karakter på 4 i dansk og matematik ved 9. klasseprøven i folkeskolen.⁵⁴ Omtrent samtidig påpegede Produktivitetskommissionen, at alt for mange unge udstyres med akademiske kompetencer, som de ikke kan bruge til noget på arbejdsmarkedet, primært på grund af den stort set frie adgang til gymnasierne, mens tænketanken Kraka i en analyse af adgangskrav til gymnasiet påviste, at 2/3 af de unge, der gennemfører gymnasiet med under 7 i gennemsnit, fortsætter på korte og mellemlange videreuddannelser.⁵⁵

Den politiske debat om adgangskrav til de gymnasiale uddannelser blev skudt i gang af regeringens erhvervsreformudspil af 2. oktober 2013, hvor der blev foreslået karakteradgangskrav på mindst 2 i dansk og matematik både til erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, men oppositionen var ikke enig, idet de borgerlige partier ønskede højere karakterkrav til de gymnasiale uddannelser.⁵⁶ Generelt har elevers gymnasieadgang i de senere år været betinget af en positiv uddannelsesparathedsvurdering og af prøveafleggelse, mens prøvekaraktererne har været uden betydning; hertil kommer mulighed for optag via en ansøgningssamtale eller en optagelsesprøve. Drøftelserne om karakteradgangskrav blev i gymnasieforligskredsen, dvs. uden EL og LA, påbegyndt ultimo maj 2014. Til grund for drøftelserne ligger bl.a. en analyse fra april 2014, der har kortlagt de mulige konsekvenser af forskellige adgangskrav for den årgang, der påbegyndte en gymnasial uddannelse i 2012. Analysen påviste bl.a., at adgangskrav på henholdsvis 2 og 7 vil vende den tunge ende nedad og navnlig ramme efterkommere af indvandrere og elever fra uddannelsesfremmede hjem; især hf vil blive ramt af høje karakteradgangskrav, idet tre ud af fire hf'ere ikke ville være blevet optaget ved et karakterkrav på 7.⁵⁷

⁵⁴ De fire brede spor er Science & Technology, Business & Social sciences, Health & Arts, Education & Communication. Rapporten fra 20.5.2014 er udarbejdet af den politisk uafhængige tænketank DEA's ungdomsuddannelseskommission, hvor bl.a. er repræsenteret Dansk Industri, Dansk Erhverv, forskere og uddannelsesinstitutioner med Allan Kjær Andersen, rektor på Ørestad Gymnasium, Lars Goldschmidt, tidligere direktør i Dansk Industri og Anders Vind, uddannelseskonsulent i LO. Kommissionen er delvist finansieret af Industriens Fond og Danish Society for Education and Business (DSEB); Niels Egelund, professor ved Aarhus Universitet, er formand. Gymnasieskolen.dk 20.5.2014.

⁵⁵ Debatindlæg under "Opinion" i Berlingske d. 19.5.2014.

⁵⁶ Gymnasieskolen.dk 2.10.2013 og 11.4.2014. Se også Uddannelseshistorie 1999 s. 154-155 om afskaffelsen af egnethedserklæringen.

⁵⁷ Analysen ultimo april 2014 af karakterkrav ved de gymnasiale uddannelser var et led i forligsforhandlingen "Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser" af 24.2.2014 mellem S, RV, V, DF, SF, KF og LA. Se også gymnasieskolen.dk 23.4. og 8.5.2014 samt Politiken 2.5., 1. sektion s. 2, og 20.5.2014, forsiden.

Ikke kun adgangskrav, men også store skriftlige opgaver som gymnasiets studieretningsprojekt (SRP) og hf's større skriftlige opgave (SSO) medvirker til elevgruppens spredning ved at synliggøre betydningen af social baggrund.⁵⁸ En undersøgelse af vejledningen ved SRP fra foråret 2014 foretaget af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) viser, at det går bedst i forberedelsesfasen, hvor 70 % af eleverne har fået vejledning på skolen i 1 time eller mere, 27 % i mindre end 1 time og kun 3 % ingenting, mens det i skriveperioden blot er 78 % i alt, der overhovedet har fået vejledning. Undersøgelsen viser også, at 52 % af eleverne har fået hjælp af andre, her især deres forældre – jf. opgavens folkelige navn "forældreopgaven" – og navnlig til at vinkle og strukturere stoffet samt til korrekturlæsning. Kun 4 % har fået hjælp til at skrive dele af eller hele opgaven, mens 2 % har betalt andre for det. De store skriftlige opgaver skaber spredning mellem eleverne, idet nogle oplever dem som ét langt skriveløst, mens andre ser en udfordring i at teste egne studieforudsætninger – med den lille krølle på sagen, at karakteren ved SRP tæller dobbelt i studentereksamensgennemsnittet og ved SSO 1,5 på hf-beviset.⁵⁹

Hvad der kan gøres for at takle de betydelige sociale forskelle i gymnasiernes elevklientel, har længe været diskuteret. Et af forslagene har været etablering af et socialt taxameter, der kunne styrke indsatsen på gymnasier i områder med svag socialbaggrund. Debatten herom rumler stadig, og regeringen har nu i over to år været på vej med forslag herom, men kun på vej, for det sociale taxameter er en kontroversiel sag: Det indebærer en omfordeling fra rige til fattige gymnasier, hvor de rige sagtens kan bruge pengene selv til at forbedre egen virksomhed, og hvor de fattige frygter for at blive stemplet som tabergymnasier. Primo november 2013 kom tænketanken Cevea så med det første konkrete bud på et socialt taxameter for ungdomsuddannelserne med en omfordeling af 750 mio. mellem institutioner med elever af forskellig socialgruppebaggrund (målt på afgangskarakterer og forældres uddannelsesniveau), idet man foreslog at erstatte det såkaldte færdiggørelsestaxameter på 6000-11.000 kroner pr. elev med en gruppeinddeling fra 1-4, hvor institutioner i kategori 4 kunne få en større del af det sociale taxameter.⁶⁰ At der er betydelige forskelle i elevernes indgangsniveau på de gymnasiale uddannelser, ses bl.a. af karaktergennemsnit i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøver sommeren 2010, hvor ansøgerne til f.eks. Hvidovre gymnasium og hf scorede et gennemsnit på 5,9 over for ansøgerne til Rysensteen Gymnasium med 9,1.

Forskellene afspejler sig også i de selvejende institutioners økonomi, hvor forskellene mellem rige og fattige gymnasier er øget siden 2007. Nogle gymnasier har genereret store overskud, f.eks. på Frederiksborg Gymnasium i Hillerød over

⁵⁸ Undersøgelsen er offentliggjort og kommenteret på gymnasieskolen.dk 25.3.2014.

⁵⁹ Politiken 17.12.2013, 1. sektion s. 7.

⁶⁰ Cevea.dk 5.11.2013, Dr.dk 8.11.2013, Politiken 8.11. og 12.11.2013, begge 1. sektion s. 9, Politiken.dk 19.2.2014, og Frederiksborg Amtsavis 25.10.2013, 1. sektion s. 4-5.

33 mio., mens andre, bl.a. på den københavnske vestegn, har underskud. Den dårlige økonomi er et resultat af en negativ spiral med faldende ansøgningstal, optag af elever med ringe forudsætninger, som bliver båret igennem af hensyn til fuldførelsestaxametret, men hvis lave karaktergennemsnit belaster institutionens ry; med endnu færre ansøgere til følge. Eksempelvis blev Kongsholm Gymnasium i Albertslund – der har arbejdet med at indføre et “heldags-hf” med reduceret lektielæsning, jf. rektors resultatkontrakt 2013-14 – i foråret 2014 “fremtidssikret” ved en fusion med CPH West. Kommende tiltag i form af karakteradgangskrav vil yderligere mindske elevtallet på de truede institutioner og dermed øge deres økonomiske vanskeligheder. Men ønsker man et dækkende ungdomsudbudsudbud i alle egne af Danmark, må noget gøres. Selveje er ikke problemøst, heller ikke på gymnasieområdet!

Året har dog også bragt mindre kontroversielle tiltag på gymnasieområdet. Således hjemlede L 41 en permanentgørelse af den hidtidige forsøgsordning med særligt tilrettelagte stx- og hf-forløb for personer med nedsat psykisk funktionsevne, f.eks. Aspergers syndrom.⁶¹ Der var ved 1. behandlingen bred opbakning fra alle partier bortset fra EL. Flere af partierne udtrykte dog bekymring over finansieringsmodellen, hvor der sker en beskedent omfordeling inden for taxametertilskuddet, men ikke Marie Krarup (DF), som mente, at dette “skyggetaxameter ... synes vi faktisk er en utrolig god idé, som man kunne overveje at bruge andre steder, hvor det er vigtigt at opretholde små hold og trykke rammer for at få faglig kvalitet i undervisningen”. Rosa Lund (EL) begrundede sit partis nej til forslaget med, at man ikke var “enige i, at for at finansiere en uddannelse skal pengene gå fra noget andet i uddannelsessystemet”.

Med L 42, som blev behandlet samtidig, men i højere grad skilte de politiske vande, blev der fra 1. januar 2014 indført sociale klausuler for ungdomsudbudsinstitutioner og voksenuddannelsescentre om udbudskrav om uddannelses- og praktikaftaler.⁶² Ved 1. behandlingen var de borgerlige partier (V, LA og

⁶¹ L 41 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v. (Tilskud til særligt tilrettelagte stx- og hf-forløb for elever og kurser med nedsat psykisk funktionsevne); forslaget, der bygger på EVA's evaluering af forsøg på området (slutevaluering februar 2012), blev vedtaget med 101 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF, UFG) og 9 stemmer imod (EL samt ved en fejltagelse Kristian Jensen, V). Fremsat 10.10.2013, 1. behandling 22.10.2013, 2. behandling 3.12.2013 og 3. behandling 10.12.2013. Lov nr. 1467 af 17.12.2013.

⁶² L 42 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forberedelseseksamen (hf-kurser). (Sociale klausuler om uddannelses- og praktikaftaler i forbindelse med udbud). Vedtaget med 74 stemmer for forslaget (S, DF, RV, SF, EL, UFG) og 37 imod (V, LA, KF). Fremsat 10.10.2013, 1. behandling 22.10.2013, 2. behandling 3.12.2013 og 3. behandling 10.12.2013. Lov nr. 1465 af 17.12.2013. Loven indfører et “følg eller forklar-princip”, som indebærer, at institutionerne skal anvende sociale klausuler om uddannelses- og praktikaftaler i relevante udbud og efterfølgende kontraktindgåelser eller forklare, hvorfor de ikke gør det, jf. kriterierne i Konkurrence- og

KF) således klart imod, og Peter Juel Jensen (V) vendte sig kraftigt imod det såkaldte “følg eller forklar-princip”, hvorefter skoler, der undlader at bruge sociale klausuler, skal begrunde det på deres hjemmeside – af Lene Espersen (KF) betegnet som en “gabestok”. Oppositionspartierne pegede alle på, at frivillige partnerskabsaftaler var mere fleksible, mens Christine Antorini så forslaget som “et yderligere skub til, at der bliver skabt lærepladser”.

OK 13-forløbet var som bekendt knap så voldsomt på ungdomsuddannelsesområdet som i folkeskolen, men det har alligevel trukket spor. Således valgte den tidligere formand for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) Gorm Leschly efter 18 år i hovedbestyrelsen ikke at genopstille ved formandsvalget.⁶³ Arbejdsgiversiden har også trukket linjerne op, bl.a. ved at Moderniseringsstyrelsen over for rektorerne har udtrykt “forventning om”, at gymnasielærerne registrerer deres arbejdstid. Der er imidlertid ikke enighed mellem lærere og rektorer om, hvordan aftalens tidsregistreringsbestemmelser skal tolkes, idet GL mener, at tidsregistreringen er et krav, og rektorforeningen blot, at skolerne skal stille et registreringssystem til rådighed. Hertil kommer, at kun 10 % af de almene gymnasier har indført tilstedeværelseskrav. Moderniseringsstyrelsen har også klart tilkendegivet, at man ikke ønsker lokalaftaler. Alligevel har 12 skoler i år indgået en sådan og yderligere 20 skoler en “forståelse”, dvs. en bindende aftale, som man så forlader sig på ikke konflikter med Moderniseringsstyrelsens udmelding. Alligevel kan rektorerne for aftaleskolerne formentlig se frem til en kammeratlig samtale i Undervisningsministeriet efter sommerferien 2014.

Alt i alt fremstår det almene gymnasium aktuelt som en institution i tvivl om sin opgave og sine mål. Struktur-uro, karakterinflation, balance med og afgrænsning til erhvervsskolerne er blot nogle af problemstillingerne. En løsning heraf spiller en afgørende rolle for omverdenens tillid til de gymnasiale uddannelsers kvalitet. Den tillid er det vigtigt ikke at sætte på spil – endsige over styr. Specielt hvad angår debatten om adgangskrav, er balancen hårfin: En højere adgangskvotient til gymnasierne end til erhvervsuddannelserne signalerer, alt efter politisk tilhørsforhold, at åndens frem for håndens arbejde enten reelt er mere krævende eller bare mere prestigefyldt.

Dybttgående ændringer i erhvervsskolesektoren

Gennem adskillige år har erhvervsskolesektoren lidt under praktikpladsproblemer og faldende søgning, men med dette folketingsårs initiativer på området er

Forbrugerstyrelsens vejledning af 30. august 2013. Forklaringen skal senest foreligge ved kontraktindgåelsen og indsendes som et led i den årlige tilsynsrapport. Se også Nyheder fra uvm.dk 20.1.2014.

⁶³ Gorm Leschly, der var formand for GL i 14 år, blev afløst af Annette Nordstrøm Hansen, Gefion Gymnasium, fra liste 1, med Sigrid Jørgensen, Bagsværd Kostskole og Gymnasium, fra liste 2 som 1. næstformand. Gymnasieskolen.dk 7.10. og 2.12.2013 samt 28.5.2014. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 132-133.

der sket en tilbundsående revision af området, der på sigt giver et spinkelt håb om et mere afbalanceret uddannelses- og arbejdsmarked.

Et af årets væsentlige lovinitiativer var *erhvervs-skolereformen*, som blev gennemført med L 195, der udmøntede aftalen "Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser" af 24. februar 2014 mellem alle partier bortset fra EL. Dermed indførtes bl.a. euv på flere relevante erhvervsuddannelser, f.eks. de merkantile, en erhvervsuddannelse for voksne (euv) og en erhvervsrettet 10. klasse (eud10). Med til at finansiere ordningen er en beskæring ind til benet af UU-vejledningen på 140 mio., hvad der medfører, at kun de 20 % ikke-uddannelsesparate elever i folkeskolen fremtidig vil få individuel vejledning, og at al anden vejledning bliver kollektivt informerende og i overvejende digital form.⁶⁴ Erhvervsuddannelsernes tidligere 12 indgange er erstattet af fire hovedområder, der er indført adgangskrav på mindst karakteren 2 ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik, muligheden for mesterlære er bevaret, flere uddannelser har fået skolepraktik, og undervisningstiden er udvidet, så eleverne fra 2016 skal have mindst 26 timers undervisning ugentligt, dvs. knap 35 lektioner; en samlet opstilling af aftalens hovedpunkter fremgår af bilag 3. Ved 1. behandlingen begrundede Finn Sørensen (EL) sit partis nej med, at "reformen ikke medfører en eneste ny praktikplads; reformen indfører karakteradgangskrav; reformen afskærer 80 pct. af de unge fra personlig individuel vejledning". Også Alex Ahrendtsen (DF) ærgrede sig over reduktionen i vejledningen, men mente dog, at lovforslaget var et "skridt i den rigtige retning", mens Merete Riisager (LA) så det som et paradoks, at det blev sværere at gennemføre en erhvervsuddannelse end gymnasiet, når eleverne både skulle leve op til karakterkravet og finde sig en praktikplads.

Ved forhandlingerne om erhvervsuddannelsesreformen blev der samtidig skabt flertal for den *kombinerede ungdomsuddannelse*, en toårig uddannelse for unge uden forudsætninger for at gennemføre en erhvervsfaglig eller gymnasial ungdomsuddannelse.⁶⁵ Der er tale om en seksårig forsøgsordning med start fra august 2015 i 20 områder og med et samlet årligt optag på 2500 unge.⁶⁶ Den kombinerede ungdomsuddannelse, der skræddersys til den enkelte unge med mulig-

⁶⁴ L 195 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v., lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser m.v.). Vedtaget med 98 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsat 8.5.2014, 1. behandling 15.5.2014, 2. behandling 4.6.2014 og 3. behandling 11.6.2014. Lov nr. 634 af 16.6.2014. Lovforslag og forligsaftale bygger på regeringens udspil af 2.10.2013 "Faglært til fremtiden – Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser"; Undervisningsministeriets pressemeddelelser 2.10.2013 og 24.2.2014. Politiken 5.3.2014, 1. sektion s. 5, og 12.3.2014, 1. sektion s. 2. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 153-156.

⁶⁵ Politiken.dk 15.10.2013.

⁶⁶ L 196 Forslag til lov om kombineret ungdomsuddannelse. Vedtaget med 102 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF) og 7 stemmer imod (EL). Fremsat 8.5.2014, 1. behandling 15.5.2014, 2. behandling 4.6.2014, 3. behandling 11.6.2014. Lov nr. 631 af 16.6.2014. Se også Nyt fra uvvm.dk 22.5.2014.

hed for afstigning og påstigning i op til to år i alt, skal sætte den unge i stand til at kunne fortsætte i en kompetencegivende uddannelse. Det er Ungdommens Uddannelsesvejledning, der afgør, om ansøgeren tilhører uddannelsens målgruppe. Ved 1. behandlingen af L 196 nævnte Peter Juel Jensen (V), at "der er blevet krydset klinger i ministerens mødelokale"; men han tilsagde sit partis støtte. Alex Ahrendtsen (DF) "havde hellere set, at produktionsskolernes udspil om en produktionsskolebaseret egu var blevet afprøvet"; men det havde været "afgørende for Dansk Folkeparti, at ordningen ikke blev permanent". Heller ikke Lene Espersen (KF) lagde "skjul på, at vi Konservative er mest begejstret for, at lovforslaget er tidsbegrænset", mens Finn Sørensen (EL) oplevede det som "endnu en firkantet kasse, som de unge, der ikke passer ned i de andre kasser, skal passe ned i".

En lettere gang gennem det politiske system fik L 197 om det nyetablerede *Rådet for ungdomsuddannelserne*.⁶⁷ Rådet, der erstatter Rådet for de Gymnasiale Uddannelser, skal skabe et evidensbaseret grundlag for overordnet og tværgående rådgivning og sammen med Rådet for Børns Læring og Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser (REU) koordinere og målrette rådgivning om f.eks. uddannelsernes faglige indhold, sammenhænge og overgange, evaluering og kvalitetsudvikling og elevtrivsel. Rådet er sammensat af et formandskab af 5-7 danske og udenlandske eksperter og 17 medlemmer indstillet af ungdomsuddannelsesorganisationer. Ved 1. behandlingen tilkendegav Eigil Andersen (SF) sit partis tilslutning med begrundelsen, at "for SF er en ligestilling af ungdomsuddannelsen fuldstændig central". Også Finn Sørensen (EL) udtrykte på sit partis vegne støtte til oprettelsen af det nye råd, men efterlyste en repræsentation af UU-centrene, hvad Christine Antorini imidlertid afviste med, at vejledningscentrene udførte en ydelse og ikke var "en interessant".

På voksenområdet bragte året også en *Målrætning af efter- og videreuddannelsesmidlerne*, idet L 98 med virkning fra 1. februar 2014 begrænsede statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) til personer uden uddannelse eller med en kort eller forældet videregående uddannelse, jf. den allerede vedtagne besparelse på finansloven 2014 på 138 mio.⁶⁸ Herefter ydes der ikke længere SVU til efteruddannelse for ansatte med lange og mellemlange videregående uddannelser, f.eks. sygeplejersker, lærere og pædagoger, men alene til personer med uddannelse under erhvervsakademiveau; på lærerområdet anslog Børne- og Kulturchefforenin-

⁶⁷. L 197 Forslag til lov om Rådet for Ungdomsuddannelsen. Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer. Fremsat 8.5.2014, 1. behandling 15.5.2014, 2. behandling 4.6.2014, 3. behandling 11.6.2014. Lov nr. 630 af 16.6.2014. L 197 er et led i udmøntningen af "Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser" af 24.2.2014 mellem regeringen og V, DF, SF, KF og LA. Se også Nyt fra uvm.dk 22.5.2014.

⁶⁸. L 98 Forslag til lov om ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (Målrætning af SVU til videregående uddannelse). Vedtaget med 98 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF, UFG) og 8 stemmer imod (EL) ; ingen undlod at stemme. Fremsat 11.11.2013. 1. behandling 17.11.2013. 2. behandling 21.12.2013 og 3. behandling 23.1.2014. Lov nr. 82 af 28.1.2014 og Ft.dk 11.12.2013. Se også Uddannelseshistorie 2000 s. 122-124.

gen, at det betød 300 mio. mindre til efteruddannelse af lærere.⁶⁹ Ved 1. behandlingen, der var præget af bred enighed bortset fra EL, mente Kirsten Brosbøl (S), at SVU-ordningen “bruges af flere og af andre, end den oprindeligt var tiltænkt”, mens Rosa Lund (EL) ikke kunne “forstå, hvorfor et flertal i den her sal gerne vil ændre noget af det, der fungerer allerbedst i vores efteruddannelsessystem”.

Med årets reform kan man håbe, at det langt om længe vil blive mere attraktivt at vælge erhvervsuddannelsesvejen, og at man endelig kommer praktikpladsproblemet til livs. Positivt er det også, at der kunne samles flertal for den kombinerede ungdomsuddannelse, som ganske vist er omkostningstung pr. studerende, men hvor samfundet har en særlig forpligtelse til at støtte den enkelte.

Kursskifte i de videregående uddannelser?

Væksten i de videregående uddannelser fortsætter, og det samlede optag på de videregående uddannelser i 2013 på 64.746 studerende blev 5 % højere end i 2012; også tilstrømningen til erhvervsakademiuddannelserne øges fortsat.⁷⁰ Det store ansøgerantal sammenholdt med svækkede jobmuligheder for færdiguddannede kandidater, især inden for de humanistiske fag, har også ved de videregående uddannelser ført til strukturdebat.

Således har det såkaldte *Kvalitetsudvalg*, der ifølge sit kommissorium skal se på kvalitet, relevans og sammenhæng i de videregående uddannelser, i sin første delrapport “Nye Veje – Fremtidens Videregående Uddannelsessystem” fra april 2014 foreslået, at bacheloruddannelser generelt gøres fireårige med mulighed for til slut at fokusere enten på fagets praktiske anvendelsesmuligheder eller mere forskningsorienterede aspekter.⁷¹ Den efterfølgende, etårige kandidatuddannelse skal så være målrettet den bedste tredjedel af de studerende, og i stedet for den enkeltes retskrav på direkte fortsættelse til såvel kandidat- som ph.d.-niveau foreslås karakterbaserede adgangskriterier, evt. kombineret med optagelsessamtale. Samtidig foreslås nedlæggelse af små uddannelser med under 30 studerende

⁶⁹ Folkeskolen.dk 14.10.2013.

⁷⁰ Uddannelsesministeriets notat nr. 1 af 7.10. 2013 om hovedtal; se <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/tal-og-fakta-om-sogning-og-optag-pa-de-videregaende-uddannelser> og Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 30.4.2014. Væksten har eksempelvis medført, at Erhvervsakademiet Lillebælt i Odense til erstatning af de nuværende otte forskellige lokationer er i gang med at bygge en ny campus på 20.000 m² med plads til ca. 3000 studerende.

⁷¹ Kvalitetsudvalget – egentlig “Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser” nedsat af regeringen oktober 2013 – og dets sekretariat er en selvstændig forvaltningsmyndighed og uafhængig af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Udvalget består af syv personligt udpegede medlemmer: Jørgen Søndergaard (formand), forskningsleder ved SFI, Ivar Anders Bleiklie, professor v. Bergens universitet, Nikolaj Lubanski, talentdirektør i Copenhagen Capacity, Jakob Roland Munch, professor v. Københavns Universitet, Birgitte Nauntofte, direktør for Novo Nordisk Fonden, Nina Smith, professor v. Aarhus Universitet, og Mette Vestergaard, administrerende direktør i Mannaz A/S. Se også Politiken.dk 3.4.2014, ufm.dk og Politikens leder, begge 8.4.2014 samt Politiken 25.4.2014 1. sektion s. 2 og s. 6 og 19.6. 2014 1. sektion s. 8.

og samling af uddannelser med et årligt optag på under 60 studerende på landsplan, for som Jørgen Søndergaard udtalte, er der "en spildfaktor i uddannelsessystemet, som man ikke helt kan fjerne, men man kan prøve at holde den nede".⁷² Forslagene i rapporten, der har klart lovforberedende karakter, blev sparket videre ved uddannelsesminister Sofie Carsten Niensens forårsmøde ultimo april 2014, jf. hendes udtalelser til pressen i første halvdel af 2014 – bl.a. om, at "vi er nødt til at sikre, at der ikke er for mange bristede håb ... og vi kan ikke være bekendt at uddanne til arbejdsløshed, og jeg kan ikke leve med, at vi lader stå til". Hermed er signaleret et kursskifte, hvor reduktion af fagudbud og øget konkurrence om kandidatpladserne kan føre til revision af regeringens hidtidige målsætning om, at 60 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse og mindst 25 % en kandidatuddannelse. I samme ånd tilkendegav Ralf Hemmingen, at universiteterne er nået til enighed om, at man fra januar 2015 er klar med en fælles plan om optagelsesantal på studier med udsigt til arbejdsløshed.

Vækstkurven er gået uden om de pædagogiske uddannelser, delvis fordi det er blevet sværere at komme ind på læreruddannelsen via kvote 1. Foråret 2014 har således bragt et markant fald på 16 % i kvote 2-ansøgninger i forhold til 2013, som var første år med adgangskrav på 7 i kvote 1.⁷³ Det samlede ansøgstal pr. 1. juli 2014 blev 6324, hvad der dog kan ændres med efteroptaget efter sommerferien. I 2013 var der ligeledes et fald i antal nye lærerstuderende på 17 % i forhold til året før, hvad der af Harald Mikkelsen, rektor på professionshøjskolen VIA, blev tilskrevet dels de skærpede optagelsesbetingelser, dels lærerlockouten 2013. Faldet er bl.a. resulteret i lukning af læreruddannelsen i Holbæk sommeren 2014, og i at Blaagaard/KDAS' aftenuddannelse er erstattet af netbaserede fjernstudier.⁷⁴ Knap så hårdt ramt er pædagoguddannelsen, hvor L 17 udmøntede sidste års forlig ved på linje med de øvrige professionsbacheloruddannelser at ophæve den selvstændige pædagoguddannelseslov og hjemle bekendtgørelsesstyringen under professionsbachelorloven.⁷⁵ Ved 1. behandlingen ærgrede Esben Lunde Larsen (V) sig over, at der ikke var indført adgangskvotienter og optagelsessamtaler i pædagoguddannelsen som ved læreruddannelsen, men han var tilfreds med, at emnet tages op igen ved evalueringen af læreruddannelsen i 2020. Rosa Lund (EL) fremførte endnu en gang sit partis indvendinger mod den lønne- de praktik, hvad Morten Østergaard kommenterede med, at den var bevaret af

⁷² Politiken 19.6.2014, 1. sektion s. 8.

⁷³ Folkeskolen.dk 11.10.2013 og 17.3.2014. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 161-163.

⁷⁴ Lukningen blev besluttet af UCSJ's bestyrelse på et møde 28. marts 2014; se <http://ucsj.dk/nyhed/laereruddannelsen-i-holbaek-lukker/> og Folkeskolen.dk 12.12.2013 samt 7.2. og 2.4.2014.

⁷⁵ L 17 Forslag til lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. (Ændringer som følge af ny pædagoguddannelse). Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer. Fremsat 2.10.2013, 1. behandling 1.11.2013, 2. behandling 13.12.2013 og 3. behandling 20.12.2013. Lov nr.22 af 14.1.2014. Se også Nyheder fra fivu.dk 8.3.2014 og Uddannelseshistorie 2013 s. 163-164.

“økonomiske grunde, fordi det ville have afstedkommet et meget stort slutkrav på kommunernes vegne fra Kommunernes Landsforenings side”.

Folketingsåret bragte i øvrigt en række tværgående justeringstiltag. Med L 188 om talentinitiativer fik studerende i både ungdoms- og videregående uddannelser således mulighed for på særlige *talentforløb* at optjene ekstra ECTS-point ud over de normerede og få dem på eksamensbeviset.⁷⁶ Ved 1. behandlingen, hvor EL var ene om at være imod, beklagede Esben Lunde Larsen (V) sig over, at der ikke var afsat ekstra midler til initiativet, men Jeppe Bruus (S) henviste til, at der var tale om allerede eksisterende aktiviteter, og at formålet blot var at muliggøre, at ekstra aktiviteter kan krediteres på eksamensbeviset, mens Stine Brix (EL) begrundede sit partis afvisning af forslaget med, “at man i praksis får A- og B-kandidatgrader”. Erhvervsakademierne blev styrket med L 63, som fjernede kravet om partnerskabsaftale med en professionshøjskole, og erhvervsakademierne kan herefter selvstændigt udbyde tekniske og merkantile professionsbacheloruddannelser.⁷⁷ Ved 1. behandlingen var der bred tilslutning til lovforslaget, og uddannelsesminister Morten Østergaard fremhævede, at det ikke var hensigten at akademisere de erhvervs- og professionsrettede uddannelser, men at man fik “løst den uhensigtsmæssighed, der var, nemlig at de fleste af dem, der befolkede bestyrelserne, repræsenterede andre institutioner end den, de sad i bestyrelsen for”.

Med L 107, 108 og 109 er Det Strategiske Forskningsråd, Højteknologifonden og Rådet for Teknologi og Innovation pr. 1. april 2014 samlet i én ny organisation *Danmarks Innovationsfond* – Fonden for strategisk forskning, højteknologi og innovation.⁷⁸ Fonden, der har fået et budget på knap 1,6 mia. i 2014, yder be-

⁷⁶ L 188 Forslag til lov om ændring af universitetsloven og forskellige andre love. (Initiativer for særligt talentfulde studerende). Vedtaget med 101 stemmer for (V, S, DF, RV, SF, LA og KF) og 8 stemmer imod (EL). Fremsat 30.4.2014, 1. behandling 14.5.2014, 2. behandling 4.6.2014, 3. behandling 11.6.2014. Lov nr. 750 af 25.6.2014. Se også Uddannelsesministeriets pressemeddelelse af 20.12.2013.

⁷⁷ L 63 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, lov om medie- og journalisthøjskolen og lov om friplads og stipendium til visse udenlandske studerende ved erhvervsakademiuuddannelser og professionsbacheloruddannelser. (Ændringer som følge af evaluering af erhvervsakademistrukturen m.v.). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for forslaget. Fremsat 13.11.2013, 1. behandling 21.11.2013, 2. behandling 13.12.2013 og 3. behandling 20.12.2013. Lov nr. 1614 af 26.12.2013. L 63 bygger på politisk aftale af 12. juni 2007 om erhvervsakademiuuddannelserne mellem regeringen, V, DF og KF. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 160-161.

⁷⁸ L 107 Forslag til lov om Danmarks Innovationsfond, L 108 Forslag til lov om ændring af lov om teknologi og innovation og lov om offentlige forskningsinstitutioners kommercielle aktiviteter og samarbejde med fonde. (Ændringer som følge af lov om Danmarks Innovationsfond m.v.) og L 109 Forslag til lov om ændring af lov om forskningsrådgivning m.v. og forskellige andre love og om ophævelse af lov om Højteknologifonden. (Ændringer som følge af lov om Danmarks Innovationsfond). De tre lovforslag blev behandlet samlet og alle vedtaget enstemmigt med 111 stemmer for forslaget. Fremsat 15.1.2014, 1. behandling 28.1.2014, 2. behandling 11.3.2014 og 3. behandling 25.3.2014. L 107, L 108 og L 109 er vedtaget som henholdsvis lov nr. 306 af 26.3.2014 og nr. 309 og 310, begge af 29.3.2014. Se også Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 3.10. og 22.10.2013 og denoffentlige.dk 7.5.2014.

villinger til aktiviteter inden for strategisk forskning, teknologiudvikling og innovation i erhvervslivet med særligt henblik på konkrete samfundsudfordringer og virksomheders forsknings- og innovationsindsats. Direktør for den nye fond blev Peter Høngaard Andersen.⁷⁹ Ved 1. behandlingen, hvor de tre forslag godt nok blev behandlet et ad gangen, men hvor ordførernes argumentation i betydeligt omfang var sammenfaldende, glædede Karen Ellemann (V) sig over, at “Danmarks nye innovationsfond bygges op efter samme principper og også helt principielt kommer til at fungere på samme måde som Højteknologifonden”, mens Charlotte Dyremose (KF) pointerede, at “der er tale om en uafhængig fond – altså uafhængig af ministeriet – og at man også får lavet et uafhængigt sekretariat”. Morten Østergaard mente dog, at strukturændringen var nødvendig, fordi “uanset de gode erfaringer med de enkelte dele af det samlede system må vi jo altså konstatere, at de store offentlige investeringer ... ikke i tilstrækkeligt omfang omsættes i vækst og beskæftigelse i virksomhederne”.

De senere års spektakulære EU-domme på uddannelsesområdet, bl.a. Gierschdommen fra juni 2013, har sat *det danske SU-system under pres* og givet anledning til intens politisk debat.⁸⁰ Med L 139 om bl.a. uddannelsesstøtte til uddannelse i udlandet blev de danske SU-regler så justeret i forhold hertil. Tilknytningskravet om to års ophold i Danmark inden for de sidste 10 år blev fastholdt og suppleret med fem alternative kriterier, som på anden vis dokumenterer en ansøgers tilknytning til Danmark, nemlig om ansøgeren har gået i skole her eller har familiære, økonomiske, arbejdsmæssige og/eller sociale bånd hertil; for børn af grænsearbejdere skal forældrene have arbejdet i Danmark i fem år, før man har ret til udlands-SU. Fremover skal uddannelser for at være SU-berettigede være af mindst 3 måneders varighed; og der er tillige foretaget en række tekniske justeringer af SU-loven foranlediget af bl.a. ressortændringerne i 2011 og Rigsrevisionens påtale af universiteternes prioritering af egenkapital frem for undervisning. Ved 1. behandlingen udtrykte Mads Rørvig (V) sit partis skepsis over, at “EU i disse år (er) på vej mod at blive en social union, hvor nationale velfærdsgoder som f.eks. SU ender som en rettighed for alle borgere i EU”, mens Jeppe Bruus (S) så lovforslaget som et fortsat “værn om vores velfærdsydelser”, og Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) ville have klarhed over, “hvordan de regler vil sikre, at det bliver et reelt værn”. Problemets omfang fremgår af 2012-tal i Morten Østergaards

⁷⁹ Peter Høngaard Andersen, dr.med. og cand.scient., er tidligere Interim CEO i European Brain Council (EBC) og før da koncerndirektør for Lundbeck.

⁸⁰ L 139 Forslag til lov om ændring af SU-loven og lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser. (Uddannelsesstøtte til uddannelse i udlandet m.v.). Enstemmig vedtaget med 107 stemmer for. Fremsat 26.2.2014, 1. behandling 13.3.2014, 2. behandling 15.5.2014, 3. behandling 20.5.2014. Lov nr. 521 af 26.5.2014. Giersch-sagen omhandlede et luxembourgsk afslag på studiestøtte til fire studerende, der boede hos og blev forsørgt af deres belgiske og tyske forældre, alle grænsearbejdere i Luxembourg. EU-Domstolen fandt dog bopælskravet uproportionalt og ekskluderende, fordi bopæl ikke var eneste indikator for reel tilknytning. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 156-159 og Universitetsavisen.dk 13.11.2013.

(R) svar til Uddannelsesudvalget på et spørgsmål fra Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) og til Folketingets Udlændinge- og Integrationsudvalg: Af de i alt 9293 personer med udenlandsk statsborgerskab, der påbegyndte en videregående uddannelse eller ph.d. i Danmark, fik 63 % ret til SU. Da dansk SU er på 69.000 kr. om året, koster de 6000 studerende over 400 mio. kr. i årlig SU; hertil kommer et lidt højere beløb til udenlandske studerende på ungdomsuddannelserne. Balancen mellem Danmarks ydelser til udenlandske studerende her og udlandets finansiering af danske studerende på studieophold blev styrket med L 118, hvor universiteterne fik større frihed til at styre trafikken af udvekslingsstuderende efter det såkaldte balanceprincip mellem import og eksport af studerende; universiteterne kan dog selv finansiere optag af udenlandske studerende ud over balancen, hvis de skønner det hensigtsmæssigt for deres internationale samarbejde.⁸¹ Ved 1. behandlingen fokuserede Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) på, hvad man ville stille op med ubalancer tilbage i 2012, hvor "universiteterne faktisk har fået ca. 100 mio. for meget", men partiet tilsluttede sig alligevel flertallet bag loven.

Sidste folketingsårs såkaldte *studiefremdriftsreform* bragte på ny de studerende på landets videregående uddannelser i oprør, og også universitetsadministrationerne fandt de nye regler problematiske.⁸² Reformen indebærer bl.a., at studerende skal tilmeldes fag og eksamen på 30 ECTS-point hvert semester for at være fuldtidsstuderende, og at SU bortfalder ved mere end et halvt års forsinkelse, idet den studerende så erklæres "studieinaktiv". Hvor en del studerende hidtil har opbrugt SU'en i slutningen af uddannelsen, så mister de den altså fremover undervejs. De studerendes protester førte efteråret 2013 til, at forligspartierne medio december 2013 besluttede en delvis udskydelse, så fremdriftsreformen for igangværende studerende først træder i kraft i 2015 – af KU's prorektor for uddannelse Lykke Friis i en artikel på KU-net kommenteret med, at "der er desværre kun sket små hop på stedet", bl.a. fordi de økonomiske konsekvenser for universiteternes økonomi ikke er udsat tilsvarende.

I årets løb har også *DPUs situation* været drøftet politisk, idet en utraditionelt sammensat gruppe fra V, DF og LA med beslutningsforslaget B 1 rettede fokus mod den pædagogiske forsknings aktuelle situation, som man fandt forringet ved, at institutionen var nedgraderet til institutstatus, hvorfor man foreslog et selvstændigt pædagogisk universitet.⁸³ Forslagsstillerne opfordrede derfor rege-

⁸¹ L 118 Forslag til lov om ændring af universitsloven og lov om maritime uddannelser. (Finansiering af international studentermobilitet og udskydelse af virkningstidspunktet for tilmelding og framelding til uddannelsens fag og prøver for visse studerende m.v.). Vedtaget med 100 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, LA, KF, UFG) og 7 stemmer imod (EL). Fremsat 29.1.2014, 1. behandling 4.2.2014, 2. behandling 15.5.2014, 3. behandling 20.5.2014. Lov nr. 520 af 26.5.2014.

⁸² Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 156-159, Information.dk 20.11.2013 og Universitetsavisen.dk 11.12. og 18.12.2013 samt Politiken 6.12.2014, 1. sektion s. 2, og 14.12.2013, 1. sektion s. 7.

⁸³ B 1 Forslag til folketingsbeslutning om forskning og efteruddannelse inden for grundskolens fag. Fremsat af Bertel Haarder (V), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Villum Christensen (LA). Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU (før Danmarks Lærerhøjskole), blev i 2007 fusione-

ringen til at evaluere, i hvilken udstrækning intentionerne med DPU's fusion med Aarhus Universitet var indfriet, set ud fra en bredere vurdering af opgavevaretagelsen af forskning og videreuddannelse i grundskolens fag, så balance og interaktion mellem forskning og efteruddannelse i de pædagogisk-psykologiske fag og i grundskolens fag var sikret. Beslutningsforslaget blev drøftet ved en offentlig høring 4. februar 2014 og ved et lukket samråd 29. april 2014. Uddannelsesminister Sofie Carsten Nielsen var her enig i forslagsstillernes intention om at fremme kvalitet og relevans i forskning og efteruddannelse på grundskoleområdet, men afviste alligevel forslaget, selvom hun anerkendte, at "der er en legitim samfundsmæssig interesse i at følge IUPs forsknings- og uddannelsesaktiviteter – både på grund af genstandsfeltet og på grund af forhistorien".

4. februar 2014 blev i øvrigt en travl dag for ministeren, idet hun også var kaldt i samråd af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) om den *manglende skolepsykologuddannelse*, efter at Aarhus Universitet i marts 2013 endelig havde sagt fra.⁸⁴ Sofie Carsten Nielsen fastholdt dog som sin forgænger Morten Østergaard, at hun ikke kunne tvinge universiteterne til at udbyde en uddannelse, de ikke fandt fagligt forsvarlig, men hun sendte i stedet en opfordring til KL, DLF og IUP om at gå sammen på ny om etablering af en skolepsykologuddannelse.

Endelig fik *folkehøjskolerne* med L 21 langt om længe egen lov, idet området hermed er udskilt fra gruppen af efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler.⁸⁵ Samtidig fik højskolerne mulighed for i et vist omfang at anvende tilskudsmidler, som hidtil alene har kunnet gå til folkeoplysende kurser i Danmark, til kunst, kultur og folkeoplysning i lokalsamfundet. Hertil kommer mulighed for at leje bygninger og arealer i op til 10 år, og for elever med mange undervisningstimer fravigelse af kravet om, at halvdelen af den enkelte elevs undervisning skal være af bred almen karakter. Desuden blev en række af de krav lempet, der ved Tvindloven blev opstillet som værn imod koncerndannelse – alt sammen forenklinger, som Danmarks Privatskoleforening gerne så overført til den tilbageværende gruppe af frie skoler.⁸⁶ Ved 1. behandlingen udtrykte Michael Aastrup Jensen (V) sit partis generelle tilfredshed med forslaget, men mente dog, at der skulle ses nærmere på lempelsen af undervisningstimetalsgrænsen, idet folkehøjskolen godt nok er "en slags frirum for eleverne, men det skal aldrig blive et sted, hvor skatteydernes penge primært går til salsa, strik og skulptur". Mo-

ret med Aarhus Universitet og omdannet til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, DPU, og fra 2011 reduceret til Institut for Uddannelse og Pædagogik under Aarhus Universitet, Faculty of Arts. Forslaget blev fremsat første gang 23.5.2013 som B 131, men da det ikke nåede ikke at blive behandlet i folketingssamlingen 2012-13, blev det genfremsat og henvist til udvalg 2.10.2013. Se også Folkeskolen.dk 4.2.2014.

⁸⁴ Se Uddannelseshistorie 2013 s.164-165 og Folkeskolen.dk 5.2. og 20.2.2014.

⁸⁵ L 21 Forslag til lov om folkehøjskoler. Vedtaget med 94 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, EL, LA, KF, UFG), mens 13 undlod at stemme (DF). Fremsat 2.10.2013, 1. behandling 8.10.2013, 2. behandling 12.12.2013 og 3. behandling 20.12.2013. Lov nr. 1605 af 26.12.2013.

⁸⁶ Danmarks Privatskoles høringsvar af 12.8.2013. Se også Uddannelseshistorie 1999 s. 159-160.

gens Jensen (S) begrundede sit partis tilslutning til forslaget i højskolesektorens tilbagegang over de seneste 20 år fra 107 højskoler i 1994 til aktuelt 67 højskoler, så han fandt det vigtigt at "styrke højskolernes livsbetingelser fremadrettet", bl.a. ved at åbne for leje af bygninger og arealer og for at finde midler til at kunne iværksætte lokale folkeoplysende aktiviteter. Alex Ahrendtsen (DF) var mere forbeholden, fordi "det bliver lettere for ekstreme foreninger at oprette højskoler", og han advarede mod, at "højskolerne kan fylde deres kurser med ikke-danske statsborgere, der kan få et højskoleophold gratis". Et bredt flertal står dog bag loven, som har gjort op med mange af Tvindlovens restriktioner.

I årets løb har de videregående uddannelser på forskellig vis været genstand for mærkbar kritik. Det gælder bl.a. det blomstrende udvalg af fancy studier, som i de senere år har set dagens lys på universiteterne, men hvor 46 % af de eksisterende uddannelser ifølge Danmarks Akkrediteringsinstitution ikke i tilstrækkelig grad kan anses som relevante for arbejdsmarkedet.⁸⁷ Udmeldingen kom, efter at Produktivitetskommissionen før jul efterlyste mere relevans i uddannelserne og erklærede, at for mange på humaniora uddanner sig til arbejdsløshed. Akkrediteringsinstitutionens udtalelse blev af uddannelsesminister Sofie Carsten Nielsen (R) betegnet som "et wake-up-call", der "sætter fingeren på et ømt punkt i uddannelsessystemet". Samtidig rykkede danske universiteter, bortset fra DTU, nedad på verdensranglisten, målt på parametre som undervisning, forskning og andel internationale studerende.⁸⁸ Heller ikke universiteternes censur, dvs. kvalitetssikringen af eksamenssystemet, gik fri, jf. EVA's rapport "Evaluering af censorordningen på universitetsområdet 2013", hvoraf fremgik, at gensidig og gentagen censur var relativt ofte forekommende, og at kun 43 % af censorkorpserne havde afholdt censormøder siden 2009.⁸⁹

Et samlet blik på årets udvikling på uddannelsesområdet vidner om, at den tidstypiske tro på karakterer som sandhedsvidne om læringsstandpunkt aktuelt er ved at slå igennem på alle niveauer af uddannelsessystemet. Udviklingen er ikke mindst tydeliggjort gennem Produktivitetskommissionens rapporter, 9. klasse-prøvekaraktererne som adgangsbillet til ungdomsuddannelserne og Kvalitetsudvalgets overvejelser om ændrede optagelsesformer. Vurderet herudfra må man sige, at uddannelsessektoren allerede i betydelig grad er blevet samfundets mærkesag med høje formaliserede krav til de uddannelsessøgende. Derfor er der behov for, at uddannelsessektoren også snart bliver en hjertesag, hvor de nødvendige økonomiske og anerkendende forudsætninger muliggør en realisering af fagligt stærk undervisning i motiverende læringsfællesskaber. Tilvejebringelsen af sådanne forudsætninger afventes spændt!

⁸⁷ Nyt fra dm.dk 5.2.2014, Berlingske.dk 10.2.2014 og Magisterbladet.dk 22.4.2014.

⁸⁸ Times Higher Education (THE) World University Rankings nye liste har DTU som nr. 117, Aarhus Universitet som nr. 138 og Københavns Universitet som nr. 150, mens Aalborg Universitet er placeret i feltet 301-350. Politiken.dk 3.10.2013.

⁸⁹ Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 7.11.2013.

Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2013

Ved Christian Larsen

Hjælpemidler

Fagbibliografier

Larsen, Christian: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2012. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 166-75

Børn og unge

Flere perioder

Christiansen, Inge: Konfirmation og konfirmationstøj. Køge 2013. 162 s.

Perioden 1950-2010

Justitsministeriets Forskningskontor: Udviklingen i børne- og ungdomskriminalitet 2001-2012. Med separate opgørelser for kommuner og politikredse. Kbh. 2013. 131 s.

Spejderbevægelsen

Det Danske Spejderkorps

Gad, Kirsten: Det Danske Pigespejderkorps i Aarhus 1919-1972. 2. udg. Aarhus 2013. 87 s.

Frivilligt Drenges Forbund (FDF) / Frivilligt Pige Forbund (FPF)

Maul Nielsen, Jette: FDF Grenaa Brass Band – 90 år i musikens tjeneste! I: Grenaa og omegn før og nu. 2013, s. 31-43

Jacobsen, Mogens P.C.: FDF og de øvrige ungdomskorps i Gråsten. I: Årsskrift for Historisk Forening for Graasten By og Egn. Nr. 39 (2013), s. 43-59

Spejdermuseet

Jensen, Thøger m.fl.: Spejdermuseet Århus 1988 – i 25 år – 2013. Aarhus 2013. 122 s.

Uddannelsessystemet

Perioden 1959-2013

Egedal Andreasen, Karen, Palle Rasmussen og Christian Ydesen: Den diskrete internationalisering. Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 36-59

Ehlers, Søren: Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne. Om restruktureringen af det danske uddannelsessystem. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 21-35

Produktivitetskommissionen: Uddannelse og innovation. Analyserapport 4. Kbh. 2013. 195 s.

Årsoversigter

Holm-Larsen, Signe: Lærerlockout, lektiecafeer og lavere SU – uddannelserne i folketingsåret 2012-2013. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 128-65

Pædagogiske foreninger, skolemuseer mv.

Thygesen, Stine: Dansk pædagogisk tidsskrift 1953-2013. Fra entydige svar til kritiske spørgsmål. I: Dansk pædagogisk tidsskrift. 2013, nr. 2, s. 85-92

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

Eklund Hansen, Anette: Opgøret med en skemalagt barndom? Reformpædagogerne gjorde op med en skemalagt barndom. I dag er fri leg på retur. I: Vera. Nr. 63 (2013), s. 18-23

Eckhardt Larsen, Jesper: Det lærende menneske – læring i et idéhistorisk lys. I: Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen (red.): Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring. Kbh. 2013; s. 185-194

Holm-Larsen, Signe: Didaktiske udfordringer i dansk uddannelse før og nu. I: Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen (red.): Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring. Kbh. 2013; s. 207-218

Korsgaard, Ove: Pædagogik og didaktik – i et idéhistorisk perspektiv. I: Skolens praksis. Tilgange til pædagogik, undervisning og læring. Red. Brian Degn Mårtensson. Frederikshavn 2013; s. 10-30

Skolepsykologi. Skolesociologi

Grove Vejlstrop, Laust: Stram disciplin som i 1800-tallet. Interview med Claus Munch Drejer. I: Børn & bøger. Årg. 66, nr. 3 (2013), s. 22-23

Hamre, Bjørn og Christian Ydesen: Skolepsykologiens genealogi. I: Frederiksberg gennem tiderne. 2013, s. 21-47

Hamre, Bjørn: Diagnostisering – lærerens skyggeside. I: Handicapforståelser. Mellem teori, erfaring og virkelig. Red. Inge Storgaard Bolfil; Birgit Kirkebæk; Leif Olsen; Susan Tetler. Kbh. 2013; s. 197-215

Hamre, Bjørn: I dag er eleven altid måske-egnet. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2013, nr. 4, s. 68-77

Hamre, Bjørn: Optimization as a dispositive in the production of differences in schools in Denmark. I: European Education. 2013, s. 7-25

Winther, Ingrid: Mellem videnskab og lidenskab. Sofie Ribbjerg og skolepsykologien. Om skolepsykologiens opkomst, udvikling – og afvikling. Odder 2013. 223 s.

Undervisningsfag

Naturfagsundervisning

Elmose, Steffen og Michael Vogt: Fra forsøg til skolefag. I: Kasketot. Særnr. (2013), s. 4-6

Billedkunst

Sidelmann Knudsen, Ingrid: Et kort rids af fagets historie. I: Billedpædagogisk tidsskrift. 2013, nr. 2, s. 18-20

Musik

Bechmann, Søren: Musik i folkeskolen – før og nu. I: Dansk sang. Årg. 64, nr. 5 (2013), s. 38-40

Historie

Åström Elmersjö, Henrik: En nordisk historia eller nationalism på ett nytt sätt? Ömsesidig historieläroboksrevision i föreningarna Nordens regi, ca 1930-1965. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 81-101

Folkeskolen og andre børneskoler

Flere perioder

Buchardt, Mette: Religion, education and social cohesion: Transformed and traveling Lutheranism in the emerging Nordic welfare states during the 1890's-1930's. I: Mette Buchardt m.fl. (red.): Education, state and citizenship. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki 2013; s. 81-113

Coninck-Smith, Ning de og Charlotte Appel: Dansk skolehistorie gennem 500 år – fra idé til projekt og bogværk. I: Årbok for norsk uddanningshistorie. 2013/2014, s. 9-35

Faye Jacobsen, Anette: Citizenship and national identity: Faith as an innovative force in elementary-school teaching from 1850 to 1920. I: Mette Buchardt m.fl. (red.): Education, state and citizenship. Nord Wel Studies in Historical Welfare State Research 4. Helsinki 2013; s. 56-80

Larsen, Christian, Nørr, Erik og Sonne, Pernille: Da skolen tog form. 1780-1850. Bind 2 af Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Aarhus 2013. 428 s.

Larsen, Christian: At blive gode kristne og nyttige borgere. I: Siden Saxo. Årg. 30, nr. 4 (2013), s. 40-49 [skolelovene af 1814]

Tønnesen, Eva: Sjællands Stifts almindelige skolemøder 1844-1934. I: Årbog for Historisk Samfund for Roskilde Amt. 2013, s. 33-46

Perioden indtil 1814

Appel, Charlotte og Fink-Jensen, Morten: Da læreren holdt skole. Tiden før 1780. Bind 1 af Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Aarhus 2013. 442 s.

Perioden 1959-2013

Lind Haase Svendsen, Gunner: Skolelukninger på landet: Hvor, hvor mange og hvilke konsekvenser. I: Livsvilkår og udviklingsmuligheder på landet. Viden, cases, teorier. Red. Gunner Lind Haase Svendsen. Odense 2013; s. 149-61 [perioden 1993-2012]

Frederiksberg

Det Danske Selskabs Skole

Thrane, Lotte: Til skolebal i nisseland. Om eventyret som tilflugtssted for børn og barnlige sjæle – og om et eventyrligt skoleforsøg på Frederiksberg i begyndelsen af forrige århundrede. I: Magasin fra Det kongelige Bibliotek. Årg. 26, nr. 3 (2013), s. 3-8

Københavns Amt

Ballerup, Ballerup Ny Skole

Ballerup Ny Skole. 1973 – 40 år – 2013. Ballerup 2013. 20 s.

Fyns Amt

Kerteminde, Kertemindeegnens Friskole

Kertemindeegnens Friskole – 150 års jubilæum. Red. Hejin Andreasen og Troels Nielsen. Kerteminde 2013. 68 s.

Odense Friskole

Wøllekær, Johnny: Liv og lys. Historien om Odense Friskole i 150 år. Odense 2013. 168 s.

Odense, Abildgårdskolen

Abildgårdskolen 1973-2013. Red. Åse Elstrøm. Odense 2013. 48 s.

Ringe Skole

Henningsen, Povl: Ringes ældste hus? Museumsbygningen – en lang historie. I: Ræthinge-posten. Årg. 36 (2013), s. 4-13

Voldtofte Skole

Jensen, Ingemann: Voldtofte Skole og Almueskolen 1521 til 1903. I: Tilforn. 2013, s. 39-45

Slesvig / Sønderjylland

Nørr, Erik: På forkant med skolelove-
ne – Skolesamarbejdet på Nordals
fra 1820'erne til 1960'erne. I: Søn-
derjysk Månedsskrift. 2013, nr. 2, s.
43-53

Rødning Skole

Rødning Skole 500 år. 100 år på Ryt-
terdam 1913-2013. Red. Erling
Askov. Rødning 2013. 240 s.

Ribe Amt

Esbjerg, Kvaglundskolen

Kvaglundskolen 1973-2013. Red. Jør-
gen Bruun Nielsen. Esbjerg 2013.
40 s.

Vejle Amt

Fredericia, Egumvejens Skole

Egumvejens Skole 75 år – 1938-2013.
Red. Per Skovsen m.fl. Fredericia
2013. 47 s.

Grejsdal Skole

Grejsdal Skole. Jubilæumsskrift 100 år.
Grejsdal 2013. 36 s.

Lunderskov, Skanderup-Hjarup For- bundsskole

Forbundsskolen 50 år. Lunderskov
2013. 60 s.

Ringkøbing Amt

Hammerum Friskole

Hammerum Friskoles historie fortalt
for skolebørnene. Hammerum Fri-
skole. Hammerum Friskoles histo-
rie. Hammerum 2013. 56 s.

Århus Amt

Hadsten Realskole

Ginge, Sven Erik: Hadstens sam-
lingspunkt gennem 102 år er ikke
mere. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 78
(2013), s. 153-59

Ryomgård Realskole

Ryomgaard Realskole. 100-års jubilæ-
um. Ryomgård 2013. 197 s.

Virring Skole

Virring Skole 50 år. Virring 2013. 31 s.

Viborg Amt

Ørslevkloster

Hansen, Bodil: Ørslevkloster Sko-
le gennem 50 år – og historien om
egnens gamle skoler. Ørslevkloster
2012. 111 s.

Nordjyllands Amt

Hals

Hals kalenderen 2013. Nyt lys på sko-
lerne i Hals Kommune. Red. Inger
K. Bladt. Hals 2013. 13 s.

Hobro, Hobro Nordre Skole

Sondrup, J.C.: Hobro Nordre Skole nedlagt i 2012. I: Årsskrift for Hobro Museumsforening. 2012-13, s. 4-8

Hjørring, Muldbjergskolen

Muldbjergskolen 1971-2013. Hjørring 2013. 94 s.

Løkken

Skolen i Løkken – et festskrift 1963-2013. Red. Bent Dyrby m.fl. Løkken 2013. 239 s.

Sæby, Tranåsskolen

Fra Aktivskolen til Tranåsskolen 25 års jubilæum 2013. En arkivrejse. Red. Mogens Blæhr. Sæby 2013. 58 s.

Aalborg

Nielsen, Arnth: To første skoledirektører i Aalborg. Vodskov 2013. 219 s. [Berthel Kristensen og Hjalmar Thomsen]

Gymnasiale uddannelser

I almindelighed

Riis Larsen, Børge: Årsskrifter. I: Årsskrift for Slagelse Gymnasium. 2013, s. 13-15

Vestsjællands Amt

Høng Gymnasium og HF

Frandsen, Bent: Høng Gymnasium og HF 1913-2013. Høng 2013. 136 s.

Slagelse Gymnasium

Riis Larsen, Børge: Skolen for 100 år siden. I: Nyt fra Slagelse Gymnasium. 2013, september, s. 11-12

Ringkøbing Amt

Herning Gymnasium

Dannelsens kunst. Kunst og pædagogik på Herning Gymnasium i 90 år. Red. Erik Bøgh. Herning 2013. 158 s.

Gymnasiet og verden. 90 års fødselsdag og 90 livshistorier. Red. Erik Bøgh. Herning 2013. 35 s.

Holstebro Gymnasium

Eventyret om Holstebro Gymnasium & HF. 1963-2013. Holstebro 2013. 64 s.

Ikast-Brandø Gymnasium

Jensen, Inge: Huset for sansning, oplevelse og læring. Ikast 2013. 167 s.

Erhvervsuddannelser

Juul, Ida: De danske håndværkeruddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 60-80

Nykøbing F., Industri- og Håndværkerskolen

Antonius, Søren: Da Industri- og Håndværkerskolen flyttede til Kringelborg. I: Årbog for Lolland-Falsters Historiske Samfund. Årg. 101 (2013), s. 27-40

Pædagogiske uddannelser

10 år med sundhedspædagogik – festskrift. Kbh. 2013. 25 s.

Prytz, Mikkel: 100 år og stadig fuld af liv. BUPL: Steiner er stadig aktual. I: Børn & unge. Årg. 44, nr. 3 (2013), s. 28-32

Ranum Seminarium

Støttrup Jensen, Hans: Øvelses-skolekrigen i Ranum 1930-34. En beretning om forholdet mellem byens skole og seminarium. I: Uddannelseshistorie. 2013, s. 102-27

Social- og sundhedsuddannelser

Diakonissestiftelsen

Malchau Dietz, Susanne: Køn, kald & kompetencer. Diakonissestiftelsens kvindefællesskab og omsorgsuddannelser 1863-1955. Kbh. 2013. 344 s.

Landbrugs- og forstuddannelser

Skovskolen

Pedersen, Søren W.: Skovskolen gennem 50 år. I: Skoven. Årg. 45, nr. 8 (2013), s. 322-24

Try Landbrugsskole

Nielsen, Anna Kathrine: Skolen i Try. En byggesten i dansk skolevæsen. I: Vendsyssel Årbog. 2013, s. 135-62 [højskole 1873-1955 og 1973-78, sygeplejehøjskole 1955-73, landbrugsskole 1978-2006, efterskole, friskole 1881-1966]

Kunstneriske uddannelser

Silkeborg, Den Kreative Skole

Indtryk – udtryk. Red. Lars Svanholm. Silkeborg 2013. 97 s.

Andre uddannelser

Hærens Officersskole

Hærofficerer i 300 år. 1713-2013. Frederiksberg 2013. 313 s.

Universitetsuddannelser.

Studenterforhold

Studenterforhold.

Studenterforeninger

Enhed og interesse. En bog om Studenterrådet ved Københavns Universitet 1995-2012. Udgivet i anledning af Studenterrådets hundredeårsjubileum. Red. Jesper Johansen Meisner. Kbh. 2013. 180 s.

Johannsen, Peter Iver: 'Collegium 1961' i Hellerup. Det tyske mindretals studenterkollegium i København. I: Sønderjysk månedsskrift. 2013, nr. 2, s. 62-65

Folkeoplysende virksomhed.

Voksenundervisning

Højskolen

Fabricius Møller, Jes: Illusionsløsningen som filosofisk og politisk program. Det evige liv, virkeligheden, atombomben og velfærden i højskolebevægelsen i 1950'erne. I: Der truer os i tiden. Velfærds- og koldkrigstænkning i 1950'ernes danske kulturdebat. Red. Nils Gunder Hansen & Rasmus Mariager. Odense 2013; s. 143-66

Gerlev Idrætshøjskole

Gerlev Idrætshøjskole: 75 år i bevægelse. Red. Martin Lykkegaard. Gerlev 2013. 79 s.

Rødning Højskole

Andersen, Niels Chr.: Rødning Højskoles "Revival". I: Historisk årbog for Rødning-egnen. 2013, s. 63-75

Daghøjskoler. Produktionsskoler

MultiCenter Syd

Produktionsskole i 30 år. Nykøbing F. 2013. 85 s.

Aftenskoler. Oplysningsforbund

Dansk Oplysnings Forbund

Kandrup, Poul Erik: Uden tvivl, med stort besvær. En historie om DOF 1973-2013. Kbh. 2013. 151 s.

Lærere og pædagoger som gruppe

Grinder-Hansen, Keld: Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer. Kbh. 2013. 482 s.

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Carlsen, Olaf (1899-1956)

Riis Larsen, Børge: Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen. Liv og værk. Odense 2013. 397 s. (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 451)

Clausen, Christian Sinius

Clausen, Christian Sinius: Lærer i Flemløse Skole. I: Vestfynsk hjemstavn. Årg. 83 (2013), s. 22-31

Graff, Alex (1904-77)

Jørgensen, Kaj: Alex Graff digter, forfatter, oversætter og gymnasielærer. I: Historisk aarboeg fra Randers Amt. Årg. 107 (2013), s. 20-26

Klingspor, Alexander (1897-1978)

Øvlisen, Lise: Alexander Klingspor og eleverne på HG. Tale ved åbningen af Alexander Klingsporudstillingen på Mothsgården i Søllerød. I: Søllerødbogen. 2013, s. 111-18 [tegnelærer på Holte Gymnasium]

Korsgaard, Ove

Korsgaard, Ove: Solskin for det sorte muld. Om slægt og folk. Kbh. 2013. 384 s.

Nygaard, Kirsten

Nygaard, Kirsten: Skole og lærerliv i Stensballe i sidste halvdel af 1900-tallet. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland. 2013, s. 71-79

Pedersen, Bonne Martin (f. 1843)

Coord, Svend Aage: Bonne Martin Pedersen. Skolelærer og frontkæmper for Grundtvig i Sønder Bindslev. I: Fra egnens fortid. 2013, s. 72-82

Pedersen, Margrethe, f. 1884

Rosenkvist, Ove: Husholdningens førstedame. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 78 (2013), s. 145-47 [Hadsten Husholdningsskole]

Erindringer om skole og uddannelse

Frederiksen, Bodil

Frederiksen, Bodil: At være skoleelev i Horsens omkring 1920. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland. 2013, s. 54-70 [baseret på interviews med personer der gik i skole i Horsens i 1920'erne]

From Pedersen, Tony

From Petersen, Tony: Thorødrengene. Vi var børn af sol og sommer var i slægt med blæst og regn. Otterup 2013. 4. oplag. 148 s. [forfatterens oplevelser på svagbørnskolonien Thorøgård på Thorå i Lillebælt ved Assens i 1950'erne og 1960'erne]

Griesé, Nelly

Griesé, Nelly: Erindringer fra Falkerlev Skole. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Arkiv Stubbekøbing. 2013, s. 16-25

Jørgensen, Krista Louise (f. 1928)

Jørgensen, Krista Louise: Den lange skolevej. Dronninglund 2013. 232 s. [erindringer om bl.a. barndom i Nordjylland og uddannelse som sygeplejerske]

Nissen Jøker, Nicolaj

Nissen Jøker, Nicolaj: Skoleerindringer fra Dollerup. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland. 2013, s. 39-53

Vestermark, Johannes

Vestermark, Johannes: Min barndoms skole. I: Egnssamlingen. 2013, s. 52-60 [Vr. Hjerimitslev Skole]

Læreruddannelse i mere end 200 år

– Om mindstuerne i Jonstrup

Af Signe Holm-Larsen

Her i 2014, hvor folkeskolens 200 års fødselsdag markeres på forskellig vis, må det være på sin plads at minde om dem, der i hverdagen har båret skolens undervisning igennem i tykt og tyndt: Folkeskolelærerne, som igennem tiden har virket under højst forskelligartede vilkår med hensyn til arbejdsforhold, løn og uddannelse. Her skal fokus rettes mod det sidste: Ændringerne i periodens læreruddannelse.

Samlingen har sit udspring i det Blaagaard Seminarium, som blev etableret 1791 som det første seminarium i den danske del af det dansk-norske monarki.¹ Oprettelsen var således et tidligt resultat af arbejdet i Den Store Skolekommission, som også stod bag 1814-anordningerne om folkeskolen. Uden for den kongerigske del af dobbeltmonarkiet havde man lidt før indset, at lærere burde uddannes. I 1781 oprettedes seminariet i Kiel i Hertugdømmet Holsten, der hørte under den danske konge, mens provst Balthasar Petersen i 1788 iværksatte et gratis skolemesterinstitut i Tønder, det senere Tønder Seminarium, i Hertugdømmet Slesvig. Hertil kom i perioden 1802-16 otte præstegårdsseminarier på landet.

Seminariet fik til huse i prins Carls tidligere lystejeendom Blaagaard uden for Københavns volde (nu Stengade-kvarteret på Nørrebro) og blev indviet 14. marts 1791. Denne dato blev siden regnet for Jonstrup Seminariums fødselsdag.² Englændernes bombardement af København i 1807 forårsagede imidlertid så store skader, at seminariet i sommeren 1809 blev flyttet til den fallerede klædefabrik i landsbyen Jonstrup i den nuværende Furesø Kommune. Det skiftede ved samme lejlighed navn fra Blaagaard til Jonstrup Statsseminarium.

I sine i alt 180 år oplevede Jonstrup Seminarium som landets øvrige seminarier både op- og nedture. Et levende indblik – om end måske ikke historisk korrekt i alle detaljer – i de lærerstuderendes tilværelse på Jonstrup omkring 1. verdenskrig er givet af Rudolf Bruhn (1889-1918) i ungdomsromanen *De seks* (1916),

¹ Det andet Blaagaard Seminarium blev landets første privat- eller "friseminarium", oprettet 1859, og fra 1863 i egen bygning på Nørrebro nær ved Blaagaard; fra 1904 havde det til huse på tre forskellige københavnske kommuneskoler, før det i 1963 fik egen nybygning i Gladsaxe.

² J. Boisen Schmidt: *Læreruddannelsen og Jonstrup Statsseminarium i 190 år*, 1981.

som hviler på kristne værdier og er et klart udtryk for tidens debat om skolen og lærergerningen; bogen blev i øvrigt en kæmpesucces og solgt i mere end 150.000 eksemplarer.

Under besættelsen rykkede tyskerne ind i Værløselejren tæt ved seminariet, og i foråret 1944 beslaglagde tyskerne også dette og beordrede bygningerne rømmet. I 1946 kom seminariet kortvarigt tilbage til de gamle bygninger i Jonstrup, men det var nødvendigt med mere tidssvarende rammer, og i 1955 flyttede man først midlertidigt til Lundtofte Skole i Lyngby-Taarbæk, indtil det nye domicil på Trongårdsvej stod færdigt med officiel indvielse den 6. september 1960.

Det nye Jonstrup Statsseminarium i Lyngby fik 30 gode, men som på landets øvrige seminarier også turbulente år, præget af stadigt hurtigere skiftende læreruddannelseslove og folkeskolelove som konsekvens af værdimæssige og samfundsøkonomiske ændringer i de sidste årtier af 1900-tallet. Jonstrup blev et af de sidste seminarier, der 1982-89 indgik i bølgen af nedlæggelser og sammenlægninger, hvor 11 af 29 lærerseminarier måtte lade livet. Jonstrup Statsseminarium blev i 1990 fusioneret med Blaagaard under dettes navn, og i 2001 indgik det så i CVU Storkøbenhavn, som fra 2007 blev yderligere sammenlagt i professionshøjskolen UCC.

Samlingen rummer et interessant kildemateriale til såvel læreruddannelsen generelt som til Jonstrup Seminariums historie, herunder malerier og fotos af seminariets bygninger, lærere og elever, lærebøger og effekter fra elevværelser m.v. Samlingen befandt sig i mange år i lokaler på Jonstrup Seminarium, men efter at ejerskabet til seminariebygningerne i Jonstrup i 1995 var overgået fra forsvaret til Værløse Kommune, tog daværende viceborgmester i Værløse Kommune Jørn Johan Nielsen initiativ til at bringe samlingen tilbage til det "gamle" Jonstrup. Omkring årtusindskiftet blev seminariets historiske samlinger overdraget til Dansk Skolemuseum, som forestod opstilling af montrer og effekter i maj 2002. Siden museets lukning i 2008 har lokale frivillige sikret fortsat adgang til mindestuerne. Også Jonstrups bygninger er værd at se nærmere på med den stilrene hovedbygning fra 1780'erne og de omliggende bygninger fra tidsrummet 1858-98.

Viden om læreruddannelsens historie er ikke blot et anliggende for lærere, men for alle, der betragter folkeskolen som basis for det danske samfunds sammenhængskraft. At udbrede kendskabet til læreruddannelsens historie er det overordnede formål med Mindestuerne i Jonstrup, og et besøg her er et godt sted at begynde. Besøg i mindestuerne kan ske den første søndag i hver måned kl. 14-16 samt efter aftale: Sigurd Gudiksen, tlf. 44 48 12 33, eller Signe Holm-Larsen, tlf. 44 48 15 60.

Anmeldelser

FOLKESKOLENS HISTORIE
I 1700- OG 1800-TALLET

**Christian Larsen, Erik Nørr og
Pernille Sonne:**

Da skolen tog form. 1780-1850.

Bind 2 af fembindsværket

“Dansk skolehistorie”,

redigeret af Charlotte Appel og

Ning de Coninck-Smith. Aarhus:

Aarhus Universitetsforlag 2013.

432 s., rigt illustreret. 399,95 kr.

*Af Michael Bregnsbo,
lektor, Syddansk Universitet*

Værket er bind to af det stort anlagte fembindsværk *Dansk Skolehistorie*, udgivet i anledning af 200-året for skolelovene af 29. juli 1814, der indførte almen undervisningspligt, og som regnes for den danske folkeskoles fødselsår. Som det imidlertid fremgår af bindets titel, er der ikke taget udgangspunkt i selve året 1814, men både årtierne forud og frem til 1850 er med. Det kan der være gode grunde til: For ordentligt at kunne vurdere 1814-lovene, deres formål, gennemførelse og virkning må udviklingen op til og efterfølgende nødvendigvis tages med. Men ikke nok med det. Der har i megen historieskrivning om folkeskolens historie været tendens til at se 1814 som et skelsættende år: Før 1814 var der angiveligt ingen skoler, og den brede befolkning kunne ikke læse, skrive og regne, men det fik lovene af 1814 rettet op på. Forskellig forskning in-

den for de seneste menneskealdre har imidlertid overbevisende dokumenteret, at der i høj grad fandtes skoler i by og på landet længe før 1814, ligesom der ligeledes langt tidligere end 1814 kan konstateres en udbredt alfabetisme hos store dele af befolkningen. Der har således i historieskrivningen traditionelt tydeligvis været overdrevet fokus på 1814-lovene og deres betydning.

Men forfatterne har heldigvis styret uden om denne tendens. De konkluderer nemlig, at vist fandtes der et betydeligt antal skoler allerede omkring 1780, og vist ændrede 1814-loven ikke radikalt på skolevæsenet fra den ene dag til den anden. Men 1814-bestemmelserne betød dog, at skolevæsenet og undervisningen efterhånden tog form, jf. værkets titel, blev lagt i fastere rammer, antallet af timer blev forøget, læreruddannelsen forbedret, skolen blev bofast, som det udtrykkes. Kristendomskundskab og læsning var fortsat de højst prioriterede fag, men modsat førhen så blev skrivning og regning nu også obligatoriske fag – både for drenge og piger. Men det skete ikke på samme tid overalt i landet, og der var store forskelle på, hvor hurtigt 1814-lovenes intentioner blev ført ud i livet lokalt.

Der er i værket anlagt en tilgang, der er både geografisk og tematisk brede end tidligere set og anlægger flere perspektiver: oppefra, nedefra, udefra

og set både fra skolebørnene, lærernes, forældrenes, skatteydernes, politiker-nes og de centrale og lokale admini-stratorers synsvinkel.

Geografisk bliver både skoler på lan-det, i købstæderne og i København dækket ind, og på de to sidstnævnte lokaliteter, navnlig i København, var udbuddet af forskellige typer skoler stort og varieret: friskoler (dvs. skoler, hvor forældrene ikke skulle betale for deres børns skolegang) for de lave samfundslag og både kommunale og private betalingskoler for de mere velstillede børn. Desuden er skoler specialiserede på bestemte grupper af børn såsom private pigeskoler og skoler for jødiske børn, for børn af flådens folk og for blinde og døvstumme m.fl. Foruden at dække kongeriget Danmark er også skoleforholdene i hertugdømmerne Slesvig og Holsten, i kongeriget Norge (til det blev afstået til Sverige i 1814), Island, Færøerne, Grønland samt de små tropekolonier i Afrika, Indien og Carabien blevet inddraget. Det er de blevet i et kapitel for sig, hvor man får et godt indtryk af de meget forskelligartede geografiske, befolkningsmæssige, erhvervs-mæssige og kulturelle vilkår og disses betydning for det stedlige skolevæsen. Det er fint, at forfatterne er opmærksomme på, at den danske stat den gang var mere end den nuværende stat ved navn Danmark.

Også tematisk kommer værket vidt omkring: skolebygninger i by og på land, nye pædagogiske tanker, reformforsøg, skolepolitik, skolelovgivning, lærerne og deres uddannelse og so-

cial baggrund, fremtrædende teore-tiske og praktiske pædagoger ("skole-mænd"), skoleforvaltning centralt og lokalt og skolen i den offentlige debat. Det er grundskolen, som bogen hand-ler om, men altså både offentlige og private grundskoler, også realskoler er med, men ikke latinskoler.

Emnerne bliver belyst både nedefra og oppe fra. Nedefra er der eksempler på konkrete skoler i by og på lan-det og lærere og disses baggrund og virke foruden eksempler på lærer- og eleverindringer og -skæbner. I oppe-fra-perspektivet får man præsentet dansk og international pædago-gisk tænkning fra samtiden foruden de politiske beslutningstagere og deres skolepolitik, skolepolitikens konkrete gennemførelse ude lokalt, forvaltningen af skolevæsenet både centralt i København og ude lokalt, alt sammen anskueliggjort via konkrete, informa-tive cases.

En undervisningsmetode, der blev indført i folkeskolen i løbet af årtierne efter 1814, var den såkaldte indbyrdes undervisning. Den indebar, at de større elever underviste de mindre elever, eller i hvert fald at en enkelt lærer med et par dygtige elever som "bihjælpere" kunne undervise et større antal børn. Men undervisningen var mekanisk og foregik i stort omfang ved hjælp af undervisningstabeller. Kapitel 12 er viet til dette emne. Her hører vi om, hvor-dan denne nye undervisning blev ført ud i livet i en bestemt landsbyskole på Sjælland, dernæst om den internatio-nale pædagogik bag denne nye under-visningsmetode. Det var nemlig ikke

kun i Danmark, at indbyrdes undervisning var på mode i de år; faktisk var den en international trend, et tidligt eksempel på "skoleorganisatorisk globalisering" (s. 221). Gennemførelsen af den indbyrdes undervisning som pædagogisk princip i skolerne rundt om i landet og i bilande og kolonier bliver skildret, og de problemer, dette førte med sig, bliver grundigt beskrevet. Det konkluderes, at vist var denne undervisningsmetode upopulær, og dens gennemførelse gav anledning til reelle problemer. Vist var det en spareforanstaltning, der skulle muliggøre meget høje klassekvotienter. Men i betragtning af den langvarige og stærke økonomiske krise i årtierne efter 1814 var det måske nødvendigt for, at skolevæsenet overhovedet kunne fungere blot nogenlunde tilfredsstillende. Og endvidere hedder det: "Selvom mange forsømmelser blandt eleverne forstyrrede undervisningen, var de mange "tabelklasser" en form for undervisningsdifferentiering, der bevirkede, at børnene kunne fortsætte, hvor de slap, sidste gang de var i skolen. For lærerne var metoden en stor udfordring, og for de bedste lærere en simpel form for pædagogik, men som påpeget af flere i samtiden, så udrettede den mindre duelige lærer mere ved brug af indbyrdes undervisning end ved sædvanlig undervisning" (s. 231).

Denne vurdering af den indbyrdes undervisning er bemærkelsesværdig afvejet og nuanceret. For traditionelt har den indbyrdes undervisning nemlig ikke haft nogen god presse. Det har ikke gavnet dens sag, at den havde en engageret forkæmper i den stokkon-

servative, enevældige Frederik 6., eller at dens ivrigste, praktiske fremmere var officerer. Undervisningens mekaniske, ja nærmest mekanistiske karakter, hvor læreren ved at blæse i en fløjte markerede, at det var tid til at skifte til en ny undervisningstabel, er nærmest blevet set som en slags pædagogikkens samlebandsproduktion. Lærerne havde ikke en så central rolle i undervisningssituationen som ved mere traditionel undervisning. Det kan alt sammen have medvirket til udbredt misfornøjelse med metoden i lærerkredse, en opfattelse, som er blevet overtaget af senere skolehistorikere.

Forfatterne skriver som nævnt selv, at indbyrdes undervisning var en slags undervisningsdifferentiering, og det er ellers så moderne i nutidens skoledebat. Principperne bag den indbyrdes undervisning ligner principperne bag et andet af nutidens pædagogisk-metodiske buzzwords, nemlig *cooperative learning*. Så måske er den indbyrdes undervisning blevet underkendt og fejlvurderet. Jeg vil ikke benægte de reelle pædagogiske og praktiske problemer med metoden, som forfatterne gør rede for. Ej heller hævder jeg, at den indbyrdes undervisning nødvendigvis fungerede godt og svarer til noget, vi kender fra nutidig pædagogik. Men ihvorvel jeg anerkender, at forfatterne har bestræbt sig på en afvejet og nuanceret vurdering af den, så kunne jeg have ønsket mig, at de i endnu højere grad havde taget spørgsmålet op til fordomsfri drøftelse.

Mange emner og vinkler bliver som nævnt behandlet. Hvis jeg skulle næv-

ne noget, jeg gerne havde set lidt mere om, så skulle det være skolebøger. Det er ikke, fordi sådanne ikke bliver omtalt, tværtimod er der i et kapitel, der søger at beskrive skolens hverdag set fra både elev- og lærerside, hvor forskellige vigtige skolebøger fra perioden bliver præsenteret og karakteriseret. Jeg havde dog gerne set lidt mere om bøgernes konkrete indhold, ja gerne nogle flere eksempler på, hvad skolebøger i de forskellige fag fra perioden kunne indeholde for derigennem at komme yderligere ind i lærernes og elevernes skolehverdag.

Bogen er rigt illustreret, og illustrationerne er alle velvalgte og gengivet knivskarpt. Bogen har ikke noter, men til gengæld er der bagi et i alt mere end 40 sider langt afsnit med et kilde- og litteraturressay til hvert kapitel, hvor relevant litteratur og kildemateriale bliver drøftet og henvist til. Disse vil være en guldgrube for alle, der måtte ønske at undersøge et eller flere af de mange emner, som bogen dækker, nærmere. En samlet litteratur- og kildeliste er der derimod ikke. Alt i alt er bindet en flot, omfangsrig, men overskuelig, vellykket og tidssvarende markering af 200-året for 1814-skolelovene.

**Anne Katrine Gjerløff
og Anette Faye Jacobsen:**
**Da skolen blev sat i system.
1850-1920. Bind 3 af fembinds-
værket "Dansk skolehistorie",
redigeret af Charlotte Appel
og Ning de Coninck-Smith. Aarhus:
Aarhus Universitetsforlag 2014.
448 s., rigt illustreret. 399,95 kr.**

*Af Søren Kolstrup,
fhv. lektor, Syddansk Universitet*

I året 1887 begyndte træskomager Peter Niensens 7 år gamle søn Anton sin skolegang i Aarestrup syd for Aalborg. Anton blev undervist 4-5 dage om ugen hele sommeren, om vinteren to dage. Normalt gik børn på landet i skole hver anden dag, men i Aarestrup ville man det anderledes. Småfolket skulle ikke møde så ofte i skole i den mørke tid. Anton var udstyret med en læsebog, der var gået i arv fra de ældre søskende, en religionsbog, den lille katekismus og en lille sort tavle med griffel, som han bar til skole i en pose af voksdug. Heri lå også en madpakke med fedtemad, måske flæsk og på en god dag en kartoffel. Det var svært for Anton i begyndelsen, fra han var 10 år havde han tillige plads hos en gårdmand, men Anton forsømte kun sjældent. Anton blev belønnet for sit slid. Da han fyldte 13 år, var han nummer fem i klassen, ved konfirmationen i 1890 var han den dygtigste af drenge. Anton kom fra landet og blev på landet – han overtog familiens husmandssted, blev gift med mejersken Martine og fik otte børn, der ganske som faderen kom til at gå i Aarestrup skole.

Denne fortælling står at læse i tredje bind af *Dansk Skolehistorie* forfattet af Anne Katrine Gjerløff og Anette Faye Jacobsen og redigeret af Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith. Historien om Anton anvendes som et springbræt til at fortælle om skolen på landet – hele tiden med pointering af både de fælles træk og skolens mangfoldige udformninger. Den vestjyske skoleordning, hvor de store elever (næsten) ikke gik i skole om sommeren, men hver dag om vinteren, får således udførlig omtale. Tilsvarende hører vi om Antons jævnaldrende kammerater i Aalborg, der normalt gik i skole tre timer hver dag.

Fremstillingen er præget af en konsekvent afbalancering af de mange skoleformer, der udfoldede sig i 1800-tallet. Læseren får således et indblik i den tredelte byskole, der bestod af private skoler, offentlige betalingskoler kaldet borgerskoler og gratis kommunalskoler benævnt friskoler, deres indbyrdes relationer og styrkeforhold i den behandlede periode. I begyndelsen af 1900-tallet satte Socialdemokratiet – undertiden bistået af liberale venstre-folk – sig i spidsen for en afskaffelse af skolepenge, som åbnede for en ligestilling af byernes borgerskoler og friskoler, som blev tilført et yderligere løft gennem nye skolebygninger og nye fag. Mens den private skole ved periodens begyndelse var i fremgang, var billedet vendt ved periodens slutning, hvor det nu var den offentlige byskole, der fremstod som fremtidens løsning. Også de jødiske og tyske skole i København samt de særlige skoler for degenererede, døve, blinde og vanfø-

re, svagbegavede og adfærdsvanskelige vies opmærksomhed. En cadeau til dem, der har stået i spidsen for dansk handicapforskning. Den bredde, som blev introduceret i *Dansk Skolehistorie* foregående bind, videreføres i det tredje bind. Man sporer en myndig og konsekvent redigering.

Både de dominerende værdisæt og de frembrydende korrektiver i sidste halvdel af 1800-tallet får plads i *Dansk Skolehistorie*. Det gælder således de koldske friskoler, der med udgangspunkt i Dalby Friskole fra 1853 formede sig som et opgør mod den dominerende udenadslære og de obligatoriske kristne læresætninger i form af biskop Balles eller biskop Balslevs lærebøger. Kold vendte sig mod den døde lærdom og den straffende lærer til fordel for den levende fortælling og den engagerede lærer, der oplivede børnene. Gjerløffs og Faye Jacobsens fremstilling udtrykker et vældigt ambitionsniveau, hvor krydsende samfundsdimensioner gøres til genstand for kyndig behandling, og hvor der præsenteres en perlerække af aktører. Værket vil ikke blot afdække de rammer, som blev formet af skolelovgivningen og statsmagtens udøvende led, der tog form af embedsmænd, præster og provster, men også udfolde pædagogikkens praksis, som den manifesterede sig i de mange forskellige skoleformer. Geografisk rækker værket fra de tre vestindiske øer Skt. Croix, Skt. Thomas og Skt. Jan, over Grønland, Island, Færøerne og Sønderjylland med en naturlig og altafgørende vægt på det amputerede kongerige nord for Kongeåen fra 1864 til 1920. Udviklin-

gen i de materielle grundvilkår rid- ses op og sættes i forbindelse med de skiftende syn på børn og undervis- ning. Mest bemærkelsesværdigt og ba- nebrydende er dog introduktionen af hverdagens mange aktører, der sat- te deres præg på udviklingen. Gjerløff og Faye Jacobsen sætter ikke blot fokus på de politiske grupperinger og tidens store bevægelser, det er set før, men inddrager også lærerne, herunder det stigende antal kvindelige lærere, for- ældrene og børnene som selvstændige aktører, der bidrog til at forme skolens hverdag. Børnene analyseres ikke blot som objekter for udviklingens gang, men også som selvstændigt handlende subjekter. Forfatterne afdækker børns dobbeltarbejde i skolen og på arbejds- marked. I 1899 havde 80 pct. af de ældste drenge og 50 pct. af de ældste piger i de københavnske friskoler såle- des arbejde på fabrik eller som mælke- drenge og budpiger. På landet var det helt naturligt, at også de yngste hav- de arbejde som hyrdedrenge og tjene- stepiger. I denne skildring bliver der imidlertid også plads til at indkredse børnenes passive modstand og frem- hæve de tilfælde, hvor tobaksdrenge i Aalborg og mælkedrenge i København strejkede for bedre forhold og kastede lys på børns vilkår.

Gennem inddragelse af de mange ak- tører formår Gjerløff og Faye Jacob- sen både at sætte fokus på historiens vindere, men også de alternative og korrigerende kræfter til udviklingens hovedspor. De koldske friskoler blev aldrig dominerende, men de blev ved periodens slutning en naturlig del af den danske skolestruktur. Reformpæ-

dagogerne omkring århundredskif- tet, der lagde vægt på barnets frihed og selvstændighed, udgjorde ligeledes en minoritetsgruppe i samfundet, men deres indsats havde alligevel en af- smittende effekt på den offentlige sko- le, som tydeliggør, at historien kunne have flere udgange. Det kommunale skolevæsen på Frederiksberg lod sig påvirke at reformpædagogerne, li- gesom udbredelse af anskuelsestavler, der appellerede til elevernes selvsyn, sansning og personlige erkendelse, in- troducerede alternative idealer til den dominerende skoles indlæring gen- nem terperi og korporlig afstraffelse.

Forfatterne har mange bolde i luften. Et af værkets hovedspørgsmål bliver dog aldrig genstand for en systema- tisk drøftelse, nemlig spørgsmålet om man for alvor var på vej fra en stands- skole til en folkeskole dvs. en offentlig grundskole for hele "folket" (s. 23 og 83). Fremstillingen åbner op for em- net flere steder, tydeligst i det kon- kluderende afsnit, som rummer den prægnante overskrift "Fra standssko- le til folkeskole". Vi hører om det nye begreb folkeskole, der med loven af 1899 udtrykte en ambition om at be- væge sig væk fra det opdelte uddan- nelsessystem (s. 23 og s. 354), vi hører ligeledes om, at de kommunale skoler vandt frem på bekostning af de pri- vate skoler (s. 63), men denne obser- vation sættes aldrig i forhold til en dis- kussion af folkeskolebegrebet og dets udbredelse. Når det gælder forholdene på landet pointeres i flere sam- menhænge, hvorfor Danmark som et resultat af den grundtvigsk-koldske prægning fik undervisningspligt, ikke

skolepligt, men forfatterne undlader også i denne sammenhæng at drøfte folkeskolebegrebet. Det springende punkt er således, hvilken betydning privatundervisningens udbredelse og friskolernes ekspansion havde i forhold til folkeskolen, når vi ved – som det oplyses i litteraturessayet (s. 383) – at gårdmandsbørnene var i overtal på friskolerne. Der argumenteres solidt for grundskolens standardisering, og hvordan skolen blev sat i system af lovgivningen ved århundredskiftet men ikke for det centrale folkeskolebegrebs gennemslagskraft eller mangel på samme. Spørgsmålet trænger sig på, hvis man vil efterspore udviklingen af den danske folkeskole (forstået som en enhedsskole for folket med til sidst udelte klasser også i byskolen) i et komparativt perspektiv og dens sonderweg i forhold til Tyskland og Storbritannien. Netop når vi taler om den grundige bevisførelse for tekstens konklusioner, hører denne anmelder til dem, der ser det som et tab, at forfatterne og værket har skippet det traditionelle notesystem til fordel for et i øvrigt glimrende litteraturessay med en historiografisk drøftelse.

Disse problematiseringer rører ikke ved hovedkonklusionen. Et skelsættende værk har set dagens lys. Gjerløff og Faye Jacobsen har villet en syntese af al den gamle forskning tilført barnets historie og en ny tids kvinde- og kønshistorie. Godt for det! Det lykkes at berette om de kvindelige læres fremmarch og spillet mellem kvinden som både historiens objekt og subjekt. De var ofte låst fast i traditionelle roller som håndarbejds lærere og

småbørnslærere, men deres virke kan også ses som led i en professionalisering og en bevægelse frem mod ligestilling. Det samme gælder børnene og deres forældre. De var tildelt roller af autoriteter og øvrighed, men de søgte undertiden at skabe sig et fri rum og protestere mod uretten. Gennem veksling mellem den lille og store historie, hvor den personlige eller lokale historie umærkeligt kædes sammen med de store linjer, åbnes mulighed for både indlevelse og erkendelse. Den fængende og originale billedside med grundige billedtekster rummer en sikker og velvalgt introduktion til den mangfoldighed, som ligger forfatterne på sinde at formidle. Læserne loves mangt og meget. Stort set alle løfter bliver indfriet på fornem vis.

Ida Bull:

Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn.

Utdanning i norske byer på 1700-tallet. Trondheim:

Akademika 2013. 206 s. 295 NOK.

Af Pernille Sonne, arkivar, Rigsarkivet

Den norske historieprofessor Ida Bull har gennem mange år interesseret sig for uddannelsesspørgsmål i 1700-tallet, og det mærkes i hendes bog *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn*. Forfatteren har et sikkert greb om sit stof og stor viden om og indsigt i 1700-tallet og uddannelseshistorien. Allerede i forordet slår hun problemstillingen fast, på én gang enkel og vægtig. De vigtige spørgsmål er: Hvad skal børn lære, og hvorfor skal de alle

lære det samme, og hvem bestemte, hvad de skulle lære? Og endelig det bredtfaavnende: Hvordan eller i hvilken grad påvirkede udviklingen i kirke, stat, arbejdsliv, ideologi og kultur det, der fandt sted med oplæringen af børn? Der er ingen slinger i valsen hos fru Bull.

Bogen koncentrerer sig om skoleudviklingen i byerne. Her var den mest differentieret i kraft af en større varieret social struktur, end der fandtes i samfundene på landet. Bulls ambition er at favne byskoler for alle samfundslag, hvor norsk historiografi tidligere mest har fokuseret på skoler for arbejdere og bønderes børn eller på enkeltskoler. Forfatteren ønsker at vise sammenhænge mellem forskellige skoletyper og samfundsforhold og der igennem at give ny kundskab om sådanne forbindelser.

Bogen dækker tiden fra midten af 1700-tallet og frem til 1814 med vægt på anden halvdel af perioden. Det var en epoke, hvor enevælden forsvandt, hvor norsk økonomi blev mere international, og nordmænd i det hele taget fik flere internationale relationer og organiserede arbejdet på nye måder. Processer i økonomi og politik påvirkede de forskellige befolkningslag og kønnene uens – det påvirkede også synet på børn og børns læring.

Bogen er disponeret i seks kapitler, og som forlagsnavnet også antyder, er der tale om en decideret akademisk bog. Det eneste billede, der i øvrigt forestiller en tekstside i en skolebog, findes på forsiden og måler 3,5 cm x 5,5

cm. Farvemæssigt falder det tæt på resten af forsiden. Sammen med værkets tætskrevne sider, det konservative, for ikke at sige kedelige, layout og noteapparatet signalerer bogen faglighed og saglighed, videnskabelighed frem for formidling. Det skal man som læser ikke lade sig afskrække af. Bogen er skrevet på et let forståeligt norsk, og problemstillingen er ikke kun vedkommende for norsk skolehistorie, men også for dansk. Bogen kan i høj grad benyttes som inspiration til studier af og komparation med danske forhold.

Første kapitel, "Kunnskap på 1700-tallet – hver etter sin stand og sit kjønn", ridser baggrunden for 1700-tallets skolehistorie op og inddrager forskningen på området. Uddannelseshistorie har ofte fokuseret på, at skolegang blev udvidet til at omfatte alle børn og har fremstillet enhver reform i denne retning som "progressiv", men mindre set på, hvordan processen foregik, eller hvad udgangspunktet var. Forskningen har eksempelvis taget det for givet, at målet med skolens læseundervisning først og fremmest var, at eleverne skulle kunne læse religiøse tekster. Bull problematiserer dette automatudgangspunkt og spørger, om det nu også var det vigtigste, og om det gjaldt alle børn.

Religion, stat og økonomi spillede alle afgørende roller for udviklingerne på skoleområdet, ligesom elevernes køn og sociale tilhørsforhold havde betydning for, hvad der var de "rette kundskaber" – og relevant kundskab hænger igen sammen med social struktur,

og økonomisk og teknologisk udviklingsniveau. Bull favner både "lærd" kundskab i latinskolen og den praktiske kundskabsoverføring gennem arbejde. En solid gennemgang af forskningens hovedtemaer – og her kommer Bull virkelig vidt omkring – giver læseren et godt afsæt for at følge forfatteren rundt i de norske byers forskellige sociale lag. Kapitel 1 er bogens stærkeste. Her mærker man virkelig professoren i forfatteren.

De næste fire kapitler bevæger sig gennem socialgrupperne. Kapitel 2 er viet til den gemene (jævne) mands børn, der blev oplært til gudsfrygt og arbejdssomhed, og kapitel 3 fokuserer på embedsstandens børn, der blev oplært til at administrere enevælden, i hvert fald for drengenes vedkommende. Kapitel 5 omfatter latinskoler, danske skoler (dvs. ikke-lærde skoler, hvor undervisningssproget var dansk/norsk) og huslærere. Særlige afsnit er viet til embedsstandens piger og til specialisering inden for militæretaterne og bjergværkerne. Kapitel 4 omfatter borgerskabets oplæring med fokus på praktiske kundskaber, netværk og skoler. Også dette kapitel diskuterer latinskolerne, her med indførelse af de nye "reale" fag som omdrejningspunkt. Det er her ikke tydeligt, hvilken betydning Bull tillægger sin skelnen mellem embedsstand og borgerskab, for både præster og andre embedsmænd var interesserede i og så behov for naturvidenskabelige fag i latinskolen af hensyn til handel og næringsliv, og Bergens købmænd satte sønnerne til at studere, for at de skulle blive embedsmænd. De uddannelsesmæssige interesser mel-

lem de to grupper kan næppe skilles ad, men skal måske snarere anskues som sammenflettede. Bulls embedsstand hørte som offentligt ansatte staten til, mens borgerskabet omfavnede større selvstændigt næringsdrivende, men vel at mærke i betydningen "bedre borgerskab" og ikke småhandlende, der snarere er placeret sammen med den menige mand. Skellet mellem høj og lav var vigtigere end mellem "offentlig" og "privat" i det omfang disse begreber kan anvendes på de to erhvervsgrupper i 1700-tallet. En af Bulls egne pointer er da også, at en øget differentiering i næringslivet gav flere uddannelsesbehov og øgede klasseskel.

Kapitel 5 er viet til håndværkere og høkere, de lavere næringsdrivende, der blev forberedt til praktisk arbejde. Disse grupper lå socialt og økonomisk mellem de gemene og overklassen af embedsmænd og storkøbmænd. Som de gemene blev disse oplært til et praktisk arbejdsliv, og ligesom det kan være vanskeligt at skelne mellem de to overordnede grupper i overklassen, kan det være svært at skelne mellem håndværker/høker-klassen og de gemene. I et samfund uden socialt sikkerhedsnet var der i hvert fald ikke langt fra at være småhandlende til at være arbejdsmand. Den vigtigste forskel var måske næringsborgerskabet, men dette var ikke forment den gemene klasse – borgerskab kunne erhverves, og også fattigvæsnets havde læredrenge.

Hvor kapitel 1 er bogens teoretiske tyngdepunkt, er kapitel 5 det empirisk mest interessante. Praktisk oplæring af børn i enevældens tid er et

underbelyst emne, også i dansk sammenhæng. Bull viser, at både lavene og familien spillede en rolle for drengenes oplæring, men samtidig havde uddannelsen et internationalt islæt med tradition for at tage på valsen i to til fire år i både ind- og udland. Også i dette kapitel vies pigernes oplæring – hovedsageligt som husmødre – opmærksomhed, men også 1700-tallets kvindelige “håndværk”, jordemodergerningen, inddrages. Dette fag lægger sig med offentlig kontrol af området og efterhånden en både praktisk og teoretisk uddannelse et sted mellem embedsstand og håndværk.

I kapitel 6, “Utdanning og samfunn”, samler forfatteren de tråde, der blev lagt ud i kapitel 1, og som snor sig igennem de fire “standsopdelte” kapitler med deres forskellige samfundslag. Skoleformerne var tilpasset standsamfundet og forstærkede dets socio-økonomiske opdeling ved at yde standstilpasset undervisning, selvom en vis social mobilitet var mulig, f.eks. ved stipendier til latinskolen, der dog i 1700-tallet fik faldende betydning.

I dette kapitel fremhæves lighederne mellem embedsstand og storborgerskab, men Bull fastholder trods alt skellet mellem grupperne og deres forskellige uddannelsesbehov. Et andet tema er betydningen af kommercialisering af samfundet for skolevæsenet. Øget handel gav behov for tal- og regnekundskaber i både høje og lave samfundslag. I det hele taget bruger Bull i høj grad samfundsorganisering til diskussion af skoler og undervisning og tematiserer bureaukratisering, profes-

sionalisering, organisering af arbejdslivet, børneopfattelser, køn, by, nation, verden og meget mere, og det uden at diskussionen forfladiges. Konklusionen ridser bogens væsentligste indsigter op, her kort: at øget differentiering og specialisering af skolevæsenet bidrog til at befæste standssamfundet og muliggjorde fremvækst af nye næringsgrupper (kaldet professioner).

Bogen er på mange måder solid historievidenskab. Skal man fremhæve kritikpunkter, er et væsentligt, at lange passager især bygger på sekundærmateriale, og at de benyttede primærkilder spiller en forholdsvis lille rolle i teksten. Det er ikke nye indsigter og overraskende opdagelser, der er bogens styrke, men snarere et stærkt metodisk greb og en sikker inddragelse af historiografien.

FOLKESKOLENS ANSATTE

Keld Grinder-Hansen:
Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer. København: Muusmann 2013. 484 s. 329,95 kr.

Af Peter Ussing, fhv. skoledirektør i Løgstør Kommune

Keld Grinder-Hansen, der har været direktør på Dansk Skolemuseum og skolechef i Dragør Kommune, har skrevet en skolehistorie, der ikke alene vejer sine 1,2 kg, men som også gør sig bemærket ved et vægtigt indhold. Som undertitlen angiver, er fokus rettet imod læreren, det vil sige lærervil-

kår og lærerroller, og altså også en del af skolens sociologi. Det handler om lærerens personlighed, der, som Getzels og Guba har vist i deres efterhånden noget gamle rollemodel, befinder sig i et samspil mellem forventninger og normer i det omgivende samfund og fra den institution, der skal betjenes. Derfor beskriver bogen ikke nødvendigvis de pædagogiske "stjerner", men hvordan lærerne gennem tiderne har forvaltet forventninger og krav og lagt sin egen personlighed deri. Det bliver således en skildring af udviklingslinjer i samfundet og i skolen.

Efter nogle hastige rids af undervisningen i oldtidens Grækenland og Rom og middelalderens klosterscholer møder vi den tidlige latinskoles skolemester og hører. Er man til rædselskildringer, er der noget at hente her. Derefter følger et kapitel om en af skolehistoriens ynkelige skikkelser, degnen, som vi jo bedst kender fra Holberg. En parentes: bogen bringer side 74 et billede af degnen Martin Dietz, der omtales som en af "tilværelsens upåfaldende skikkelser". Det er jeg nu ikke sikker på, at myndighederne syntes, da man i 1818 måtte sende et kompagni soldater fra Aalborg til Sæby for at kunne arrestere ham.

Degnens afløser blev seminaristen, det vil sige den lærer, der fik en målrettet uddannelse til at kunne virke som lærer. Dermed får vi skildret en lærerrolle, der under skiftende vilkår, herunder en stadig bedre uddannelse, vel stort set holdt sig til langt op i 1900-tallet som enelærere, anden-, tredje- og fjerdelærere på landet og de

små byer. Mennesker, der passede deres arbejde i skolestuen og måske heller ikke havde muligheder for ret meget mere.

En del af seminaristerne skilte sig ud og blev det, som Keld Grinder-Hansen kalder folkelærere. Det er dem, som skolestuen gav for få udfordringer, og som lagde en stor del af deres tilværelse udenfor. Vi er dermed kommet ind i bogens største kapitel, og det er vel egentlig første gang, at denne lærerrolle får en videnskabelig behandling, selvom der kunne siges meget mere om den. Det er ikke et dansk fænomen alene. Vi befinder os på landet i slutningen af 1800-tallet og kan følge disse typer frem til godt og vel midten af det følgende århundrede. Det var et samfund i opbrud, og hvor der lokalt var brug for læreren, og hvor man endnu kunne nøjes med hans semiprofessionelle forudsætninger for at være kasserer i andelsmejeriet og sygekassen eller revisor for sognerådet eller sparekassen. De fleste steder var der vel kun ham og præsten, der kunne komme på tale, og den sidste mente man vel ikke at kunne bede om at føre brugsens regnskab.

Det var også et samfund, der var så åbent og dynamisk, at det kunne tage imod lærerens egne initiativer med hensyn til oprettelse af biblioteker, aftenskoler, foredragsforeninger og meget andet. Med tidens skabtes der nok nogle forventninger, og det gav lærerne en status i lokalsamfundet. Det er næppe helt forkert at tale om lærerstandens "finest hour". Med den stigende folkeoplysning, afvandringen

fra landet og oprettelse af centralskoler ændredes forudsætningen. Læreren skiftede karakter, og nye udfordringer ventede.

Efterhånden fik den kvindelige lærer en plads i den danske skole, og det skildres i et meget helstøbt kapitel, hvor forfatteren nok mener, at man næppe kan tale om en lærerinderolle, men at hun er med til at præge lærerrollen, og det tør jo da nok siges, eftersom de kvindelige lærere i dag udgør flertallet i skolen. Vi møder en perlerække af betydelige kvinder, de fleste kendte, nogle ukendte, og beretningen om forskolelæreren Ingeborg Nielsen, der kørte i den samme rille i 47 år, er ikke den mindst interessante. Vi får god besked om lærerindeuddannelse og -kår. Det kan godt være, at forskolelærerne var billige i drift og løntrykkere. Men de var også effektive. De kunne herse med de stakkels børn, så tårerne flød – og derefter række dem et lømmetørklæde.

Overgangen fra et landbosamfund til et industrisamfund med alt, hvad det medførte, stillede nye krav om viden og oplysning. En ny lærerrolle kommer til at dominere især mellem- og realskolerne og gymnasierne i de første 5-6 årtier af 1900-tallet. Det er lærere, der gennem ekstrauddannelse skaffer sig store faglige kundskaber, og som uden smålig skelen til pædagogikken formidler deres fag videre, ofte med en rovdrift på eleverne uden hensyntagen til kolleger, der også gerne ville se resultater af deres arbejde. Bogen skildrer denne rolle meget præcist og ikke altid med den overbærenhed,

man skylder disse læreres indsats for at højne det almindelige uddannelsesniveau. Typen ændrer efter ca. 1960 efterhånden karakter, og det skyldes måske i nogen grad også et modspil fra den næste lærerrolle, forsøgslæreren, som bliver spydspids i ikke bare kontrollerede og velbeskrevne skoleforsøg, men i mindst lige så høj grad i de pædagogiske udviklingsarbejder, som forandrede skolen.

Efterhånden måtte skolens stive arbejdsformer blive udfordret i et samfund med store forandringer. Fra USA og Tyskland kom tanker om "learning by doing" og om arbejdsskolen og blev inspirationen bag de første store skoleforsøg, Vanløse-forsøgene. Dermed begyndte der en modstrøm, der langsomt, meget langsomt skulle blive til en mainstream i folkeskolen. Og det skildrer bogen på en fortrinlig måde, således også foregangskvinder som Margrethe Petersen, Inger Merethe Nordentoft og Anne Marie Nørvig og Emdrupborgforsøgene. Elementer fra forsøgene vandt indpas i den øvrige folkeskole gennem øget selvvirksomhed og eksempelvis emneundervisning. Den nye undervisningsvejledning, Den Blå Betænkning, der fulgte efter 1958-loven var stærkt inspireret af forsøgsresultaterne og åbnede for megen nytænkning. Både med hensyn til undervisningsformer og opfattelsen af forholdet mellem skolefag og videnskabsfag. På denne baggrund virker bogens beskrivelse af 1960'erne og 1970'erne noget summarisk. Der er en god beskrivelse af tidens flagskib Kroggårdsskolen ved Odense. Gladsaxe-forsøgene nævnes lige. Deri-

mod ikke Brovst-forsøgene, og begge steder var det hele kommuner, der gik ind i udviklingsarbejdet. Begge blev i sin tid grundigt beskrevet.

Skolehistorien har en tilbøjelighed til at overse en lille ændring af folkeskolelovens § 21 i 1969, der gav mulighed for samlæsning i visse fag mellem realafdelingen og 8.-10.-klasserne og var baggrunden for ikke bare Glad-saxe- og Brovstforsøgene, men for at et stort antal skoler tog fat på at realisere enhedsskolen. Der var ikke bare tale en ændret skolestruktur, men en indgribende ændring af en skoles faglige arbejde. Heller ikke Forsøgsrådets arbejde omtales her, f.eks. forsøgene med udelt matematik. Kapitlet burde nok også have omtalt den omfattende forsøgsvirksomhed i 1980'erne med 8-10.000 skoleforsøg, for det var vel sidste gang, folkeskolen fik lov til at udvikle sig indefra og nedefra. Sidenhen har politikerne overtaget eksperimenterne.

Bogen indledes så at sige in medias res med en gennemgang af lockouten 2013, og i slutningen af bogen føres i to betydningsfulde kapitler udviklingen op til nutiden. I løbet af 1970'erne opgav lærerstanden kaldstanken, og lærerne ville nu betragtes som lønarbejdere – og det ønske er jo også blevet imødekommet! I kapitlet *Lønarbejderlæreren*, som ret præcist skildrer 1970'erne og 1980'erne, ser forfatteren dette som en væsentlig grund til lærerstandens prestigemæssige deroute frem til nu. Det vil nok af nogle blive opfattet som et kontroversielt kapitel, men det er nok ikke helt forkert i sit

indhold, selvom der er andre årsager. Der er i de sidste 30-40 år foregået en række omvurderinger i skolepolitikken og synet på skolens funktion i samfundet, på dens faglighed, på synet på barnet og på skolen som socialt system. Det er ikke et dansk fænomen alene, og de internationale trends kunne godt have været trukket stærkere frem. I de seneste årtier ser forfatteren en ny lærerrolle tage form, den professionelle lærer, der "har faglærers fokus på fagligheden, forsøgslærers omstillingsparathed og ønske om at udvikle folkeskolens didaktik og pædagogik, og folkelærers mod til at træde i karakter over for elever og forældre og gøre det, der er nødvendigt." For så vidt i god overensstemmelse med tidens (konservative?) faglighedstænkning, stærk fag-faglighed og stærk pædagogisk faglighed. Hertil kunne vel så tilføjes et ønske om at se skolerne som helheder, sociale systemer med forståelse af skolens funktion som opdrager qua den enkelte skoles egen arbejdskultur. Tiden må så vise, om læreren ønsker denne rolle og får mulighed for at udfylde den. Og om den er tilstrækkelig.

De to kapitler er uden tvivl bogen stærkeste, og det virker på mig som lidt af et antiklimaks at læse det sidste "rollekapitel" om læreren om skoleleder, der nok rummer en god og rigtig skildring af nutidens skoleleder, men – hvis det ellers hører hjemme i denne sammenhæng – havde jeg gerne set en mere forskningsbaseret gennemgang af lederrollens udvikling frem til nu. Det er rigtigt, at de tidligere første-lærere nok var og også følte sig som

“den første blandt ligemænd”, men det gjaldt ikke købstadskolernes overlærere, fra 1946 betegnet skoleinspektører, der med deres kongelige udnævnelse (indtil begyndelsen af 1970'erne) og tilsynsopgaver havde en anden rolle, som dog også rummede flere lærerroller.

De sidste to kapitler virker som et appendiks med yderst læseværdige selvstændige essays, det ene om “den erindrede lærer”, bygget på biografiernes erindringer om lærere, det andet om “lærerstreger” resumerer lærerrollerne og tegner nogle visioner for fremtidens professionelle lærer uden at afvige så meget fra tidens trend, ikke at gå for stærkt ind på den professionelle lærers rolle som opdrager og værdiformidler i et service-, informations- og videnssamfund.

Bogen er skrevet på et smuk og let tilgængeligt dansk (men ikke uden de korrekturfejle, computerens rettefunktion er årsag til). Der er en fyldig – om end næppe udtømmende – litteraturliste, men intet stikordsregister. Billedstoffet er omfattende, varierende og velvalgt.

Trods de nævnte forbehold er det en betydelig bog, der absolut kan anbefales. Og når den så er lukket, har i hvert fald ét billede brændt sig ind på nethinden. Det kan også være symbolsk for skolens udvikling, et billede (side 29) af 3,6 mio. år gamle fodspor efter en voksen og et barn. Det opløftende er, at de går ved siden af hinanden. Havde barnet gået bagerst, gik vi der endnu!

Arnth Nielsen:
To første skoledirektører i Aalborg.
Vodskov: Forlaget Kyst 2013.
219 s. 170 kr.

*Af Peter Ussing,
fhv. skoledirektør i Løgstør kommune.*

Tidligere lærer og seminarielektor Arnth Nielsen har skrevet en bog om Aalborgs to første skoledirektører, Berthel Kristensen og Hjalmar Thomson. Det er en meget personlig bog, der ikke blot viser forfatterens positive opfattelse af de to hovedpersoner, men også hans begejstring for eksamensmellemskolen og den delte skole og ikke mindst en stærk uvilje mod den nye folkeskolelov. Selvom kritikken af 2013-loven kan føles irrelevant i den givne sammenhæng, og billedet af de to personer derved sløres, får man en skildring af to markante og meget forskellige personligheder, deres indsats og de forudsætninger og vilkår, de virkede under. Dermed afspejler bogen også samtidens generelle skoleproblemer.

Berthel Kristensen (1890-1958) eller blandt lærere og andet godtfolk “Kong Berthel”, der blev byens første skoledirektør i 1940, mødte med en utrolig bred erfaring. Han kom i 1915 til forstadskommunen Nr. Tranders (indlemmet i Aalborg Kommune 1950) med den store bydel Vejgaard, der voksede sammen med selve Aalborg. Aalborg oplevede i de år, han var skoledirektør, en betydelig vækst, og det afspejlede sig også i elevtallet på skolerne, i 1940'erne med en tilvækst på 50 klasser og i 1950'erne med 158 klas-

ser. Det problem kunne man kun bygge sig ud af, så skoledirektøren fik sine kampe med byrådet, men fik også sine skoler, 5 nye, og tilbygninger til eksisterende. Hertil kom ansættelse af 240 nye lærere, udbygning af skolebibliotek og specialundervisning.

Kong Berthel havde ord for at være egenrådig, grænsende til det diktatoriske. Han blev i 1956 efterfulgt af sin vicedirektør Hjalmar Thomsen (1913-93), på mange måder hans modsætning, men næppe med et mindre ego. Hjalmar var moderne klædt og sports-trænet. Han havde i 1936 været træner for "lille henrivende" Inge Sørensen, der vandt bronze ved OL i Berlin, og i 1948 havde han sammen med en broder været på hockey-landsholdet til OL i London. Sportsinteressen førte bl.a. til, at han fik bygget en svømmehal til brug for skolerne. Han kom i 1954 vistnok mod Berthel Kristensens ønsker som læreruddannet og cand. psyk. til Aalborg som viceskoledirektør og fik så et par år senere direktørstolen. Hvor Berthel havde været bygherren, blev Hjalmar pædagogen. Det lå også i tiden.

I Berthels tid var folkeskolen fast forankret i 1937-loven, og selvom der var diskussioner om skolens ydre struktur, var indhold og arbejdsformer nogenlunde faste. Berthel Kristensen var som så mange andre socialdemokrater dengang den delte skoles mand. Thomsen kom til at arbejde under 1958-loven, hvor indhold og arbejdsformer var til stadig diskussion, og enhedsskolen tegnede sig i horisonten. Forfatteren viser bl.a., at Hjalmar var tilhænger

af enhedsskolen, og selvom bogen underspiller emnet, skyldes det især hans indsats, at Aalborg skolevæsen i løbet af 1960'erne opgav at dele 6. og 7. klasserne i almen og boglig linje. Skolens største problem i disse år var dog lærermanglen, og Thomsen hævdede, at den kun kunne afskaffes i Aalborg, hvis byen fik et seminarium. Etableringen af det blev vel hans største enkeltbedrift. Han tog sin afsked i 1976. Fire år før havde han fået ridderkorset, men afleverede aldrig den krævede levnedsbeskrivelse. Det kunne skyldes beskedenhed, men snarere det modsatte.

LOKAL SKOLEHISTORIE

Poul Feldvoss

(og Inger Kjær Jansen):

1: Skolen i de syv landsbyer.

**Tårnbys skolehistorie
1536-1814 +**

2: Sognets skole.

**Tårnbys skolehistorie fra 1814
til århundredskiftet +**

3: Skolen for folket.

**Tårnby Kommunes skolehistorie
fra århundredskiftet til
2. verdenskrig +**

**4: Den kommunale skole. Tårnbys
skolehistorie fra 2. verdenskrig
til 2013. Frydenlund/Tårnby
Kommune 2004, 2014, 2010
og 2014. 4 bind (811 s.). 600 kr.**

*Af Christian Larsen,
arkivar og seniorforsker, Rigsarkivet*

Poul Feldvoss (1944-2010) var manden, der med sin baggrund i skoleverdenen af Tårnby Kommune fik til

opdrag at skrive kommunens skolehistorie fra reformationen til nutiden. Han var søn af en skoleleder i Kastrup og selv skolelærer i kommunen fra 1970 til sin pensionering, så han kendte skolen indefra, hvilket også mærkes i de fire foreliggende bind, hvoraf de tre udkom efter hans død.

I bind 1 om perioden 1536-1814 er det skolen i de syv landsbyer: Tårnby, Kastrup, Maglebylille, Tømmerup, Ullerup, Sundbyvester og Sundbyøster, som vi møder. Linjerne trækkes tilbage til reformationen, men det er især landsbyskolen efter skoleforordningen af 1739, som er i fokus med degneundervisning til børnene i de basale færdigheder. I slutningen af perioden kommer oplysningstiden, og der igangsættes skolereformer, som betyder degnenes afskaffelse og skolelærernes indtog.

Bind 2 om årene 1814-1899 handler om sognets skole, dvs. det skolevæsen, som skolelovene af 1806 og 1814 pålagde sognene at opbygge, og hvis implementering kom til at strække sig over mange år. Det var også tilfældet i Tårnby, hvor opførelse af nye skoler og flittig skolegang skulle blive udfordringer for sognepræsten og den øvrige del af skolekommissionen. Udviklingen i Tårnby ligner således den udvikling, man ser i mange andre landsogne. Tårnby skilte sig dog ud ved fra 1840'erne at have mange privatskoler som f.eks. fabriksskolen på Kastrup Glasværk, hvor glasværket betalte den ene del af lærerens løn, forældrene den anden via skolepenge. På den måde kunne børnene få under-

visning i nærheden af deres arbejdsplads, så produktionen kunne fortsætte og øges. Men også pogeskoler, hvor ugifte kvinder kunne få en levevej ved at undervise piger og mindre drenge, skød frem. Fra 1880'erne opstod der nye privatskoler, denne gang realskoler, som tilbød den videregående uddannelse, som den offentlige skole ikke kunne levere, og som gav adgang til jobs i etaterne (jernbane, post, telegraf) og erhvervslivet.

Den store udfordring skulle dog blive Københavns voksende befolkning og industrialisering, for der var ikke plads til flere mennesker og mere industri inden for voldene. Derfor flyttede industrien ud til Sundbyerne på den nordlige del af Amager, og det gjorde mange småkårsfolk også. Sundbyerne blev dermed den befolkningsmæssige største del af Tårnby Kommune. Det gav problemer for kommunen, også på skoleområdet, idet kommunen ikke var gearret til at håndtere de mange børn, som skulle i skole. I første omgang søgte sognerådet at løse problemet ved at ansætte en pogeskolelærerinde til de små børn, idet hun ikke kostede lige så meget som en mandlig lærer eller som at bygge en ny skole. Kommunen måtte dog i slutningen af 1870'erne bygge ny skole og lave en særskilt skoleplan for Sundbyerne med kønsopdelt undervisning og hverdagsundervisning. 57 % af skolebørnene hørte til Sundby skoledistrikt, 24 % gik i privatskole, mens resten gik i de øvrige kommunale skoler i Tårnby. Sundbyerne blev udskilt som selvstændig kommune i 1895 og indlemmedes i Københavns Kommune 1902.

Bind 3, der omhandler skolen for folket 1900-1940 med mellem skolens indtog, udbygning af skolevæsenet og velfærdsordninger, er anmeldt af Peter Ussing Olsen i *Uddannelseshistorie* 2011 s. 190-92.

Det sidste bind omhandler perioden 1940-2013 med særlig vægt på årene 1940-1970; beskrivelsen af 1970-2013 former sig som en gennemgang år for år af nationale og lokale begivenheder på skoleområdet. Bindet beskriver kommunens udfordringer med de store børneårsgange, der skulle i skole i 1950'erne, men hvor skoleudbygningen ikke kunne følge med grundet byggestop og rationering af byggematerialer. Det lykkedes dog at få bygget syv skoler i 1950'erne og 1960'erne. I periodens sidste del er det derimod det faldende børnetal, der skulle blive skolevæsenets problem, og fra 1968 til 1993 halveredes antallet af skolebørn; først fra slutningen af 1990'erne steg tallet igen.

Der er tale om fire lokaler bøger, men som også kan også læses uden for Amager, fordi de fortæller om hverdagen i landsbyskolen, der blev til byskolen og senere til forstadsskolen, hvis man da kan kalde Tårnby Kommune for en forstad. Den lokale kontekst sættes ind i en national kontekst, så man kan forstå den lokale udvikling, og så Tårnby ikke fremstår som noget specielt, men som en del af udviklingen af folkeskolen i dens mange variationer. Noteapparatet er ikke overvældende, ligesom litteraturlisterne ikke er ganske dækkende, men det skyldes uden tvivl tilblivelsesproces-

sen. Det skal dog ikke skygges for, at det er fire smukke bøger i stift bind og med mange illustrationer, som det er en fornøjelse at læse og blade i.

Bent Dyrby m.fl. (red.):

Skolen i Løkken

– et festskrift 1963-2013. **Løkken:**

Lokalforlaget Løkken 2013.

239 s. 150 kr.

Af Søren K. Lauridsen, rektor emeritus, forfatter

Skolen i Løkken er et festskrift mere end et jubilæumsskrift i anledning af 50-året for oprettelsen af Løkken Centralskole, som i dag er en del af Vrå Skolecenter i Hjørring Kommune. Som festskrift kommer det dog alligevel til at fungere som en bog med en markering af et jubilæum, hvor der er grund til at se tilbage på en bemærkelsesværdig skoleudvikling i det nordjyske. Bogen består af en lang række fortrinsvis korte artikler – 47 i alt – skrevet af tidligere og nuværende lærere og elever. Mange af artiklerne er ganske korte og rummer små fine erindringsglimt, eksempelvis den lærer, der skriver om den festlige indvielse 22. november 1963 – og midt under festen kom servitricen ind og fortalte, at de havde skudt præsident Kennedy. Så var fremtiden sådan set allerede begyndt! Der er også fine elevskildringer med oplevelse af et ungt og ambitiøst lærerkorps, der er gode til at åbne for medbestemmelse på skolen både i dagligdagen i undervisningen, men også forhold til organisation af legeplads, frugtrod og meget andet.

'Skolens ydre rammer' er det indledende afsnit i bogen, hvor bl.a. Peter Ussing, skoleinspektør ved skolen 1964-81, fortæller om planlægningen af skolen, og hvad der gik forud i starten af 1960'erne. Der er i samme afsnit skitseret skolens indretning og ændringer og tilbygninger gennem de 50 år – plus ikke mindst en lang og meget illustrativ artikel om skolens udsmykning og den kunst, der findes på skolen og er med til at markere skolen som et kulturcenter i Løkken.

Et andet hovedafsnit fortæller om skolens faglige udvikling gennem de 50 år – fortrinsvis skrevet af skolens lærerkorps. Det er naturligvis interessant, fordi det også siger noget om den generelle faglige udvikling i folkeskolens læringsmiljøer mere overordnet i perioden. Det er bl.a. udviklingen fra 1960'ernes skole med inspiration fra Den Blå Betænkning og med stor vægt på en række kreative aktiviteter. Men det er også udviklingen på det strukturelle plan, hvor der var deling i almen og boglig linje, som mange var betænkelige ved, hvilket førte til forsøg med udelte skole, altså en forløber for enhedsskolen, hvor der til gengæld blev arbejdet intensivt med undervisningsdifferentiering. På det lokale plan er det også en fortælling om samarbejdet med to lokale skoler, der sammen med Løkken Skole bliver til Løkken Skolecenter med baggrund i en udviklet værdibaseret struktur, og senere er det lukning af nogle af de mindre skoler i området.

Så er der selve udviklingen i fagene, hvor der er flere velskrevne artik-

ler – også om udviklingen fra 'hullebakke' til computer og internet, ligesom artiklen om specialundervisning og inklusion nærmest har et aktuelt perspektiv. Og endelig er der så fortællingerne om udvikling af børnehaveklassen og SFO.

Bogens to sidste afsnit omhandler skolen og dens omgivelser og et bud på fremtidens skoleudvikling. Det handler om skole-hjem-samarbejdet, skolebestyrelserne, men også skolen som kulturcenter, og runder bogen af frem mod den nye skolereform.

Skolen i Løkken er en dejlig utraditionel måde at lave jubilæumsskrift på. De mange artikler med forskellige synsvinkler giver en både motiverende og inspirerende bog med et vekslende analytisk og fagligt dybdeperspektiv, men med en meget stærk fortælling, som hele tiden er med til at engagere læseren. Det bør også tilføjes, at bogen indeholder en komplet liste over skolens medarbejdere i de 50 år, og er flot illustreret med smukke og relevante billeder. Alt i alt en spændende skolehistorisk udgivelse, som absolut kan anbefales.

SKOLEPSYKOLOGI

Ingrid Winther:

**Mellem videnskab og lidenskab.
Sofie Rifbjerg og skolepsykologien.
Om skolepsykologiens opkomst,
udvikling – og afvikling. Odder:
Mikro 2013. 223 s. 248 kr.**

*Af Bjørn Hamre,
adjunkt, Aarhus Universitet*

Mag.art. i psykologi og tidligere skolepsykolog Ingrid Winther har skrevet en bog om skolepsykologiens udvikling og etablering i Danmark belyst ved en af dens vigtigste skikkelser, Sofie Rifbjerg, der også ydede en pionerindsats, når det gjaldt behovet for at udvikle og tilpasse hjælpeskolerne, en betegnelse, der i nutiden er erstattet af specialundervisning og specialskoler. Da Winther selv har en lang karriere bag sig som skolepsykolog, herunder også med administrative og ledende funktioner, har vi således med en forfatter at gøre, der kender sit undersøgelsesfelt indefra. Med bogen søger forfatteren at foretage en samlet belysning af Rifbjergs virke inden for en række genstandsområder: skolepsykologiens tidlige udvikling og etablering, arbejdet med "Kursus for småbørnspædagoger" samt et mangeårigt engagement i både de frie skoler og i hjælpeskolerne, hvor hun viste sig såvel som debattør og politisk strateg som engageret fortaler for hjælpeskolebarnets sag.

Gennem sit virke som skolepsykolog har Winther tydeligvis et stærkt engagement i Rifbjergs sag, og det enga-

gement er markant hele værket igennem, hvor dele af bogen også har karakter af personlige erindringer og møder med aktører inden for skolepsykologiens historie. Samtidig ønsker Winther med bogen at skabe forbindelse til nutidige refleksioner om pædagogiske problemstillinger om integration og inklusion. At lade historiske redegørelser inspirere til samtidens problemstillinger kan indeholde forfriskende blikke på samtiden, men er også en vanskelig øvelse, der nemt kan lede forfatteren ud i nogle metodologiske problemer. Hvilken genre har vi da med at gøre? Forfatteren omtaler selv sin bog som "afhandling" (s. 72), og hun inddrager også den forskning, der tidligere er blevet foretaget på feltet børneforsorg, skolepsykologi og skole (Nørgaard, Coninck-Smith, Kirkebæk, Sandbjerg Hansen, Hamre og Bendixen – for nu blot at nævne nogle stykker). At bogen går i dialog med den historiske forskning på feltet godtgør, at arbejdet vurderes som en intention om at producere et stykke videnskabeligt arbejde om skolepsykologiens etablering og udviklingshistorie. Som en kvalitet ved bogen demonstreres et omfattende kendskabs til den videnskabelige psykologis udvikling i perioden, og hvordan denne inspirerede skabelsen af skolepsykologien som et felt. Her gives et overblik over videnskabsfolk, der gennem Rifbjerg og andre samtidige praktikere kom til at inspirere udviklingen af skolepsykologien i Danmark.

Bogen er bygget op i fem hoveddele: "Skolepsykologiske fødselsvanskeligheder", hvor der gives et rids over de

videnskabelige forudsætninger for intelligens-testningens konsolidering. Efter denne indledende gennemgang, når vi frem til en tematisk tredeling af analysen; 1) "Det videnskabelige spor: Sofie Ribbjergs debut i hjælpeskolen", hvor den videnskabelige og teoretiske inspiration belyses, bl.a. gennem inddragelse af Ribbjergs inspiration fra Maria Montessorri, 2) "Det lidenskabelige spor: Kursus for småbørnspædagoger & tidsskriftet", hvor engagement i uddannelsen af tidens pædagoger og tidsskriftet *Den frie skole* gennemgås og i den tredje del af analysen 3) "Det kedelige spor: Sofie Ribbjerg og årene på Skolepsykologisk Kontor", hvor årene som ledende skolepsykolog i Københavns Kommune belyses, herunder de administrative vanskeligheder, som etableringen af dette arbejde kunne byde på. I bogens afsluttende kapitel fortsættes det historiske spor med en spændende refleksion over intelligensprøvens begrænsninger. Her griber forfatteren også lejligheden til at lufte sine aversioner mod nutidens PISA-testning og berette om sine egne erfaringer med integrationsforsøg i den norditalienske pædagogik. Vi kommer således vidt omkring.

I bogens tre hovedkapitler (det videnskabelige, det lidenskabelige og det kedelige spor) bringer forfatteren os ind i en række spændende debatter i tiden, som Ribbjerg var involveret i. Gennem fyldige citater kommer vi således ind i debatter, der viser psykoanalysens inspiration i den skolepsykologiske samtid, og de kontroverser, der i den forbindelse opstod. Der formidles indsigte i baggrund for hen-

holdsvis skolepsykologiens og skolepsykiatriens etablering i 1940'erne og de brudflader, der opstod mellem de to områder. Ribbjergs rolle i forbindelse med børneobservationshjem og behandlingshjem behandles. De fleste af disse temaer belyser forfatteren gennem grundige referencer og citater fra kildemateriale. En af de mere kuriøse historier behandles under overskriften: "Kampen om IK-kvotienterne: nazismens trussel" (s. 55). I dette afsnit antydes Sofie Ribbjergs og andre af hendes samtidiges opmærksomhed på at beskytte de svagtbegavede som en potentielt udsat gruppe set i lyset af udviklingen i Tyskland, hvor handicap blev anset som en trussel mod racens renhed. Her kunne det have været spændende, hvis forfatteren havde fremlagt lidt mere dokumentation for sin tese om "forsøgene på at beskytte de svagtbegavede" (s. 77).

Det er et omfattende materiale, der ligger til grund for Ingrid Winthers analyse, og i selve gennemgangen synes det, som om afdækningen af materialet aldrig kan blive helt færdigt – der er hele tiden en historie, en debat der også lige skal gennemgås, og derved er vi inde på bogens svaghed. Tematiseringen af de tre spor i Ribbjergs virke som det videnskabelige, det lidenskabelige og det kedelige spor kan virke lidt konstrueret i forhold til de mange forskelligheder i Ribbjergs virke, der lægges frem for læseren; f.eks. bliver det ikke tydeligt, hvorfor årene på Skolepsykologisk Kontor skulle være 'det kedelige spor'. Her havde en strammere tematisering af stoffet eller en mere regulær kronologisk op-

bygning måske være på plads – nu da vi alligevel har at gøre med biografien som genre. Den lidt løsere struktur i forhold til stoffet gør det øjensynligt også sværere at besvare, hvad der egentlig er bogens hovedkonklusion; hvor er det, den lægger til i forhold til den eksisterende forskning.

At dette ikke belyses, kan muligvis skyldes forfatterens beundring for sin hovedperson: "... det spændende ved hende (Rifbjerg) er- måden hun beskriver børn på, børn, hun selv har kendt. Jeg ved ikke om man ligefrem kan kalde denne måde for uovertruffen. Det nærmer sig dog" (s. 187). Her bliver det således også tydeligt, at bogen, trods dens intention om at være historisk redegørende, bærer præg af, at forfatteren har fælles fagprofessionalitet med den biograferede. Dette kan ses som en styrke, idet det måske giver forfatteren en særlig mulighed for indlevelse i sit felt. Vurderet som historisk værk sidder man dog tilbage med et ønske om at få hele den skolepsykologiske udvikling lidt dybere funderet i den samfundsmæssige udvikling, eksempelvis ved inddragelse af sociale og økonomiske faktorer betydning for udviklingen, således som f.eks. Christian Ydesen har gjort det i sin afhandling om testning fra 2010: *The rise of high-stakes educational testing in Denmark 1920-70*. Når dette er sagt, skal Winther have anerkendelse for at have skabt indsigt i et vigtigt kapitel af skolepsykologiens og specialundervisningens historie, der forhåbentlig kan give anledning til yderligere forskning på feltet.

OMSORGSUDDANNELSER

Susanne Malchau Dietz:
Køn, kald og kompetencer.
Diakonissestiftelsens kvindefælleskab og omsorgsuddannelser 1863-1955. København: Nyt nordisk forlag 2013. 344 s. 349,95 kr.

*Af Liselotte Malmgart,
lektor, Aarhus Universitet*

Det krævede i 2014 et gennemsnit på 9,5 at blive optaget på sygeplejeuddannelsen under professionshøjskolen Metropol, som med mere end 1.100 ansøgere til 86 pladser er landets mest eftertragtede. Det siges dog mest at være beliggenheden på Frederiksberg, der tiltrækker og ikke så meget viden om, at denne uddannelse med sin tilknytning til Den Danske Diakonissestiftelse viderefører traditionen fra landets ældste sygeplejeskole. Netop etablering og udviklingen af Danmarks første sygeplejeuddannelse er et af hovedperspektiverne i det forskningsprojekt, som Diakonissestiftelsen i 2010 tog initiativ til for at markere 150-årsjubilæet i 2013, og som bogen *Køn, kald og kompetence* er resultatet af. Projektet blev formuleret og udført af Susanne Malchau Dietz, der med en baggrund som forsker i sygeplejehistorie ved Aarhus Universitet har haft gode forudsætninger for at analysere sammenhængen mellem *køn* (det særlige ved et kvindeligt kollektiv som diakonissefællesskabet), *kald* (den kristne motivation for et liv med praktisk engagement for medmennesket)

og kompetencer (faglig uddannelse i sygepleje og socialt arbejde samt personlig dannelse). Forfatterens faglige baggrund og tilgang betyder, at det teologiske og kirkehistoriske stof fylder langt mindre end det er almindeligt i jubilæumsbøger fra institutioner med tilknytning til folkekirken, og vi slipper for lange gengivelser af prædikener og teologiske synspunkter. Det er velkommen nytænkning inden for denne snævre genre.

Bogens første del er en genskrivning af institutionens grundlæggelse i 1863 og første årtier, hvor der tilføjes nye perspektiver i forhold til fremstillinger i de fem tidligere jubilæumsbøger ved at sætte fokus på "de to Louiser". Kronprinsesse Louise, der blev dronning få måneder efter grundlæggelsen, var blevet opmærksom på den tyske diakonissebevægelse, der fra 1830'erne medførte oprettelse af "kristne kollektiver" for unge kvinder, som blev trænet til arbejdet på de tilknyttede hospitaler, skoler og børnehjem. Udover at sammensætte den første bestyrelse rekrutterede hun også Louise Conring, en ugift kvinde i slutningen af 30'erne, der var ansat på Fødselsstiftelsen, og som færdedes i de kirkelige-filantropiske kredse i København, som bar en stor del af datidens frivillige sociale arbejde. Frk. Conring blev sendt på inspirations- og uddannelsesrejse til Sverige og Tyskland og var i maj 1863 klar til at stå i spidsen for et lille hospital på Frederiksberg, hvor hun sammen med to andre kvinder og en karl til det grove kunne tage imod ni patienter.

Herfra følger bogen sideløbende den bygningsmæssige udvikling af Diakonissestiftelsen med hospital, kirke, plejehjem og børnehjem, rekruttering til og udvikling af det kollektive liv og hierarki i diakonissefællesskabet samt den professionelle udvikling af sygeplejeuddannelsen. Det vides ikke, hvor mange timers undervisning den omfattede, men fra 1864 blev søstrene undervist i anatomi og bandagelære og fra 1867 i kirurgi, idet antallet af operationer på hospitalet var vokset. Uddannelsen skulle omfatte både rationel sygepleje og kristen sjælepleje (bibelhistorie og sang), men også almen dannelse, så der blev også periodevis tilbudt undervisning i historie, naturvidenskab, skrivning og engelsk (s. 86-89).

Inkludering af alment dannende fag peger på en anden rød tråd i fremstillingen; nemlig sammenhængren mellem social baggrund, uddannelse og tildeling af arbejdsopgaver. Frk. Conring selv inddelte de nyankomne søstre i tre socialgrupper, og det er hendes udførlige notater om de enkelte søstres baggrund og arbejdsopgaver, der gør det muligt at se en tendens til, at det var middelklassens kvinder (svarende til socialgruppe III), der var mest tiltrukket og mest vedholdende i diakonissekaldet i de første årtier.

Det faglige indhold af sygeplejeuddannelsen afhang i høj grad af den faglige specialisering hos de læger, der var tilknyttet hospitalet. Derfor fyldte psykiatri og gynækologi, der endnu var i vorden som lægefaglige discipliner,

meget i de første år og prægede også udviklingen af hospitalet. En mere systematisk tilgang til uddannelsen beskrives i bogens anden del under den rammende overskrift, "kaldets professionalisering 1911-1955" (s. 174-241), hvor en række detaljerede uddannelsesordninger gør det muligt at følge udviklingen efter en større uddannelsesreform i 1913. Det fremgår f.eks., at der var 768 teoritimer i den nu tre år lange uddannelse. I praksis var uddannelsen altså en form for lærlinguddannelse, ligesom det også var tilfældet med sygeplejeuddannelsen på de kommunale hospitaler. I 1926 blev uddannelsen udvidet med ½ år. Med endnu en reform i 1937 indførte Stiftelsen som en af de første en helt ny form for "blok-uddannelse," hvor den teoretiske undervisning blev samlet i særskilte kurser, så der blev en opdeling mellem praktik og teori. I denne del af bogen er der også interessant information om stiftelsens forhold til Dansk Sygeplejeråd, der fra sin oprettelse i 1899 prøvede at samle og ensrette både arbejdsforhold og uddannelse for sygeplejersker. Der var ikke altid enighed mellem disse to store aktører i dansk sygepleje.

Diakonissestiftelsen oprettede selv en række institutioner som f.eks. plejehjem og børnehjem og indgik samarbejdsaftale med andre private og kommunale institutioner. Der blev f.eks. fra 1872 lavet aftale med i alt 33 offentlige sygehuse, hvor sygeplejen i kortere eller længere tid blev varetaget af diakonisser frem til 1974, hvor den sidste søster på et offentligt sygehus blev pensioneret.

Alle læsere vil måske ikke dele forfatterens (og denne anmelders) begejstring for statistiske oversigter, som fylder meget i form af 26 tabeller samt 30 siders bilag. Det er det store arbejde med statistik, der gør det muligt at kalde bogen for en kollektiv biografi af de 1769 kvinder, der har været en del af fællesskabet på Diakonissestiftelsen i kort eller livslang tid og at tegne et portræt af deres sociale og geografiske baggrund, uddannelse og karriereforløb. De statistiske konklusioner suppleres med korte biografier af enkelte søstre, især fra de første årtier (f.eks. s. 75-77), og i sidste del af bogen (s. 243-257) sammenskrives interviews med fire nulevende søstre til en levende skildring af hverdagen og livet på Stiftelsen i 1940'erne. Det er kun for ca. 1/3 af de kvinder, der har været en del af fællesskabet, at livet som diakonisse blev et helt langt liv. Flertallet forlod stiftelsen, en stor del med afsluttet sygeplejeuddannelse, og selvom ægteskab (og efterfølgende husmoderliv) har været årsag, har mange sikkert fortsat en karriere som sygeplejerske uden for stiftelsens regi og har dermed også formidlet "diakonissesygplejens" praksis og værdier langt ud over Diakonissestiftelsens egne rammer. Derfor kan denne velskrevne og flot illustrerede beretning om en særlig institution, der har været ramme om et kvindeligt arbejdsfællesskab, også vække interesse i en større kreds. Susanne Malchus Dietz's biografiske tilgang synes velegnet til et uddannelseshistorisk emne, og den har med rette også vakt interesse hos forskere, der beskæftiger sig med politisk historie. Man kan sagtens forestille sig, at en

lignende kollektiv biografi om europæiske parlamentarikere eller danske folketingspolitikere vil kaste nyt lys på politiske beslutningsprocesser på samme måde som den foreliggende bog giver ny indsigt i en del af dansk sygepleje-, velfærds- og uddannelseshistorie.

ERINDRINGER OG BIOGRAFIER

Ove Korsgaard:

Solskin for det sorte muld.

Om slægt og folk. København:

Gyldendal 2013. 383 s. 299,95 kr.

*Af Harry Haue,
professor emeritus,
Syddansk Universitet*

Det er ikke tilfældigt, at professor Ove Korsgaard har anvendt den indledende strofe fra Grundtvigs sang fra 1856 som titel til denne samfunds- og erindringsbog: "Hvad solskin er for det sorte muld, er sand oplysning for muldets frænde; langt mere værd end det røde guld det er sin Gud og sig selv at kende." Det er den grundtvigske selvforståelse, der danner rammen om Korsgaards fortælling om landbokulturens storhed og svækkelse, og i denne samfundsudvikling spiller skole og uddannelse en afgørende rolle. Ud af bogens 14 kapitler er to, nemlig kapitel 7 og 8, helt viet til skole- og uddannelsesudviklingen.

Udgangspunktet er fødegården Hvidbjerggård på Mors. Her voksede Ove op sammen med syv søskende, og 'det lå i luften' at han skulle fortsætte slæg-

tens nære forbindelse til jorden. Børnearbejde var en dyd og en nødvendighed, og skolen skulle forberede børnene på en tilværelse på landet. Livet der var da allerede ved at forandre sig. I 1948 fik Hvidbjerggård den første traktor, nemlig en rød Ford, i øvrigt en af de få, der var udviklet i et samarbejde mellem Ford og Ferguson. På den ene side var det en utrolig fascination for drengene på gården, men på den anden side var det et signal om en grundlæggende ændring af vilkårene for landbruget. Der var således både tale om 'pull' og 'push', sådan som den fiktive Ole oplevede på sin knold.

Oves skolegang 1950-57 formede sig i store træk som den havde gjort det for flere generationer før ham. Først i 1958 blev landsbyskolen ligestillet med købstadsskolen, og nu kunne også landeleverne lære fremmedsprog, fysik og matematik. Efter en kort beskrivelse af almueskolens udvikling, hvor omgangsskoler længe var det almindeligste på denne del af Mors, skete der med 1814-anordningen gradvist forbedringer med etablering af skolebygninger og lejlighed til de nu seminarieuddannede lærere. Den grundtvigske bevægelse holdt sit indtog i sognet i 1840'erne, og når præst og lærer samvirkede ud fra et fælles værdi- og trosgrundlag, kunne det omforme sogneboernes bevidsthed og i gunstigste fald resultere i det som Grundtvig ville, nemlig at give dem en ny fortælling, der bar dem ud af almuen og gjorde dem til folk. Korsgaards beskrivelse af denne udvikling i Hvidbjerg er både jordnær og perspektivrig.

Vækkelserne bredte sig over hele landet, ofte i konkurrerende skikkelser i form af grundtvigianisme og Indre Mission. Vækkelserne gav også grobund for udviklingen af fædrelands-kærlighed og højskoleudviklingen. Efter syv år i landsbyskolen var det for unge fra gårdmiljøet almindeligt i nogle måneder at være på en højskole. Ove fulgte i forfædrenes spor, kom først en vinter på Galtrup Ungdomsskole og senere to vintre på Askov Højskole, der da var nordens førende. Knud Hansens foredrag fængede, mens Tage Skou Hansens gennemgang af James Joyce' *Ulysses* gik hen over hovedet på den unge landmand. Højskolegangen gav ikke formelle kundskaber nok til at blive optaget på et seminarium, og derfor havnede Ove på Den fri Lærerhøjskole i Ollerup. Denne institution kom til at blive en genganger i Oves liv. Men den mest dominerende institution i højskoleverdenen blev Gørlev Idrætshøjskole, hvor Ove Korsgaard arbejdede i over 20 år, de 17 som forstander. Derefter valgte han at blive rektor i Ollerup. Men det var uenighed om linjen på Den fri Lærerhøjskole, der fik ham til at skifte spor til universitetet og forskningen, hvilket resulterede i adskillige meget omtalte bøger og den, som her er til anmeldelse.

Der er i bogen en god balance mellem slægt og folk, fordi familiens personer eksemplificerer udviklingen, ikke mindst afvandringen fra landet, som må siges at være fremstillingens hovedtema. Der er nok mange personlige oplevelser, men få private, men naturligvis ses det hele gennem Ove Korsgaards briller, som også fokuse-

rer på de historiske forudsætninger for udviklingen og i denne forbindelse også på skole og uddannelse. De mange sceneskift fra gården med den røde traktor til professorgerningen på universitetet giver anledning til at beskrive en række interessante kulturmøder, interesse modsætninger og kategorielle brud. Eksempler herpå er opgøret på Askov Højskole, der resulterede i skolens deroute og en udbryderhøjskole af socialistisk observans, og et tilsvarende skisma i Ollerup, hvor rektor Korsgaard måtte trække det korteste strå.

Solskin for det sorte muld, er en vel-skrevet bog, der fortæller om et stærkt agrarsamfund som forudsætning for vort videnssamfund med familien og slægten som et prisme. Det synes som om forfatteren har haft Aakjærs formulering fra 1916 i tankerne: "Din egen dag er kort, men slægtens lang; læg øret ydmygt til dens rod forned." Han citerer den s. 357 som en af faderens foretrukne sange og tilføjer, han kunne lige så godt have sagt 'gården' i stedet for 'slægten', men Hvidbjerggård blev nedlagt få år senere lige som titusinder andre bøndergårde, der havde været det agrare Danmark rygrad. En epoke er slut, og professor Ove Korsgaards bog er en smuk mindesten.

Børge Riis Larsen:
Pædagogikhistorikeren
Olaf Carlsen. Liv og værk. Odense:
Syddansk Universitetsforlag 2013.
397 s. 325 kr.

Af Jacob Kornbeck,
juridisk rådgiver, EDPS (Bruxelles)

Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen (1899-1956) hører nok til de oversete navne i fagets historie på dansk grund. Skønt man kan indtage det standpunkt, at Carlsens marginalisering er selvforskyldt, idet han fokuserede mere på sine talrige enkeltværker end på at kvalificere sig til en akademisk stilling, er det hævet over enhver tvivl, at Carlsens bidrag til dansk pædagogikhistorie er originale og læseværdige 58 år efter hans død. Det er derfor glædeligt, at Børge Riis Larsen, der tidligere i denne årbog har offentliggjort dele af sin Carlsen-forskning,¹ med den foreliggende undersøgelse bringer os tættere på Carlsen og alt, hvad der kendes fra den omfattende videnskabelige produktion, som Carlsen efterlod det danske pædagogiske *community*. Ved besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik i 1955 faldt valget ganske naturligt på Knud Grue-Sørensen, eftersom denne havde erhvervet både dansk kandidatgrad og dansk doktorgrad. Uagtet at man kan kritisere proceduren, idet stillingen slet ikke

blev opslået,² ville Carlsen have haft et formelt problem, hvis der var sket opslag. Alligevel fremhæver Svend Erik Nordenbo,³ at Carlsen var "det eneste navn, som kunne være nævnt" i stedet for Grue-Sørensen. På den baggrund er det umagen værd at beskæftige sig med Carlsens forfatterskab for at se, hvad den officielle danske pædagogiske forskning egentlig er gået glip af.

At dette *community* ikke har gjort stor brug af arven efter Carlsen er ikke overraskende, eftersom han lige så lidt som Grue-Sørensen delte den dengang som idag fremherskende interesse i det instrumentelle og det didaktiske. Carlsen var en humanistisk pædagog i den tyske tradition. I det hele taget var Carlsen stærkt tysk orienteret, hvilket synes at være blevet et problem for ham. Der er i det fremlagte materiale intet, der tyder på nazisympatier, men da Carlsen såvel før som under og efter anden verdenskrig var stærkt interesseret i tysk åndsliv, er det let at tænke sig til, hvilke virkninger denne interesse kan have haft i de tidlige efterkrigsår, hvor Danmark brød radikalt med sin århundredegamle tradition for at importere ideer fra det germanske Europa og i stedet vendte sig resolut mod de nordiske og angelsaksiske lande.

¹ Riis Larsen, B.: Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen (1899-1956): en biografisk skitse. I: Uddannelseshistorie 2001 s. 143-171.

² Erlandsen, T. & Kornbeck, J.: Kaldelse, ej opslag: om besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik i 1955. I: Uddannelseshistorie 2005 s. 66-76.

³ Nordenbo, Sv.E.: Bidrag til den danske pædagogik historie. Kbh.: Museum Tusulanums Forlag 1984 s. 86.

Riis Larsen har været igennem et materiale af overvældende dimensioner, thi Carlsen forskede og skrev meget. Sideløbende med en praktisk pædagogisk gerning som lærer ved forskellige private realskoler (i mange år i Jylland, hvilket den gang betød et væsentligt handikap i forhold til biblioteker og arkiver m.m.) lykkedes det Carlsen på grundlag af originalt materiale at gennemføre talrige undersøgelser i den danske pædagogiks historie. Ligeledes lykkedes det ham at skrive mere end mange fastansatte forskere, skønt han ofte udkom i monografier med store tilskud til trykningen fra Carlsens egen lomme. Hans forskning kritiseredes for mangel på abstraktion (bl.a. i forbindelse med den disputats, han rent faktisk forelagde), men tilbage

står det faktum, at ingen af hans samtidige ydede noget, det tåler sammenligning med Carlsens faglitterære produktion.

Denne fascinerende forsker har Riis Larsen viet en biografi på ca. 100 sider samt hundredevis af sider med kommentering af de enkelte værker, der ikke begrænser sig til fagvidenskabelige bøger og artikler, men ligeledes omfatter kronikker og populære artikler. Dertil kommer en komplet Carlsen-bibliografi, hvilket i sig selv er en bedrift i kraft af produktionens omfang og spredning. Således foreligger der ikke bare en sekundærlitterær fremstilling, men tillige en kildeedition, der kan benyttes af fremtidige Carlsen-forskere.

Årets gang i Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Ved Jesper Eckhardt Larsen, formand

2014 har været det store jubilæumsår for alle med interesse for den danske skole og dens udvikling. Fejringen af 200-året for de danske skoleanordninger af 1814 er foregået på alle niveauer. Der blev tidligt lagt op til en væsentlig satsning ved etableringen af projektet *Dansk Skolehistorie*, som allerede begyndte sit arbejde i 2010, ledet af professor mso Ning de Coninck-Smith, Aarhus Universitet, og lektor Charlotte Appel, Roskilde Universitet, og støttet af såvel Carlsbergfondet som Aarhus Universitet. Selskabet har haft glæden af at stille med mange medforfattere til dette store værk om den danske skoles historie i fem bind. Der er heldigvis blevet trukket godt på det arbejde, som også selskabet har været bidragsyder til igennem mange år, bl.a. årbogens mange artikler om dansk skolehistorie. Og nu er det sidste bind på vej.

Jubilæet er også blevet fejret ved at række ud til alle, der har deres gang i skolen som elever, lærere, ledere og forældre. Dette er til fulde lykkedes med projektet *Skole200*. Også her har selskabet kunnet være aktivt med deltagelse i repræsentantskabet, som løbende har holdt møder om fejringen i jubilæumsåret. Men også med styrelsesmedlem Anne Katrine Gjerløff som koordinator for sekretariatet *Skole200*, som har til huse på campus-biblioteket i Emdrup (det tidligere Danmarks Pædagogiske Bibliotek) under Aarhus Universitetsbibliotek. Dette er ikke stedet at opregne alle de mange aktiviteter, der har fundet sted i år, men blot at tilkendegive selskabets støtte til således at komme 'ud over rampen' med både aktuelle og historiske vinkler på skolen. Alle interesserede kan finde en oversigt over disse mange jubilæumsaktiviteter på hjemmesiden: www.skole200.dk.

I selskabet blev 2014 indledt med en generalforsamling 27. februar. Her var der tale om genvalg af styrelsens medlemmer, og styrelsen kunne fortsætte med uændret sammensætning. Årbogen 2013 med titlen *Verden i skole, skolen i verden: Globale perspektiver på uddannelseshistorie* blev lanceret ved et mindre seminar umiddelbart i forbindelse med generalforsamlingen. Der var indkaldt gæsteoplæg ved professor Palle Rasmussen, Aalborg Universitet, og lektor Ida Juul, Aarhus Universitet.

Et større arrangement blev afholdt i oktober måned, hvor nærværende årbog blev lanceret; altså før sin udgivelse. Dette skete for at være med i fejringen af 200-året for de fem skoleanordninger af 1814 og for at se disse i et internationalt perspektiv. Vi havde stor glæde af at kunne invitere både professor Andy Green, London University, og lektor Johannes Westberg, Uppsala Universitet, til at hol-

de oplæg. Også konsulent Signe Holm-Larsen og ekstern lektor Niels Reeh holdt oplæg med udgangspunkt i deres bidrag til denne årbog. Seminaret trak fulde huse på *Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP), Aarhus Universitet*, som lagde hus til seminaret. Selskabet takker for denne gæstfrihed fra IUP's side.

Nyhedsbrev om uddannelseshistorie blev udsendt fem gange i 2014 til de lidt mere end 200 modtagere. Her findes nyheder om uddannelseshistoriske arrangementer og publikationer og også om selskabet. Man kan tilmelde sig nyhedsbrevet og genfinde allerede udsendte nyhedsbreve på hjemmesiden: www.udannelseshistorie.dk.

Dette er også stedet at takke *Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation (FKK)* for i år endnu en gang generøst at tildele støtte til udgivelsen af nærværende tidsskrift i de kommende tre år. Denne støtte, sammen med støtte fra *Tidsskriftsstøtteudvalget* og bidraget fra vores medlemmer, giver selskabet et solidt fundament for fortsat at kunne udgive både en papir-udgave af *Uddannelseshistorie* såvel som at opretholde vores hjemmeside.

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 skl@post.cybercity.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser på selskabets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2014 udgives med økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation og Tidsskriftstøtteudvalget.

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.