



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

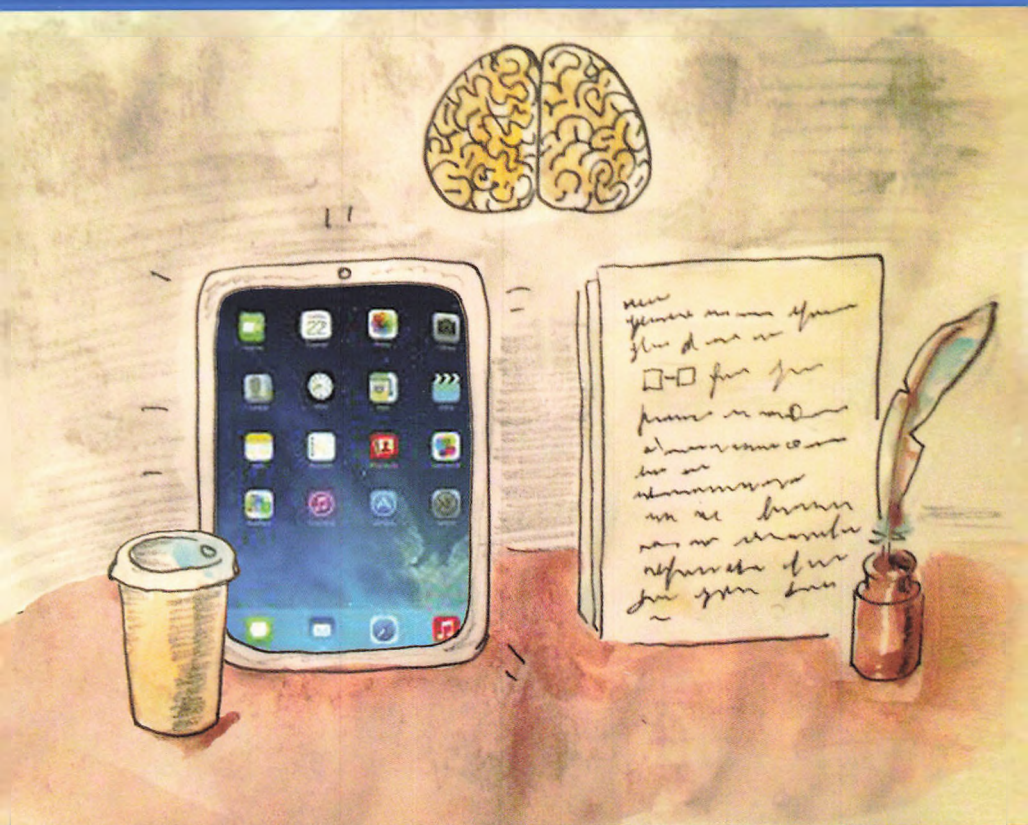
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

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

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

Uddannelseshistorie 2015



Det moderne universitet

Kampe, brud og de lange linjer

 49. 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 indværende 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

Arkivar, seniorforsker, ph.d. Else Hansen (gæstere-daktør på dette temanummer)
Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (ansvarshavende- og temanummerredaktør)
Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen
Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen (anmelderredaktør)
Lektor, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Selskabets styrelse 2015-16

Arkivar og seniorforsker, ph.d. Else Hansen, Rigsarkivet (formand)
Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Agder (næstformand)
Arkivar og seniorforsker, ph.d. Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær)
Rektor emeritus, forfatter, cand.pæd. Søren K. Lauridsen (kasserer)
Akademisk medarbejder FU, ph.d. Anne Katrine Gjerløff, SNM, Københavns Universitet
Arkivar og seniorforsker emeritus, dr.phil. Erik Nørr, Rigsarkivet
Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium
Forskningslektor, ph.d. Niels Reeh, Københavns Universitet
Lektor, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen, Aarhus Universitet

Optagelse af manuskripter

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Jesper Eckhardt Larsen (jesper.e.larsen@uia.no). 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 2 af årbogens referees, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelser 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
2015

Uddannelseshistorie 2015

Redigeret af

Else Hansen, Jesper Eckhardt Larsen, Christian Larsen,
Børge Riis Larsen og Lisa Rosén Rasmussen

Det moderne universitet

Kampe, brud og de lange linjer

49. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2015

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

ISBN: 978-87-87185-09-7

Issn: 0900-226x

Indholdsfortegnelse

Forord	8
--------------	---

ARTIKLER

Forskningsuniversitets gennembrud: Københavns Universitet med særlig henblik på Det Filosofiske Fakultet i slutningen af det 19. århundrede	11
<i>Af Pelle Oliver Larsen</i>	
I de praktiske videnskabers række... ..	29
<i>Af Laila Zwisler og Annette Buhl Sørensen</i>	
Træk af universitetets idéhistorie i Danmark i første halvdel af det 20. århundrede	44
<i>Af Svend Larsen</i>	
Inge Lehmann: Studietid og tidlige akademiske ansættelser 1907-1928	60
<i>Af Anne Lif Lund Jacobsen</i>	
Universiteter og idealer i velfærdsstaten	76
<i>Af Else Hansen</i>	
Forskningsbaseret moderniseringsagent eller sekretariat for politisk ledelse? En linje i det norske Kunnskapsdepartementets historie 1945-2015.....	92
<i>Af Kim Helsvig</i>	

OVERSIGTER

Reformer og praksis – uddannelserne i folketingsåret 2014-2015	113
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2014	148
<i>Af Christian Larsen</i>	

ANMELDELSER

- Anne Katrine Gjerløff, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard
og Christian Ydesen:**
Da skolen blev sin egen. 1920-1970. 162
Af Knud Holt Nielsen
- Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff:**
Da skolen blev alles. Efter 1970. 167
Af Søren Kolstrup
- Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith:**
Dansk skolehistorie 170
Af Bengt Sandin
- Søren K. Lauridsen:**
Børn og daginstitutioner i 180 år. 176
Af Christian Sandbjerg Hansen
- Bjarne G. Olsen:**
Søndagsskoler i 130 år. 177
Af Annette Faye Jacobsen
- Johannes Westberg:**
Att bygga ett skolväsende:
Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900 179
Af Pernille Sonne
- Claus Munch Drejer:**
Kampen om eleven – Hvordan skoler skaber elever. 181
Af Ellen Nørgaard
- Niels Roed:**
Skoletæsk – og lærernes ulovlige lussinger 183
Af Niels Rosendahl Jensen
- Thorkild Thejzen:**
Lærernes kamp. Kampen for skolen. 184
Af Keld Grinder-Hansen

Mette Buchardt, Pirjo Markkola & Heli Valtonen (eds.): Education, State and Citizenship. A Perspective in the Nordic Welfare State History	187
<i>Af Niels Rosendahl Jensen</i>	
Jürgen Kühl: Recheneinschreibebücher aus Schleswig-Holstein (1609-1867).	189
<i>Af Christian Larsen</i>	
Esbjörn Larsson: En lycklig Mechanism. Olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution..	191
<i>Af Christian Larsen</i>	
Per Jørgensen: Fra borgerdyd til kompetenceudvikling. Idrætten i latin- og gymnasieskolen gennem 200 år.	193
<i>Af Harry Hane</i>	
Hanne Engberg: Mit højskoleliv. Askov, Krogerup, Båring, Kolding..	195
<i>Af Ove Korsgaard</i>	
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2015	199
<i>Ved Else Hansen, formand</i>	

Forord

Universitetet har som videnskabens hjem spillet en central rolle ved at påvirke såvel den teknologiske udvikling som den offentlige debat og hele vores verdensbillede. Det moderne universitets udvikling kan beskrives som en række kriser, hvor faglige, politiske og samfundsmæssige aktører har forhandlet og fortolket universitetets betydning for videnskab, uddannelser og samfundet generelt, undertiden med markante brud til følge. I løbet af de sidste 200 år er universitetet forandret fra at være en lærdomsformidlende professionsskole for en lille elite til at være en central masseinstitution i det moderne samfund. Universitetet fik bredere funktioner som dannelses- og uddannelsesinstitution i løbet af 1800-tallet. I det 20. århundrede fik universitetet vokseværk på alle leder og kanter: flere universiteter, flere faglige discipliner, flere forskere, flere studerende, større bygninger og flere midler. Det blev genstand for kraftige politiske kampe og øget statslig styring efter anden verdenskrig. Først med mere, siden med mindre internt institutionelt demokrati til følge. På trods af alle forandringer har idealer om forsknings- og undervisningsfrihed stået højt gennem hele perioden.

Dog er der spændinger gennem hele dette 200-årige forløb, som rejser en række spørgsmål: Hvilke magtkampe har været afgørende for de brud hhv. den institutionelle kontinuitet, der lader sig påvise historisk? Hvorfor er der en vedholdende opposition imod ydre styring på universiteterne? Hvordan er de akademiske idealer blevet omfortolket i lyset af de ydre fordringer, som har mødt universitetet? Er universitetet blevet "overstyret" og med hvilke følger for dets egen-verden? Hvilke funktioner har universitet haft i samfundet? Vi præsenterer i denne årbog bidrag om den historiske udvikling af videnskabens moderne hjem.

Pelle Oliver Larsen tager udgangspunkt i transformationen fra et "Humboldtsk" universitet, der var støttende over for den dominerende "kultursyntese" i 1800-tallets sidste halvdel, til et egentligt forskningsuniversitet, der med videnskaben kunne tale denne kultur midt imod. Hans artikel bygger bl.a. på sagen om Georg Brandes' professoransættelse eller dennes næsten uendelige udsættelse. Debatten viser, at forskningsidealet kom til at overskygge det øvrige humboldtske tankegods. Darwin og naturvidenskaben udfordrede, med udgangspunkt i videnskabeligheden, den tidligere humanistiske og teologiske tanke om en enhedsvidenskab med kulturelle og moralske opgaver at løse også uden for universitetetsinstitutionen. Artiklen undersøger baggrunden for denne forandring såvel som dens konsekvenser for universitetets rolle og status i det danske samfund.

Laila Zwisler og Annette Buhl Sørensens bidrag belyser rammer og betingelser for etablering af fire fag på Polyteknisk Lærestanstalt i sidste del af 1800-tallet.

Fagene bygning, miljø, elektroteknik og biologi førte til hver deres nyttige ingeniørvidenskabelige retning og bidrog til fortællingen om begyndelsen til det moderne teknisk-videnskabelige læringsmiljø. Fagene udsprang af konkrete samfundsmæssige behov. Idéer om nytte, videnskab og samfundets tarv står centralt i fortællingen.

Svend Larsen analyserer den danske debat om universitetets idé i første del af det 20. århundrede. Selvom der ikke er mange indlæg om emnet, kan der dog tegnes et billede af de danske ideer om universitetet, som blandt andre blev fremført af filosofen Svend Ranulf. Dybest set blev universiteter opfattet som en vigtig del af den fælles kultur snarere end som en faktor i den økonomiske udvikling eller en spydspids for den sociale udvikling. Akademisk frihed fremhæves som en absolut forudsætning for at udføre forskning og forskningsbaseret undervisning på universiteterne. Det var en fremherskende opfattelse, at den akademiske frihed ikke var alvorligt truet.

Anne Lif Lund Jacobsen ser på, hvordan den danske seismolog Inge Lehmann (1888-1993) oplevede at være kvindelig studerende og nyuddannet akademiker. Blandt andet under et ophold i Cambridge i 1911 blev hun konfronteret med kønsbestemte restriktioner, og i sine første akademiske ansættelser oplevede hun at være ringere stillet end de mandlige kolleger. Som 40-årig blev hun 1928 den første chef for den nyoprettede Seismisk Afdeling på Geodætisk Institut. De mange administrative opgaver levned hende kun tid til at forske i sin fritid, men hun havde adgang til et enestående forskningsmateriale og kontakt med et internationalt netværk af fagfæller. Det ledte hende i 1936 til opdagelsen af jordens indre kerne og sikrede hende efterfølgende international berømmelse. Det konkluderes, at Inge Lehmann ikke fik karriere og international succes, fordi hun turde sige den mandsdominerede forskningsverden imod, men fordi hun på afgørende tidspunkter indordnede sig under de sociale og fagligpolitiske agendaer – og ikke mindst fordi hun var en talentfuld forsker.

Else Hansens artikel behandler transformationen fra et professorstyret og politisk relativt autonomt eliteuniversitet til et mere deltagerdemokratisk og mere statsstyret masseuniversitet i de afgørende årtier fra 1950'erne ind i begyndelsen af 1970'erne. Perioden er blevet kaldt velfærdsstatens storhedstid – og universitetspolitikken ses i lyset af den universelle nordiske velfærdsmodel, hvor universiteterne med uddannelsesstøtte til de studerende uanset baggrund ("UU" senere "SU") blev en væsentlig institution for social mobilitet. Dog mest fra akademiker- og landbrugshjem, mindre fra arbejderhjem. Styrelseslovens tilblivelse i 1970 med studenterindflydelse og afvisningen af "professorvældet" ses i lyset af det generelle ønske om deltagerdemokrati og tendensen til nedbrydelse af traditionelle autoritetsforhold i tiden. Samtidig var der dog også en stærkere politisk vilje til styring af disse nye, og meget større, samfundsinstitutioner, som resulte-

rede i oprettelsen af Direktoratet for de Videregående Uddannelser i 1974. Planlægning og styring afløste autonomi og professoral autoritet.

Kim Helsvig følger en lang linje i det norske Kunnskapsdepartementets historie. Spørgsmålet, der rettes mod departementet, er, om det "blot" er et sekretariat for politisk ledelse eller en mere selvstændig forskningsbaseret moderniseringsagent. En nøgleperson i Departementet helt fra 1950'erne og frem til ca. 1980, Kjell Eide (1925-2011), følges som et centralt eksempel på og aktiv initiativtager til udviklingen af en mere videnskabeliggjort og vidensbaseret politikudformning. Skole- og uddannelsesforskning trækkes frem som et område, der aktivt støttedes af Eide og departementet for at få en mere «politisk relevant» forskning. Dette var, paradoksalt nok, i opposition til den psykometriske og empiriske forskning domineret af Johannes Sandven og andre på Universitetet i Oslo. Paradokset består i, at udviklingen efter år 2000 netop har fremhævet tests og empirisk monitorering af uddannelsessystemet som mere politisk relevant end den socialpædagogiske forskning, Eide støttede.

Årbogen indeholder også Signe Holm-Larsens oversigt over uddannelsesområdet i folketingsåret 2014-2015 under overskriften: "reformer og praksis", Christian Larsens oversigt over ny uddannelseshistorisk litteratur i 2014 og endelig en sektion med anmeldelser af udvalgte nye uddannelseshistoriske bøger.

Det er redaktionens håb, at årbogen må være til inspiration for de mange, der i disse år diskuterer universiteternes sjæl og fremtiden for højere uddannelser. Vores indtryk er, at denne diskussion vil fortsætte både nationalt og internationalt i en tid præget af store reformer, stærk politisering og øget betydning af højere uddannelse for flere og flere mennesker.

Jesper Eckhardt Larsen og gæsteredaktør Else Hansen har været redaktører af dette temanummer.

God læselyst!

*Børge Riis Larsen, Christian Larsen, Lisa Rosén Larsen, Else Hansen
og Jesper Eckhardt Larsen*

Forskningsuniversitetets gennembrud

Københavns Universitet med særlig henblik på Det Filosofiske Fakultet i slutningen af det 19. århundrede

Af Pelle Oliver Larsen

Humboldtuniversitetets ideer slog igennem ved Københavns Universitet i første halvdel af det 19. århundrede og satte et varigt præg på universitetet. I slutningen af århundredet kom forskningsidealet imidlertid til at overskygge det øvrige humboldtske tankegods. Artiklen undersøger baggrunden for denne forandring såvel som dens konsekvenser for universitetets rolle og status i samfundet.

Københavns Universitet var ved midten af det 19. århundrede præget af såvel ydre som indre sammenhæng.¹ Universitetet uddannede statens embedsmænd og en stor del af politikerne,² men også samfundets producenter af den enhedsprægede kultur var for størstedelens vedkommende akademikere: videnskabsmænd, kunstnere og præster. Romantikken flettede videnskab, kunst, kultur, religion og moral sammen i en kultursyntese.³ Universitetet havde derfor også et ansvar for de studerendes moral. Når staten betroede ungdommen til universitetet, havde dette også et ansvar over for staten.⁴ Selvom videnskaben i almindelighed understøttede moralen, var der enkelte videnskabeligt underbyggede indsigter, som ikke kunne fremføres i forelæsninger for de studerende.⁵ Universitetslæreren var, som den senere professor i æstetik J. Paludan udtrykte det i 1880, statstjener.⁶ Universitetets to årlige fester var således også til fejring af staten: reformationen og kongens fødselsdag.⁷

¹ Foreliggende artikel bygger på Larsen 2016 og er en omarbejdet version af denne bogs afslutning.

² Bagge 1970.

³ Lindhardt 1958: 169.

⁴ Martensen 1878: II, 373.

⁵ Sibbern 1878: 169.

⁶ Paludan 1880: 10-20.

⁷ Jf. Petersen 1993: 271-73.

Denne ydre sammenhæng blev i det indre modsvaret af videnskaben som universitetets samlende begreb, og den centrale videnskabelige virksomhed var forskning, produktion af ny viden, uden noget ydre formål. Undervisningen skulle være forskningsbaseret, og målet var de studerendes dannelse – igen uden noget utilitaristisk formål, for i sidste ende var kun den kundskab nyttig, som blev opnået uden tanke på dens nytte. Dette var nogle af de centrale forestillinger i det, der senere er blevet kendt som Humboldtuniversitetet.⁸

Det samlende begreb var netop videnskaben, der efter alt at dømme opstod som begreb i bestemt form ental i det 19. århundrede, eksempelvis i et indlæg af den teologiske professor H.N. Clausen i 1839: Videnskaberne udgjorde nu en enhed, og den frie forskning var universitetets vigtigste opgave.⁹ Clausens kommende kollega i Det Teologiske Fakultet, H.L. Martensen, pointerede kort forinden med sin spekulative teologi filosofiens (videnskabens) og teologiens enhed;¹⁰ tro og viden hang sammen, jf. kultursyntesen.

Foreliggende artikel handler om, hvorledes forestillingen om universitetets indre såvel som ydre sammenhæng kom i krise i den sidste tredjedel af det 19. århundrede, og hvad dette kom til at betyde for universitetets selvopfattelse, status og rolle.¹¹ Hovedvægten lægges på Det Filosofiske Fakultet.

Enhedsvidenskaben

Det Filosofiske Fakultet var traditionelt det lavest rangerende af de fire fakulteter. Det havde indtil indførelsen af en embedseksamen i 1788 alene fungeret som forskole til de højere fakulteter: teologi, jura og lægevidenskab. Universitetet havde således en lang række dannelsesfag, som blev forvaltet i Det Filosofiske Fakultet. I 1850 blev prøven i en række af disse fag – historie, de klassiske fag, matematik og fysik – overført til den lærde skole, men som en rest blev filosofien tilbage. Alle universitetets studerende skulle tage en filosofisk forprøve (filosofikum), for filosofisk træning var en forudsætning for indsigt i “den videnskabelige Forskning i Almindelighed”.¹² Alle videnskaber hvilede således på et fælles humanistisk grundlag og udgjorde “en aandelig Eenhed og Heelhed”, som den førnævnte Martensen, nu biskop, udtrykte det i 1878.¹³

Da Kultusministeriet i 1860'erne ønskede at afskaffe den obligatoriske filosofiske forprøve, satte et næsten enigt universitet hælene i. Et universitetsudvalg, hvori bl.a. den førnævnte H.N. Clausen sad, afgav betænkning i 1866 og fik opbakning fra universitetets fælles kollegiale organer: Filosofikum gav et nødvendigt indblik i det almenvidenskabelige, som var nødvendigt for at forstå

⁸ Se f.eks. Møller Jørgensen 2012: 377.

⁹ Holmgaard 2000: 818, 838 n. 3.

¹⁰ Koch 2004: 279-82.

¹¹ Problemstillingen er inspireret af Kyllingstad & Rørvik 2011: 11-139.

¹² Blegvad 1977: 14.

¹³ Martensen 1878: II, 366.

“Videnskabens Væsen og Videnskabernes indre Sammenhæng”. De enkelte fagvidenskabers filosofiske elementer var uforståelige fra et konkret fagspecifikt perspektiv, men måtte undersøges fra deres almene side, dvs. filosofisk. Filosofikum var derfor uomgængeligt for alle universitetsstudier.¹⁴

Universitetets selvforståelse var altså endnu i 1866, at der var en humanistisk “indre Sammenhæng” i videnskaberne.

I praksis var denne sammenhæng imidlertid ved at falde fra hinanden. Ironien er nemlig, at Humboldtuniversitetets forskningsideal medførte en stadig specialisering, der undergravede den holistiske vision.¹⁵ Det Filosofiske Fakultets eksamensreformer afspejler en langstrakt specialiseringsproces. Allerede i 1848 indførte fakultetet magisterkonferensen, dvs. fagspecialiserede eksaminer i fakultetets faste fagrække, primært med henblik på en videnskabelig løbebane. Det lykkedes til gengæld den indflydelsesrige klassisk-filologiske professor J.N. Madvig at holde sammen på fagene i den såkaldt filologisk-historiske embeds-eksamen (1849), der indeholdt prøver i klassisk filologi suppleret med historie og nordisk filologi. Madvig var som nyudnævnt kultusminister også manden bag reformen af den lærde skole i 1850, der tilsvarende fordrede encyklopædisk indsigt, her både i humaniora og naturvidenskab. Samme år blev Det Matematiske-Naturvidenskabelige Fakultet imidlertid udskilt fra Det Filosofiske Fakultet (hvad der dog ikke primært havde med specialiseringen at gøre), og da helhedsambitionen førte til overbebyrdelse af eleverne i den lærde skole, blev denne delt efter de samme linjer i 1871. Da Madvig var gået på pension, kom endelig den fagopdelte skoleembeds-eksamen i 1883.¹⁶

Også splittelsen mellem videnskaberne på tværs af fakultetsgrænser blev tydeligere. Søren Kierkegaard hævdede i 1840'erne, at tro og videnskab er grundlæggende forskellige. Professor Martensen forsvarede imidlertid den spekulative teologi, men endte i en fejde med et par af Kierkegaards elever, herunder filosofiprofessoren Rasmus Nielsen. Det var den første strid om tro og viden, 1849-50.¹⁷

Større betydning fik den anden strid om tro og viden, 1865-69.¹⁸ Under den omfattende ny strid var det ikke længere den spekulative teologi, men den naturvidenskabelige erkendelses betydning for troen, som blev debatteret. Rasmus Nielsen forsøgte at redde troen ved at fremhæve, at tro og viden er uensartede principper, men aflivede i forbifarten videnskaben om troen, dvs. teologien. Teologiens plads i enhedsvidenskaben kom under pres. Filosofikumudvalgets betænkning, der blev afgivet midt under striden, fastholdt imidlertid enhedsviden-

¹⁴ Årbog 1871-73, 21-40, citater 38.

¹⁵ Wittrock 1993: 315.

¹⁶ Eksamensreformerne analyseres i Møller Jørgensen 2000 og Møller Jørgensen 2012. Om fakulteternes adskillelse se Kragh 2005: 265-70.

¹⁷ Koch 2004: 361-78.

¹⁸ Koch 2004: 435-61.

skaben. H.N. Clausen og de øvrige professorer opfattede endnu ikke filosofien som en trussel.

Men teologerne *var* pressede. Da den nyrationalistiske teolog A.C. Larsen i 1874 i et foredrag i Studenterforeningen forlangte Det Teologiske Fakultet udelukket fra universitetet og omdannet til en præstesko­le, svarede Clausen med at kræve ytringsfriheden indskrænket for fore­dragsholdere: De måtte ikke angribe religion, kirke, politisk-nationale interesser, videnskaben eller videnskabelige an­stalter, dvs. Det Teologiske Fakultet.¹⁹ Kravet lå i forlængelse af de begrænsninger, som universitetslærere pålagde sig selv som opdragere af ungdommen, men samtidig kan man ikke undgå at læse Clausens indlæg som et indgreb i videnskabens frihed – som han ellers havde været fortaler for siden 1830'erne. Clausen følte sig presset til at træffe et valg mellem hensynet til samfundet og hensynet til videnskaben – og han valgte samfundet.

Forklaringen er ikke alene, at teologien var kommet under øget pres. Forklaringen er også, at en ansættelsessag i Det Filosofiske Fakultet havde gjort det nødvendigt at træffe et valg.

Georg Brandes og forskningsuniversitetet

I 1871 påbegyndte den unge magister i æstetik Georg Brandes, indtil da Det Filosofiske Fakultets fremtidshåb, sine universitetsforelæsninger med de angreb på samfundets institutioner, der førte til et brud med universitetet. Brandes talte for den frie tanke, hvad han senere udlagde naturalistisk: Mennesket er underkastet de samme lovmæssigheder som den øvrige natur.²⁰ Brandes' kritikere opfattede korrekt dette som positivisme.²¹ Brandes ønskede således også naturvidenskabens metoder overført til humaniora, og den naturforsker, som blev hans forbillede, var Darwin. Nutiden var "Charles Darwin's Tidsalder", hvor "den empiriske Naturforskning" fortrængte metafysisk spekulation (religion) og trængte ind i andre videnskaber.²² Det var botanikeren og forfatteren J.P. Jacobsens Darwin, som Brandes her satte i sit skjold: en Darwin, som med Ernst Haeckels program talte for udviklingslærens betydning uden for biologien. Darwin blev et våben i kulturkampen.²³

Matematikprofessor Ad. Steen forsvarede i en rektortale i 1875 enhedsvidens­skaben ved at stille krav om, at teologisk videnskab skulle acceptere de øvrige videnskabers forskningsresultater.²⁴ I øvrigt fik Brandes' forsøg på at hævde naturvidens­skaben ikke opbakning i Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet, hvor der var enighed om at begrænse naturvidens­skaben. Darwins teorier var

¹⁹ Dumreicher 1934: 229-32.

²⁰ Brandes 1872b: 46.

²¹ Scharling 1875: 23.

²² Brandes 1872a: 262-64.

²³ Clasen et al. 2014: 105-14.

²⁴ Steen 1875-76: 251-52.



P.S. Krøyers Portræt af Georg Brandes som foredragsholder (1901) viser Brandes, da hans ansættelsessag endelig var kommet til sin afslutning: Brandes blev tildelt, hvad der svarer til en professorløn af Kommunitetets midler. I deres stille sind måtte Brandes' støtter (og senere også Brandes selv) erkende, at det sikkert var meget godt, at han ikke blev rigtig professor med de forpligtelser, der fulgte med. (Den Hirschsprungeske samling.)

kendte og respekterede, men ikke accepterede;²⁵ hvad der vakte størst modstand, var imidlertid den darwinisme, som J.P. Jacobsen og Brandes repræsenterede. Naturvidenskaben måtte ikke bruges til at angribe kultursyntesen – skønt den i praksis ikke kunne undgå at gøre det. Demarkationen var i sig selv et symptom på krise. En af darwinismens få fortalere lagde således i 1880 vægt på, at darwinismen ikke måtte bruges til at afvise skabelsesberetningen.²⁶ Klarest udtrykte geologiprofessor Fr. Johnstrup sig i endnu en rektortale i 1882: “Naturvidenskabernes Fremskridt er bleven tagen til Indtægt udover de rette Grænser”, hævdede han og kritiserede anvendelsen af darwinismen til undergravning af samfundsmoralen: Naturvidenskaben risikerede at blive en kræftsvulst, som udbredte ateistiske anskuelser.²⁷ Teologernes demarkation fulgte Rasmus Nielsens strategi ved at sætte skel mellem tro og viden, ligesom Nielsen selv indvendte, at J.P. Jacobsens Darwin overskred videnskabens grænser.²⁸

Biskop Monrad nærrede samme bekymring som Johnstrup, da han i 1872 spurgte J.P. Jacobsen, om han forstod, hvilken betydning det kunne få for samfundet, hvis “Mennesket er skabt ikke i Guds, men i en Abekats Billede”. Denne opfattelse ville understøtte “de vilde Bevægelser”, der arbejdede på at omstyrte samfundet (dvs. socialisterne).²⁹

²⁵ Funder 2002.

²⁶ Funder 2002: 328-29.

²⁷ Dagbladet, 21.4.1882.

²⁸ Hjermitsev 2011: 296-97.

²⁹ Fabricius Møller 2000: 79.

Den øvrige teologiske reaktion på darwinismen var afdæmpet.³⁰ De teologiske professorer afholdt sig fra at polemisere. Fr. Nielsen, der senere blev professor, oversatte en Darwin-kritisk artikel og inddrog darwinismens naturalistiske menneskesyn i et angreb på Brandes i 1872.³¹ Martensen, der var forhenværende professor, skyggeboksede i 1874 med Darwin i sit socialkonservative angreb på den rå liberalismes frie konkurrence, idet han kritiserede naturalismen for at berøve menneskelivet dets etiske dimension.³² Men Darwin blev hverken nævnt her eller i Martensens senere forsvar for den kultursyntese, han selv havde stået fadder til (1878).³³

Også i Det Filosofiske Fakultet forsvarede flertallet kultursyntesen. Det gjaldt også Brandes' to velydere i fakultetet, filosofiprofessor Hans Brøchner og æstetikprofessor Carsten Hauch. Skønt Brøchner ikke var kristen, forsvarede han en enhed af moral, viden og religion.³⁴ Hauch havde i 1869 taget religionen og kultursyntesen i forsvar mod arkæologiens og geologiens angiveligt usikre resultater, som ifølge Hauch desuden kun gav mening under forudsætning af en religiøs indgriben.³⁵ Han indså, at Brandes i højere forstand var hans "største og farligste Modstander", men kunne alligevel på sit dødsleje i foråret 1872 afgive en patetisk erklæring om, at Brandes ubetinget var den bedst kvalificerede til at indtage den lærestol, som nu ved hans død blev ledig.³⁶ Han satte forskningsfriheden højere end samfundet, da han blev tvunget til at vælge. Det var han og Brøchner imidlertid ene om i fakultetet.

Det er dette dilemma, der gør den langstrakte sag om Brandes' ansættelse ved universitetet relevant.³⁷ Dette var i forvejen i krise, men da Brandes i slutningen af 1871 indgav en ansøgning om ansættelse som docent, blev problemerne tydelige: opløsningen af den indre sammenhæng og af den ydre sammenhæng med kultur, religion og moral. Brandes' forelæsninger tydeliggjorde, at videnskabelig forskning kunne undergrave grundlæggende samfundsværdier. Problemet var, at ingen kunne sætte spørgsmålstegn ved Brandes' enestående videnskabelige kvalifikationer. Ved Hauchs død kom det derfor heller ikke på tale at besætte lærestolen til anden side. Brandes var selvskreven – men blev afskrevet. Den eneste professor i Det Filosofiske Fakultet, som faktisk havde hørt hans forelæsninger (C.W. Smith), skrev i et votum, at fakultetet var moralsk forpligtet til at stemme imod de anskuelser, som Brandes repræsenterede, og dermed imod hans ansættelse. Angrebene på kristne institutioner som æg-

³⁰ Fabricius Møller 2000. Gregersen & Kjærgaard 2009. Jf. dog Hjermitslev 2011.

³¹ Gregersen & Kjærgaard 2009: 152-53. Nielsen 1872: 26.

³² Martensen 1874: 18-19.

³³ Gregersen & Kjærgaard 2009: 145.

³⁴ Koch 2004: 516-21.

³⁵ Hauch 1869.

³⁶ Hauch 1872. Hatting 1928: 200.

³⁷ En god, samlet analyse af Brandes' ansættelsessag 1871-1902 findes i Petersen 1993: 404-20.

teskabet foragede.³⁸ Det var en tilsvarende kritik, som Monrad kort efter rettede mod J.P. Jacobsens Darwin.

Madvig spillede en afgørende rolle i beslutningsprocessen: Han var universitetets største videnskabelige autoritet, men var samtidig medlem af Landstinget og ansat af Kultusministeriet som undervisningsinspektør for de lærde skoler. Han var statstjener, men kæmpede samtidig for videnskabens frihed. Nu var det ikke længere muligt at forene disse hensyn, og Madvig blev tvunget til at træffe et for ham smerteligt valg. Han fastholdt i et brev kort efter Hauchs død, at han ville forsvare den videnskabelige frihed, men "fræk og overfladisk Spot" vejede tungere i den anden vægtskål.³⁹ Madvigs ubehag ved at afgøre sagen på ikkevidenskabelige præmisser kom igen til udtryk, da spørgsmålet om Brandes' ansættelse på ny blev aktuelt i 1875, og han måtte ty til videnskabeligt pindehuggeri for at undgå en anbefaling.⁴⁰ I virkeligheden skyldtes modviljen fortsat Brandes' kontroversielle holdninger.

Men allerede i 1875 spores en ny holdning til Brandes i fakultetet, som var tæt på at anbefale en professorkonkurrence om den ledige post i æstetik – hvad man meget vel forstod, ville betyde hans ansættelse.⁴¹ Tendensen forstærkedes de følgende år: I 1877 skrev fire af fakultetets daværende sammen med syv kommende professorer under på en adresse, der beklagede, at Brandes ikke havde fået professoratet.⁴² I 1890 skrev tretten af fakultetets lærere (samt to kommende) under på en adresse til Rigsdagen med anmodning om statsstøtte til Brandes svarende til en professorlønnig – en symbolsk anerkendelse af, at Brandes burde være blevet professor.⁴³ To år senere modsatte fakultetet sig forgæves, at litteraturhistorikeren og Brandeskritikeren Paludan overtog det fortsat ledige professorat i æstetik.⁴⁴ I 1896 bakkede et stort flertal af fakultetet op om at gøre Brandes til ekstraordinær professor, men forslaget faldt i det konservative Konsistorium og Kultusministeriet.⁴⁵ Endelig kom sagen til en afgørelse kort efter systemskiftet, da 40 af universitetets 54 professorer underskrev en erklæring om at gøre Brandes til professor. Det var en symbolsk markering af, at Brandes' holdninger ikke burde have udelukket ham som professor. Resultatet blev i første omgang en statsbevilling til Brandes, men i 1902 fik han også titel og rang af professor – dog uden tilknytning til universitetet.

Holdningsændringen til Brandes afspejlede på den ene side fornyelsen af Det Filosofiske Fakultets lærerkollegium. En række af de nye professorer i 1880'erne var inspireret af positivismen og Darwin – ligesom flere af dem politisk var radi-

³⁸ RA, KU, Det Filosofiske Fakultet, dekanatssag 1871 nr. 49.

³⁹ Spang-Hanssen 1948: 32-33.

⁴⁰ Correspondance de Georg Brandes III, 145-46. Spang-Hanssen 1948: 38.

⁴¹ Årbog 1880-81, 1108-9.

⁴² Dagens Nyheder, 24.9.1877.

⁴³ Brandes 1908: 494-98.

⁴⁴ Årbog 1891-92, 858-59.

⁴⁵ Årbog 1896-97, 353-55.

kale. Det gjaldt eksempelvis de nye professorer i filosofi (Høffding, Wilkens, Kroman) og historikeren Kr. Erslev; sidstnævnte stod forrest i kampen for Brandes i 1896 og 1901.

På den anden side var langtfra alle de 40 underskrivere i 1901 radikale positiver. Deres støtte var også et resultat af de udfordringer, der havde ramt universitetet de foregående årtier. Som det er fremgået, havde forskning udgjort en væsentlig del af universitetets idé fra tidligt i det 19. århundrede. Det, der ændrede sig i århundredets sidste tredjedel, var, at forskning blev opprioriteret på bekostning af embedsuddannelse og almindelig uddannelse, og at universitetet fralagde sig ansvaret for den moralske opdragelse af den studerende ungdom. Det universitet, der også i resten af verden voksede frem i den sidste del af det 19. århundrede, fik det specialiserede, forskningsorienterede universitet i Berlin som forbillede. Resultatet blev det, som bl.a. Björn Wittrock har kaldt for etableringen af *forskningsuniversitetet*.⁴⁶

Forskningsuniversitetets gennembrud afspejles inden for Det Filosofiske Fakultet i en række skærpede videnskabelige krav til eksaminander, doktorander og aspiranter til lærestole.⁴⁷

Omkring 1840 var skriftlig videnskabelig produktion en fast del af professorernes opgave, men ikke en nødvendig forudsætning for at opnå ansættelse.⁴⁸ I Det Filosofiske Fakultet voksede kravene frem mod århundredskiftet, hvor en relevant doktorafhandling eksempelvis var blevet en forudsætning for at slå igennem. Samtidig blev det en forudsætning, at aspiranten havde ikke blot en universitetseksamen, men en eksamen fra Det Filosofiske Fakultet. Universitetskarrieren krævede altså efterhånden en specialiseret uddannelse, særlig efter indførelsen af skoleembedseksamen i 1883. Det hang igen sammen med en modernisering af undervisningen. Forelæsninger blev erstattet af øvelser, hukommelsesstoffet blev erstattet af tilegnelsen af nogle fagspecifikke færdigheder gennem *metoden*. De studerende skulle også gøres til forskere. Denne udvikling blev institutionaliseret gennem oprettelsen af Det Filologisk-Historiske Laboratorium i 1896 og reformen af skoleembedseksamen i 1901, som eksplicit stillede krav til kandidaternes fortrolighed med "den videnskabelige Methode".⁴⁹ I bedømmelsen af disputatser blev der lagt tilsvarende vægt på afhandlingernes metodiske stringens.

Specialiseringen viste sig også ved, at det i stigende grad blev et privilegium for de nærmeststående fagfolk at udtale sig i disputats- og ansættelsessager.

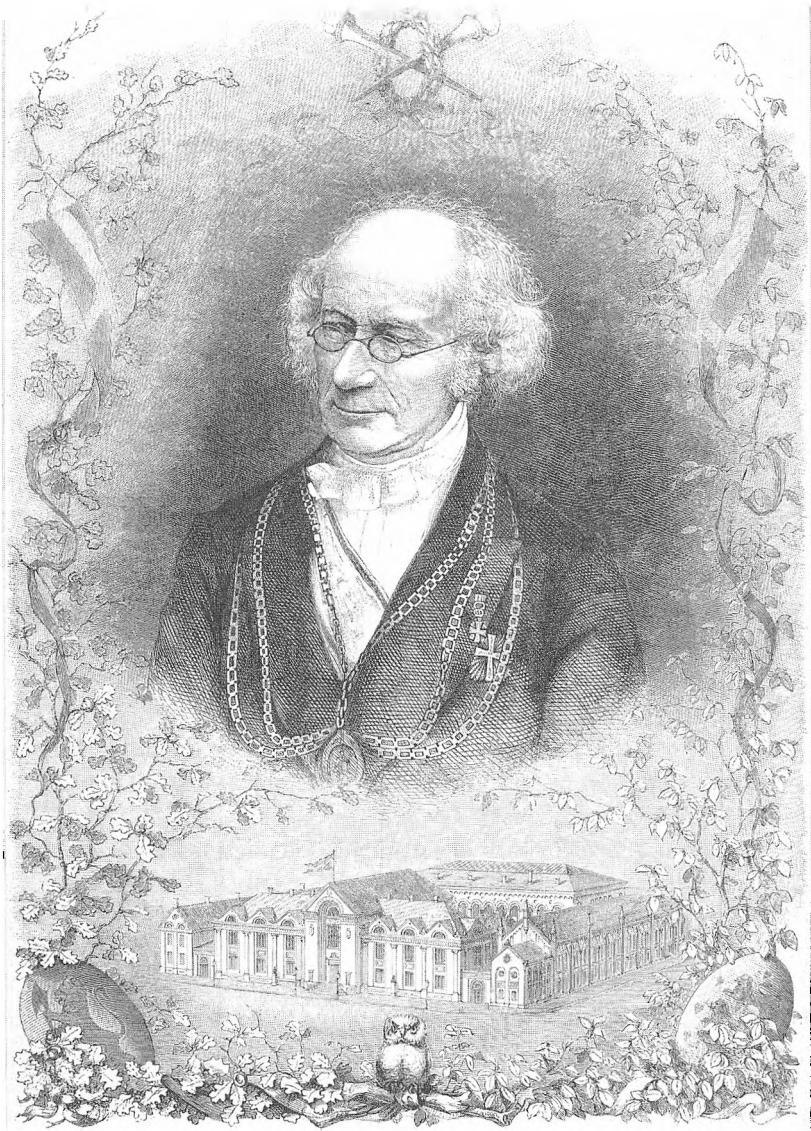
Der var tale om en gradvis udvikling, men det er værd at lægge mærke til, at et afgørende skred skete i 1870'erne. Det var i denne periode, den videnskabelige magt forskød sig fra fakultet til fag. Her så man i enkelte tilfælde politiske argumenter i fakultetets officielle behandling af ansættelsessager. Videnskabelige ar-

⁴⁶ Wittrock 1993: 309, 319-31.

⁴⁷ For dokumentation af det følgende henvises til Larsen 2016: kap. 1-3 og 5.

⁴⁸ Helleesen & Tuxen 1993: 109, 246-47.

⁴⁹ Møller Jørgensen 2000: 606.



J.N. Madvig i Illustreret Tidende. Da universitetet fejrede sit 400-årsjubilæum, var det en selvfølge, at Madvig skulle være rektor og præsidere for festlighederne. Madvig var en berømt og international videnskabelig autoritet: Han var præsident for Videnskabernes Selskab, formand for Carlsbergfondet og gennem 50 år professor. Sidstnævnte gerning var kun blevet afbrudt, da han i et par år beklædte posten som demokratiets første kultusminister. Han fortsatte efterfølgende sit politiske virke og var tillige den første undervisningsinspektør for den lærde skole frem til 1874. Hans indflydelse, på universitetet som uden for, kan kort sagt næppe overvurderes. Det er sigende, at Illustreret Tidende hævdede ham over det øvrige universitet.

gumenter var herefter næsten enerådende, når det gjaldt vurderingen af den enkelte ansøger. I en række principielle diskussioner i fakultetet blev det ligeledes i 1870'erne slået fast, at en afhandling, for at kunne antages til forsvar for doktorgraden, må være en selvstændig forskningspræstation og ikke bare kan gentage etablerede sandheder. En lang række afgørelser i disputats- og ansættelsessager var ydermere præget af dissens blandt fagfolkene, hvilket kan indikere, at det styrkede forskningsideal ikke slog igennem uden kamp.

De, der kæmpede for at højne de videnskabelige krav, var imidlertid af indlysende grunde ikke de positivistiske, radikale professorer, som først trådte til i det følgende årti. Forskningsuniversitetets gennembrud må derfor ses som et kollektivt svar på universitetets udfordringer: Den typiske professor omkring århundredskiftet opfattede sig som videnskabens tjener, ikke statens. Det både afspejlede og ændrede naturligvis også forholdet mellem universitetet og statsmagten.

Universitetet og staten

1870'erne var ikke kun præget af kamp internt i Det Filosofiske Fakultet, men også af universitetets og fakultetets eksterne stridigheder med Kultusministeriet.⁵⁰ J.C.H. Fischer (minister 1875-80) stillede således konsekvent spørgsmålstegn ved universitetets videnskabelige dømmekraft. Derimod stillede hverken Fischer eller hans efterfølgere spørgsmålstegn ved videnskabskriteriet som afgørende for ansættelser. Det blev stadig vanskeligere for Kultusministeriet at afvise den videnskabelige vurdering af ansøgerne; det skete sidste gang i 1892, da Paludan blev professor i æstetik. Universitetet monopoliserede den videnskabelige magt, mens staten i 1901-02 med sin (forbeholdne) støtte til Brandes endegyldigt anerkendte, at samfundskritiske holdninger ikke diskvalificerede videnskabeligt meriterede kandidater.⁵¹

Universitetets indflydelse blev nøje defineret, men dermed også nøje afgrænset. Videnskabens autonomi var gensidig.

Tilbage fra omkring 1830 havde universitetet haft udstrakt autonomi, hvad angik ansættelser og indretningen af uddannelser, eksaminer og akademiske grader. De kollegiale organer begyndte samtidig at blive inddraget i beslutningsprocesserne.⁵² Det betød imidlertid ikke i første omgang en klar adskillelse mellem stat (Universitetsdirektionen indtil 1849, derefter Kultusministeriet) og universitet. Endnu i 1870'ernes begyndelse kunne ministeriet træffe afgørelser uden formelt at spørge universitetet. Det votum i Det Filosofiske Fakultet, der talte om Brandes' mangel på moral, blev eksempelvis aldrig refereret officielt til ministeriet, men underhånden gik vurderingen af forelæsningserne videre til de national-liberale ministre.⁵³

⁵⁰ En analyse af statens forhold til universitetet 1870-1920 findes i Larsen 2016: kap. 4.

⁵¹ Petersen 1993: 417-20.

⁵² Møller Jørgensen 2000: 161-62, 181-82.

⁵³ Andreas Frederik Kriegers dagbøger V, 217.

Den gensidige mistillid mellem Fischer og universitetet bidrog til at formalisere forretningsgangen, idet universitetet nu måtte kæmpe for at blive hørt i ansættelsessager. Denne kamp vandt universitetet.⁵⁴ Prisen var imidlertid, at afstanden til ministeriet blev større. Mens det tidligere havde været en fast praksis, at professorer mødte op i ministeriet og fremlagde deres ønsker, mistede en sådan opførsel legitimitet i 1880'erne – i hvert fald når de pågældende ønsker ikke stemte med universitetets officielle holdning. Et godt eksempel er højrepolitiker og juraprofessor Henning Matzen, der af politiske grunde i flere tilfælde udnyttede sine politiske kontakter til at påvirke afgørelser i ansættelsessager: Kultusminister Scavenius blev bearbejdet til at tilsidesætte universitetets indstilling i spørgsmålet om ansættelsen af en ny docent i tysk i 1883 og året efter til at ansætte Paludan som docent imod Det Filosofiske Fakultets ønske (i sidstnævnte tilfælde handlede Matzen dog ikke mod Konsistorium).⁵⁵ Matzens opførsel vakte stor forargelse ved universitetet og især i Det Filosofiske Fakultet, og der blev gjort et uhørt, men forgæves forsøg på at stemme ham ud af Konsistorium:⁵⁶ Man måtte ikke sammenblende sine roller på det politiske og det videnskabelige felt. Efter århundredskiftet var udviklingen cementeret, og ministeriet kunne ikke længere tage notits af forlydender om store uenigheder og urent trav i Det Filosofiske Fakultet, når universitetets *formelle* indstillinger holdt dette skjult.⁵⁷ Uformelle kontakter betød ikke længere noget i en bureaukratiseret forretningsgang.

Det har utvivlsomt virket befordrende på kontakten mellem universitetet og ministeriet, at alle embedsmændene havde deres eksamen fra samme universitet. Tilsvarende var alle kultusministre før systemskiftet akademikere.⁵⁸ Ministre som Madvig (1848-51), C.C. Hall (1854-59, 1870-74), J.J.A. Worsaae (1874-75), C. Goos (1891-94) og H.V. Sthyr (1897-1900) havde tilmed været universitetslærere.

Det ændrede sig med systemskiftet, da J.C. Christensen blev den første kultusminister, som helt bogstaveligt ikke talte samme sprog – latin og græsk! Den kulturelle kløft følte man på begge sider. J.C. Christensen var skeptisk indstillet over for både den sorte latinske skole, hvis lærere blev uddannet på universitetet, og de universitetsuddannede embedsmænd, som troligt havde tjent højreregeringerne.⁵⁹ Især ældre, konservative professorer havde en tilsvarende mistro til den ny minister. Som en afgået professor konstaterede i et brev, var J.C. Christensen “en Landsbyskolelærer (!), der for Tiden som Cultusminister staar i Spidsen for Videnskab og Kunst!!!, skjønt han næppe har mere Begreb om samme end min lil-

⁵⁴ Årbog 1877-78, 290. RA, KU, Det Rets- og Statsvidenskabelige Fakultet, dekanatssag 1876/77 nr. 23. Jf. Samling af de for Universitetsforholdene gjældende Retsregler I, 14.

⁵⁵ KB, NKS 4485, 4^o: Erslev til Fridericia, 12.12.1883. KB, Utilg. 774: Paludan, dagbog 1882-85, 133-34, 139-40. KBS, Dep. 189: Rosenberg til Stephens, 26.-27.2.[1884].

⁵⁶ KB, NKS 4485, 4^o: Erslev til Fridericia, 12.12.1883. KB, NKS 4604, 4^o: Wimmer til Erslev, 5.10.1884. RA, KU, Den Akademiske Lærerforsamling, forhandlingsprotokol, 10.10.1884.

⁵⁷ RA, KM 3. kt., jnr. 1287/1912: Notat af dpt.chef Weis, 1.3.1913.

⁵⁸ V.A. Borgen, der kortvarigt var kultusminister 1859-60, var dog kun cand.phil.

⁵⁹ Duedahl 2006: 160-61.

le Finger”.⁶⁰ Men yngre, radikale professorer, der under forfatningskampen havde sympatiseret med Venstre, var også skeptiske. Det var ikke deres Venstre, som var kommet til magten.⁶¹ Denne skepsis viste sig velbegrundet, da ministeren gennemførte en længe forberedt skolereform.

Universitetet og skolen

Hierarkiet mellem universitet og den lærde skole var klart gennem det meste af det 19. århundrede: Universitetet bestemte over skolen. Eleverne skulle studere videre på universitetet og var statens fremtidige embedsmænd. Indtil 1850 var det universitetslærerne, som forestod den centraliserede eksamen artium. Båndene blev løst med den madvigske skoleforordning i 1850, som gjorde almindelig undervisning til et selvstændigt formål ved siden af den universitetsforberedende undervisning.⁶² Madvig overtog selv det nyoprettede, magtfulde embede som undervisningsinspektør og førte dermed tilsyn med skolerne og havde stor indflydelse på deres ansættelser og afskedigelser. I det begrænsede omfang, Madvig og hans efterfølgere i embedet deltog i den offentlige skoledebat, var det i et forsvaret for staten: den eksisterende skolelov. Stat, skole og universitet var tæt forbundne.⁶³

Efter Madvigs afgang fra undervisningsinspektionen i 1874 blev hvervet overtaget af tre professorer fra de filosofiske og matematisk-naturvidenskabelige fakulteter. Den lærde skole var for så vidt fortsat under universitetets kontrol, men den ny undervisningsinspektion frasagde sig snart indflydelse på personsager i skolerne.⁶⁴

Skolereformen fra 1871 blev i sin levetid udsat for stadig større kritik, og i 1898 gav den nye formand i Undervisningsinspektionen, den klassiske filolog M.Cl. Gertz, sin støtte til reformkravene. Han talte for en skole, der rettede sig mod det moderne samfundsliv snarere end universitets videnskabelige studier: Mere dansk, matematik og naturvidenskab – og mindre klassisk filologi.⁶⁵ Undervisningsinspektionen stod ikke længere på den eksisterende lovs side.

Almenskoleloven i 1903 med oprettelsen af den nysproglige linje levede op til Gertz' ønsker. Andelen af dimittender fra de lærde skoler, som lod sig immatrikulere, faldt. Den nye nysproglige linje blev numerisk en succes, og andelen af klassisksproglige studenter faldt på under et årti til 8 pct.⁶⁶ Den klassiske dannelses dominans var brudt.

⁶⁰ KB, NKS 4291, 4^o: Fausbøll til Thomsen, 30.1.1904.

⁶¹ KB, Tilg. 188: Kr. Erslev til A.B. Drachmann, 20.9.1901.

⁶² Nørr 2000: 789-90.

⁶³ Nørr 1998: 40, 46, 101-14, 159-70.

⁶⁴ Nørr 1998: 114-19.

⁶⁵ Skovgaard-Petersen 1976: 176.

⁶⁶ Kryger Larsen 1993: 484-85.

Afstanden mellem universitet og skole var blevet større op gennem det 19. århundrede, men reformen i 1903 markerede alligevel et brud. Under lovens forbedelse blev universitetet – i modsætning til tidligere reformer og reformplaner – ikke inddraget.⁶⁷ Nok var Gertz medlem af det sagkyndige udvalg, der forbedrede loven, men det var som repræsentant for Undervisningsinspektionen og ikke universitetet. Som en følge af reformen blev der oprettet et nyt docentur i pædagogik, men mod universitetets ønske direkte under ministeriet, og uden at universitetet blev hørt.⁶⁸ Endelig blev den nye undervisningsinspektion nok besat med højt kvalificerede videnskabsmænd, der havde en doktorgrad fra universitetet, men de var skolemænd, ikke universitetslærere.⁶⁹ Universitetet bevarede via skoleembedseksamen kun kontrollen med de faglige og videnskabelige adgangskriterier til gymnasieskolens stillinger, men måtte også her finde sig i voksende kritik fra gymnasierne af undervisningens standarder og målsætninger. Det Filosofiske Fakultet blev således presset til at opprioritere den praktiske side af sprogundervisningen på bekostning af det, der blev opfattet som det egentligt videnskabelige.⁷⁰ Da Kultusministeriet endelig i 1914 ville nedsætte et udvalg til forberedelse af en større universitetsreform, ønskede det deltagelse af to skolemænd, nemlig en undervisningsinspektør og en udpræget kritiker af universitetets undervisning. Det lykkedes universitetet at afværge denne katastrofe (for hvad kunne skolens repræsentanter dog vide om universitetsforhold?); alligevel var tendensen klar: Det gamle hierarki mellem universitet og skole var nærmest vendt på hovedet.⁷¹

Kultusministeriets henvendelse til universitetet i 1914 hang også sammen med et generalangreb på universitetets selvstyre.

Magt og afmagt

Lønningsloven fra 1892 var fortsat gældende, da den statsfinansielle krise satte ind i 1908 og gjorde det umuligt at rette op på lønefterslæbet. Da substantielle lønstigninger endelig blev gennemført 1916-19, blev disse forvandlet til real-lønsnedgang af verdenskrigens inflation. Udviklingen fortsatte ind i 1920'erne og ramte universitetet hårdere end andre læreanstalter. Resultatet var en statusmæssig degradering af professorstanden.⁷²

På universitetet følte mange professorer sig svigtet af staten. Universitetet blev lokket til (tiltrængte) administrative indrømmelser, der skulle sikre ministeriet større kontrol med resurserne, til gengæld for en lønregulering. Betænkningen

⁶⁷ Møller Jørgensen 2000: 236, 422. Skovgaard-Petersen 1976: 126, 224, 239.

⁶⁸ Årbog 1905-6, 406-12.

⁶⁹ Skovgaard-Petersen 1998: 201-12.

⁷⁰ Særlig om tyskundervisningen se Wiecker 1978: 459-60; Steffensen & Hyldgaard-Jensen 1979: 306-7; Årbog 1915-20 I: 288-89.

⁷¹ Årbog 1914-15, 532, 535. Kryger Larsen 1993: 518-22.

⁷² Kryger Larsen 1993: 518-22.

fra Universitetskommissionen af 1912, der var nedsat for at forberede en omorganisering af universitetet, levede ikke op til ministeriets egne forventninger. Det forsøgte så i 1914 at presse på for at indføre en kanslerinstitution, fast pensionsalder og studieplaner og i det hele taget intensivere udnyttelsen af lærerkræfterne – og tilkendegav samtidig, at lønforbedringerne alligevel ikke blev til noget. Det var et tillidsbrud. Den administrative kontrol med universitetet var ved at glide ud af professorernes hænder.⁷³

Universitetet undgik kanslerinstitutionen, men følte sig presset til selv i 1918 at foreslå ansættelsesregler og i 1921 en ny universitetsfundats, der indførte forretningsudvalg i Konsistorium og fakulteterne og en valgt administrator. Sideløbende blev universitetslærernes pensionsalder fastlagt med tjenestemandsløven i 1919. Der var skepsis over for denne regulering af hidtil uregulerede områder. Universitetet mærkede, at det var blevet en undervisningsinstitution blandt andre.⁷⁴ Autonomien var svækket – skønt den *videnskabelige* autonomi ikke blev antastet.

Frem til sin afgang i 1879 havde Madvig med sin både videnskabelige og politiske autoritet været den naturlige leder af et universitet med en fremtrædende position i samfundet. Der lå en helhedsambition bag universitetets uddannelsesidealer og dannelsesbegreb, og den i professorernes selvforståelse herigennem kultiverede sans for det almene såvel som alment vellet legitimerede sociale skel mellem akademikere og andre.⁷⁵ I praksis brød helhedsambitionen imidlertid sammen med specialiseringen, som skabte et universitet med styrket videnskabelig autoritet – på bekostning af muligheden for at optræde og blive opfattet som en samlet institution med særlige privilegier, hvad der førhen fulgte med professorernes særlige status. Universitetet blev reduceret til en administrativ enhed.⁷⁶ På samme måde blev Det Filosofiske Fakultet en administrativ samling af selvstændige discipliner. Statstjeneren var blevet forsker – uden de tidligere moralske og religiøse forpligtelser, men også uden den indflydelse, som havde fulgt med bindingen til kultur, moral, religion og politik. Videnskabelige indstillinger var nu alle præget af den rene videnskabs sprog. I stedet for Madvig trådte Erslev frem som Det Filosofiske Fakultets og til en vis grad også hele universitetets dominerende skikkelse. Det er symbolsk, at hans ansættelse i 1883 faldt sammen med indførelsen af den atomiserende skoleembedseksamen. Erslev er i dag først og fremmest kendt som kildekritikkens fader, men han var i det hele taget primus motor i de undervisningsreformer, der gjorde disciplinernes metoder til det afgørende i uddannelsen. Han repræsenterede også de professorer, der ønskede at gøre indrømmelser til Venstre og demokratiet – også for at demokratiet ikke

⁷³ Årbog 1914-15, 530-33. Kryger Larsen 1993: 515-18.

⁷⁴ Kryger Larsen 1993: 525-28.

⁷⁵ Jf. Ringer 2000: 203.

⁷⁶ Jf. Thomsen 1986: 1.

senere selv skulle tvinge forandringer igennem. Erslev var således frontfigur, da universitetets styrelse blev moderniseret i 1902.⁷⁷ Uden for universitetets mure havde Erslev imidlertid ikke samme pondus som Madvig tidligere. Trods gode kontakter i det radikale Zahle-ministerium 1913-20 kunne de ikke udnyttes på en måde, som de øvrige professorer fandt tilfredsstillende under det massive pres fra regeringen. Erslev forsvarede Kultusministeriet, men blev eftertrykkeligt sat på plads i Den Akademiske Lærerforsamling.⁷⁸ Kort efter gik han af som professor og blev rigsarkivar.

Kampen for videnskabelig autonomi og tilpasningen til demokratiet understøttede hinanden. Universitetet brød båndene til en kultur, som havde legitimeret dannelsesborgerskabets kulturelle og politiske dominans, og var dermed i praksis med til at legitimere de angiveligt udannede bønders magtovertagelse, men demokratiet var ikke synderligt taknemmeligt. Universitetet vandt den videnskabelige magt, men afmægtigheden uden for videnskabens snævre rammer blev tilsvarende større.

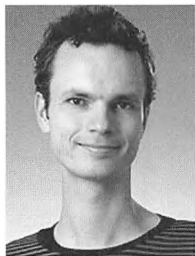
Summary

The breakthrough of the research-oriented university. The University of Copenhagen with special regard to the Philosophical Faculty at the end of the 19th century.

In the last third of the 19th century, the University of Copenhagen was in crisis. The unity of science was challenged by increased specialisation as well as the progress of natural science and Darwinism, questioning theology's place at the university. When the young, brilliant and subversive doctor of aesthetics Georg Brandes applied for a chair in the Philosophical Faculty in 1871, the university's belief in a synthesis of science, religion and morals furthermore turned out to be an illusion. The university was forced to choose between supporting science or values of importance to society, i.e. religion. The pendulum slowly swung in favour of science, resulting in the emergence of the research-oriented university in the late 19th century. The university succeeded in defending the autonomy of science, but this accomplishment came at a price: the university lost influence outside of the scientific field, e.g. in relation to the state and the secondary school system.

⁷⁷ Petersen 1993: 446-54.

⁷⁸ Kryger Larsen 1993: 524.



Pelle Oliver Larsen, f. 1975, cand.mag. i historie fra Københavns Universitet 2004, ph.d. fra Aarhus Universitets Humanistiske Fakultet 2011. Ansat som videnskabelig assistent ved Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet. Forsker i universitetshistorie og historiografi. Har bl.a. skrevet artiklen "Universitetets køn. Kønsnormer og kvinders karrieremuligheder ved Københavns Universitets Filosofiske Fakultet, 1875-1925" (Historisk Tidsskrift 112, 2012), og i begyndelsen af 2016 udkommer bogen Professoratet. Kampen om Det Filosofiske Fakultet 1870-1920. Kontakt: Aarhus Universitet: hispol@cas.au.dk

Kilde- og litteraturliste

Utrykt materiale

Rigsarkivet (RA)

Kultusministeriet 3. Kontor (KM 3. kt.): Journalsag 1287/1912

Københavns Universitet (KU)

Den Akademiske Lærerforsamling: Forhandlingsprotokol 1850-1921

Det Filosofiske Fakultet: Dekanatssag 1871 nr. 49

Det Rets- og Statsvidenskabelige Fakultet: Dekanatssag 1876/77 nr. 23

Det Kongelige Bibliotek (KB)

NKS 4291, 4^o: Vilh. Thomsens brevsamling

NKS 4485, 4^o: J.A. Fridericias brevsamling

NKS 4604, 4^o: Breve til Kr. Erslev

Tilg. 188: Breve til A.B. Drachmann

Tilg. 774: J. Paludans dagbøger

Kungliga Biblioteket, Stockholm (KBS)

Dep. 189: George Stephens' brevsamling

Litteratur

- *Andreas Frederik Kriegers dagbøger V* (1923). Kbh.
- Bagge, Povl (1970), Akademikerne i dansk politik i det 19. århundrede. Nogle synspunkter. *Historisk Tidsskrift* 12.r.IV, 423–74.
- Blegvad, Mogens (1977), *Filosofikum. I: S.E. Nordenbo & A. Friemuth Petersen (red.), Dansk filosofi og psykologi 1926-76 2*. Kbh.: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 11-31.
- Brandes, Georg (1872a), *Forklaring og Forsvar. En Antikritik*. Kbh.: Gyldendal.
- Brandes, Georg (1872b), *Hovedstrømninger i det 19. Aarhundredes Litteratur. Forelæsninger holdte ved Kjøbenhavns Universitet i Efteraarshalvaaret 1871: Emigrantlitteraturen*. Kbh.: Gyldendal.
- Brandes, Georg (1908), *Levned 3*. Kbh.: Gyldendal.
- Clasen, Mathias, Stine Slot Grusén, Hans Henrik Hjermitslev & Peter C. Kjærgaard (2014), Translations and Transition: the Danish Literary Response to Darwin, i T.F. Glick & E. Shaffer (ed.), *The Literary and Cultural Reception of Charles Darwin in Europe 3*. London: Bloomsbury, 103-27.
- *Correspondance de Georg Brandes III* (1966). Cph.: Rosenkilde og Bagger.

- *Dagbladet*, 21.4.1882.
- *Dagens Nyheder*, 24.9.1877.
- Duedahl, Poul (2006), *J.C. Christensen. Et politisk menneske*. Kbh.: Gyldendal.
- Dumreicher, Carl (1934), *Studentereforeningens Historie* 1. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- Fabricius Møller, Jes (2000), Teologiske reaktioner på darwinismen i Danmark 1860-1900. *Historisk tidsskrift* 100, 69-92.
- Funder, Heidi (2002), En historie om foranderlighed. Evolutionsteorien i Danmark 1860-80. *Historisk tidsskrift* 102, 306-37.
- Gregersen, Niels Henrik & Peter C. Kjærgaard (2009), Darwin and the Divine Experiment. *Studia Theologica – Nordic Journal of Theology* 63, 140-61.
- Hatting, M. (1928), Carsten Hauchs sidste Rejse. *Tilskueren* 45/2, 17-30, 86-95, 195-210, 248-65.
- Hauch, C. (1869), Om Modsætningen mellem den fremskridende Videnskab og den poetisk-religieuse Betragtning af Menneskets Fortid. *For Romantik og Historie* 2, 199-215.
- Hauch, C. (1872), En Erklæring. *Nyt dansk Maanedsskrift* III, 488.
- Hellesen, Jette Kjærulff & Ole Tuxen (1993), Københavns Universitet 1788–1848. I: L. Grane & L. Hørby (red.), *Københavns Universitet 1479–1979* II. Kbh.: G.E.C. Gad, 1–268.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2011), Protestant Responses to Darwinism in Denmark, 1859–1914. *Journal of the History of Ideas* 72, 279-303.
- Holmgaard, Jørgen (2000), Universitetet 1814-1901. I: T. Knudsen (red.), *Dansk forvaltningshistorie. Stat, forvaltning og samfund* I. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 807-38.
- Koch, Carl Henrik (2004), *Den danske idealisme. 1800–1880*. Kbh.: Gyldendal.
- Kragh, Helge (2005), *Natur, nytte og ånd. 1730-1850*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kryger Larsen, Hans (1993), Københavns Universitet 1902–1936. I: L. Grane & K. Hørby (red.), *Københavns Universitet 1479–1979* II. Kbh.: G.E.C. Gad, 455–604.
- Kyllingstad, Jon Røyne & Thor Inge Rørvik (2011), *Universitetet i Oslo 1811-2011. Bok 2. 1870-1911. Vitenskapenes universitet*. Oslo: Unipub 2011.
- Larsen, Pelle Oliver (2016, forestående), *Professoratet. Kampen om Det Filosofiske Fakultet 1870-1920*. Kbh.: Museum Tusulanums Forlag.
- Lindhardt, P.G. (1958), *Den danske kirkes historie. Bind 7. Tiden 1849–1901*. Kbh.: Gyldendal.
- Martensen, H.L. (1974), *Socialisme og Christendom. Et Brudstykke af den specielle Ethik*. Kbh.: Gyldendal.
- Martensen, H.L. (1878), *Den christelige Ethik. Den specielle Deel*. Kbh.: Gyldendal.
- Møller Jørgensen, Claus (2000), *Humanistisk videnskab og dannelse i Danmark i det 19. århundrede. Reform, nationalisering, professionalisering*. Århus.
- Møller Jørgensen, Claus (2012), Humboldt in Copenhagen. Discipline Formation in the Humanities at the University of Copenhagen in the Nineteenth Century. I: J. Maat, T. Weststeijn & R. Bod (eds.), *The Making of the Humanities. From Early Modern to Modern Disciplines*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 377–395.
- Nielsen, Fredrik 1872, *Den kristne tro og den frie tanke*. Kbh.
- Nørr, Erik (1998), Første hovedafsnit: 1848-1888. I: H. Haue, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (red.), *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Kbh., 17-175.
- Nørr, Erik (2000), Den lærde skole i det 19. århundrede. I: T. Knudsen (red.), *Dansk forvaltningshistorie. Stat, forvaltning og samfund* I. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 787-806.
- Paludan, J. (1880), *Lærefriheden og Demokratiet. Til Orientering af Spørgsmaalet om Dr. G. Brandes's Ansættelse ved Universitetet*. Kbh.
- Petersen, Niels (1993), Københavns Universitet 1848–1902. I: L. Grane & K. Hørby (red.), *Københavns Universitet 1479–1979* II. Kbh.: G.E.C. Gad, 269–454.
- Ringer, Fritz K. (2000), *Toward a Social History of Knowledge. Collected Essays*. New York: Bergahn Books.
- *Samling af de for Universitetsforholdene gjældende Retsregler, foranstaltet af Konsistorium, efter Foranledning af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (1884–85)*. Kbh.: Gyldendal.
- Schäring, C. Henrik (1875), *Theologien og Universitetet. Et Foredrag i Studentereforeningen*. Kbh.
- Sibbern, Frederik Christian (1878), *Moralphilosophie som Retsindigheds- og Tilbørlighedslære. Et efterladt Skrift*. Kbh.: C.A. Reitzel.

- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976), *Dannelse og demokrati: Fra latin- til almenskole: Lov om højere almenkoler 24. april 1903*. Kbh.: Gyldendal.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1998), *Andet hovedafsnit: 1888–1945*. I: H. Haue, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (red.), *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Kbh., 177-232.
- Spang-Hanssen, E. (1948), *Oskar Siesbye og hans Breve. Fra Madvigs og hans Efterfølgeres Tid*. Kbh.
- Steen, Ad. (1875-76), *Tale ved Universitetets Reformationsfest 1875. Det nittende Aarhundrede. Maanedsskrift for Literatur og Kritik*, 237-53.
- Steffensen, Steffen & Karl Hyldgaard-Jensen (1979), *Germansk filologi*. I: P.J. Jensen (red.), *Københavns Universitet 1479–1979 IX*. Kbh.: G.E.C. Gad, 297–324.
- Thomsen, Niels (1986), *Københavns Universitet 1936-1966*. I: L. Grane & K. Hørby (red.), *Københavns Universitet 1479-1979 III*. Kbh.: G.E.C. Gad, 1-288.
- Wiecker, Rolf (1978), *150 Jahre Deutsch und Germanistik an der Universität Kopenhagen. Geschichte einer Institution. Text und Kontext* 6.1/6.2, 439–77.
- Wittrock, Björn (1993), *The Modern University: the Three Transformations*. I: S. Rothblatt & B. Wittrock (red.), *The European and American University Since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 303-62.
- Årbog = *Aarvog for Kjøbenhavns Universitet, den polytekniske Lærestalt og Kommunitet indeholdende Meddelelser for de akademiske Aar 1871–1920*.

I de praktiske videnskabers række ...

Af Laila Zwisler og Annette Buhl Sørensen

Ifølge formålsparagraffen for Den Polytekniske Lærestalt skulle polyteknikerne være til nytte for samfund og industri. Hvordan håndterede lærestalten dette nytteaspekt, og hvordan fandt den sin rolle i det danske uddannelseslandskab? Hvordan skulle man undervise, hvem skulle undervise, hvad skulle man undervise i, og hvem skulle bestemme? Med fokus på tiden fra 1850 til begyndelsen af det tyvende århundrede følger forfatterne de forskellige faser, som fører lærestalten ind på fire søjler: bygning, miljø, elektroteknik og biologi. Disse fag fører til hver deres nyttige ingeniørvidenskabelige retning og bidrager til fortællingen om begyndelsen til det moderne tekniske videnskabelige læringsmiljø.

Indledning

Den Polytekniske Lærestalt skulle ifølge sin formålsparagraf være til nytte for samfundet og industrien. Et var dog formålsparagraffens idealer, noget andet var, hvordan lærestalten skulle føre disse idealer ud i livet og dermed finde sin plads i det danske uddannelseslandskab, som udviklede sig fra anden halvdel af 1800-tallet. I denne artikel vil vi undersøge de forskellige faser, som førte lærestalten ind på, hvad vi benævner som de fire søjler: bygning, miljø, elektronik og biologi, idet disse fag efter vores opfattelse var med til at forme et moderne læringsmiljø inden for de tekniske videnskaber. Vi vil vise, hvordan samspillet med det omkringliggende samfund, lærestalten og personer har spillet centralt ind i beslutninger. Vi vil også kaste lys over, hvordan man underviste på lærestalten, især med fokus på nytteaspektet, og hvordan dette udviklede sig.

Vigtige kilder bag denne artikel er årbøgerne fra Københavns Universitet, hvori lærestalten indgår, undervisningsmateriale, arkivalier, den historiske samling på Danmarks Tekniske Universitet samt beskrivelser fra samtidige undervisere eller andre tilknyttet lærestalten. Ved at have gennemgået et stort kildemateriale har vi kunnet se et andet billede af udviklingen af uddannelser på lærestalten, end hvad der normalt fremstilles i de seneste, større afhandlinger om institutionens første 100 år. I disse studier er kontroverserne i centrum, og spændinger mellem lærestalten og det omgivende samfund trækkes hårdt op som skarpe modsætninger. Ved at vælge en mikrohistorisk tilgang og et fokus på mindre begivenheder i vores arbejde med fagenes etablering og konsolidering ser vi en mere gradvis udvikling og mere samspil mellem aktørerne. Det billede sø-

ger vi at vise i denne artikel. I tidligere arbejder om læreanstaltens uddannelser har man ofte haft et meget stort fokus på, hvad der er blevet sagt om uddannelserne, og en spænding mellem teori og praksis. Det kan igen give et meget polemisk billede.

Til gengæld er der ikke skrevet ret meget om undervisningsmetoderne. I nyere litteratur om ingeniøruddannelser i Europa beskrives en udvikling af en ingeniørvidenskab på de højere læreanstalter med egne kulturer, normer og epistemologier.¹ Jamison og Heymann udlægger tre karakteristiske former for europæisk ingeniøruddannelse: den teoridrevne, den praksisdrevne og den hybride form, der omfatter såvel teori som praksis. Her søger man bevidst at lære den studerende at kombinere disse to og skabe et miljø, hvor det kan ske.² I dette lys er det interessant at undersøge undervisningsmetoderne på læreanstalten og standpunktet i forhold til en egentlig ingeniørvidenskab.

Vores fokus er på indre danske forhold. Vi behandler derfor kun internationale forhold i begrænset omfang, selvom de har haft stor betydning, idet læreanstalten og andre aktører vendte sig mod udlandet, ligesom læreanstalten var en del af en udvikling inden for ingeniøruddannelser. Man lå sjældent i fortroppen, men var med i bevægelsen, som antog forskelligartede former i forskellige lande.

Læreanstalten åbner

Den Polytekniske Læreanstalt blev indviet i 1829 som en satellit under Københavns Universitet. Danmarks førende videnskabsmand H.C. Ørsted var en vigtig drivkraft bag institutionen, som både skulle rumme naturvidenskab og polyteknik. De naturvidenskabelige professorer fra universitetet fik magten, mens de tekniske undervisere var udelukket fra lærerrådet og dermed indflydelse. Forholdene på læreanstalten var spartanske. Få personer skulle løfte polyteknikken på lidt plads og med få midler. Fra begyndelsen var der to uddannelsesretninger: Mekanik med maskinlære og anvendt naturvidenskab med kemi. Læreanstalten havde sit forbillede i den franske École Polytechnique fra 1794. Denne skole gav en grunduddannelse baseret på matematik, fysik og kemi, som gav adgang til de mere specialiserede skoler inden for infrastruktur og minedrift. Dette til trods var polyteknikken alligevel et nyt felt med få forbilleder. At få hold på polyteknikken var nok vanskeligere, end professorerne havde ventet. Man søgte at definere en form for naturvidenskabelig embedseksamen. Læreanstaltens første tid var fاملende, og institutionen blev rystet, da alle kandidater i faget mekanik dumpede ved den første eksamen i 1832. Anvendt naturvidenskab klarede sig godt og var tilsyneladende kommet ind i en god udvikling. Men generelt kæmpede man for at få fodfæste og finde sin rolle. Et af problemerne var, at der ikke var en åbenlys plads i det danske samfund til læreanstaltens kandidater i de første år.³

¹ Jamison et al. 2012: 192.

² Jamison et al. 2012: 185.

³ Wagner 1999, Harnow 1998.

En civil bygningsuddannelse

Kort efter den skandaleramte eksamen i 1832 fik lærestalten dog chancen for at udvide sit faglige område. Centraladministrationen foreslog, at institutionen overtog forstuddannelsen fra Kiels Universitet. Det ville bl.a. have overført de bygningsrelaterede fag landmåling og nivellering til lærestalten. Der var allerede udenlandsk tradition for, at bygningsfag var polytekniske discipliner, men lærestalten afslog. Årsagerne til dette er formodentligt efterdømmingerne fra skandalen, for lærestaltens bestyrelse var tilsyneladende ikke uvenligt indstillet over for bygningsfagene. Allerede to år senere anmodede lærestalten på foranledning af cand.polyt. F.C. Kabell om tilladelse til at oprette et tillægsgang i bygningskonstruktion, som ville give de studerende "Privilegium som Civilingeniør."⁴ Undervisning gik i gang, men forsvandt igen. Bygningsområdet kom tilbage i 1845, hvor lærestalten begyndte at udbyde frivillige landmålingsøvelser. Måske var der heller ikke en meningsfuld rolle for polyteknikkere inden for byggeriet. Det var traditionelt militæringenierernes område, og de havde undervisning inden for feltet. I 1830 var uddannelsen af militæringenier fremmet med oprettelsen af Den Kongelige Militære Højskole, hvor man bl.a. uddannede bygningsingenier til Vejkorpset. Da man fik brug for teknisk ekspertise til udviklingen af industri og infrastruktur i Danmark i denne periode, trak man på udenlandske ingeniører og danske militæringenier.⁵ Der var mange lighedspunkter mellem højskolen og lærestalten, blandt andet arbejdede mange undervisere begge steder.⁶ Disse to institutioner kom naturligt til at konkurrere med hinanden.

I årene omkring grundlovens indførelse foregik der debat om hele uddannelsesområdet. For lærestalten at se var det centrale spørgsmål, hvilken institution der skulle stå for det teknisk videnskabelige og industrielle felt.⁷ Brugen af militæringenier viste et tydeligt behov for tekniske eksperter, og landets økonomi var siden 1830'erne blevet bedre oven på statsbankerotten af 1813. På lærestalten mente man, at tiden var inde til de første større reformer af institutionen. I 1847 og de følgende to år indgav bestyrelsen derfor flere forslag til Universitetsdirektionen om bygningsudvidelser, øgede bevillinger, en civil bygningsingenierretning og kursus i landøkonomi.⁸

Forslagene udløste en omfattende diskussion mellem lærestalten, Kirke- og Undervisningsministeriet (som havde afløst Universitetsdirektionen), Den Militære Højskole, Krigsministeriet og Finansministeriet foruden polyteknikere, militærfolk og politikere. Krigsministeriet var modstander af en bygningsingenieruddannelse på lærestalten og argumenterede for, at Den Militære Højskole

⁴ Lundbye 1929: 84.

⁵ Tapdrup 2008.

⁶ Harnow 1998: 40-42.

⁷ Oxenløwe 2006: 65.

⁸ Aarbog 1864: 52, Lundbye 1929: 92.

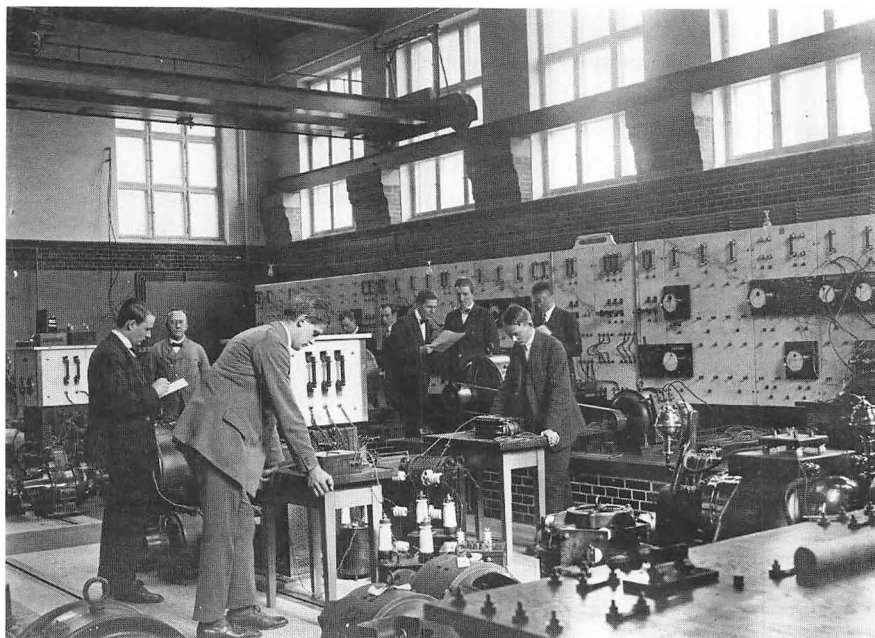
kunne levere eksperter både til militært og civilt byggeri. Forskellige løsninger blev drøftet, bl.a. at udvide og modernisere læreanstalten, nedlægge den eller sammenlægge den med Den Militære Højskole. Diskussionen førte dog ikke til nogen afklaring for læreanstalten, ligesom man heller ikke fik tilført flere midler. Et kursus i landøkonomi blev dog oprettet, hvilket vil blive omtalt nedenfor. Udviklingen i Danmark var dog med polyteknikerne. På europæisk plan var de tekniske uddannelser i vækst og udvikling. I Europa havde ideen om, at investeringer i højere uddannelse gav afkast, vundet frem med de tyske universiteter som eksempler, især fra midten af 1800-tallet.⁹ Teknologierne blev mere komplekse og begyndte at hænge sammen i systemer. Opførelse, vedligeholdelse og udbygning af infrastruktur og fabrikker krævede viden. I denne udvikling ændrede de tekniske fag sig hen mod en videnskabelig tilgang og teoridannelse. Matematik og andre teoretiske redskaber begyndte at vinde indpas i analysen af komplekse ingeniørmæssige problemer. De teknologiske systemer var begyndt at vinde fodfæste i det danske samfund, og denne udvikling åbnede muligheder for læreanstalten og videnskabeligt funderede polyteknikere.

Undervisningen på læreanstalten blev som ovenfor nævnt debatteret i samtiden, hvor også en del af institutionens egne ytrede sig. Undervisningen blev kritiseret for at være for teoretisk og gjorde ikke kandidaterne nyttige for næringslivet eller statsapparatet. Polyteknikere kritiserede, at officerer blev foretrukket til stillinger inden for jernbanen, og de fremførte, at læreanstaltens undervisning var mere velegnet til dette formål. Debatten viste, at polyteknikerne var ved at danne netværk og fik indflydelse som gruppe.¹⁰ I 1846 stiftedes Polyteknisk Forening, som bestod af studerende, færdiguddannede kandidater og lærere fra læreanstalten. Formålet var at skabe et sted, hvor alle polyteknikere kunne mødes under uforpligtende forhold. Da en række polyteknikere var aktive inden for offentlig administration og industri, blev både foreningen og læreanstalten selv en smeltedigel mellem højere læreanstalt, det offentlige og erhvervslivet. Og da enkeltpersoner bevægede sig mellem sektorerne, blev læreanstalt, forening og erhvervsliv tæt forbundne.

Indførelse af bygningsingeniøruddannelsen blev foreningens første store mærkesag. Et udvalg under foreningen, bestående af to undervisere fra læreanstalten og en vandbygningsdirektør, foreslog i 1857 en ordning, hvor studerende betalte for undervisning af havnebygmester, cand.polyt. L.F. Holmberg i bygningsfag. Fra efteråret 1857 holdt Holmberg forelæsninger over fundering, jordarbejde, vej- og jernbanebygning, bro-, havne- og digebygning, vanding og udtørring og vandløbsregulering. I 1858 bevilligede Folketinget løn til en lærer. Den første bygningsingeniør kunne dimiteres i 1861. I denne tid begyndte læreanstalten at foretrække polyteknikere med praktisk erfaring som undervise-

⁹ Andersson 2006: 103-107.

¹⁰ Harnow 1998: 243.



Polytekniske studerende på den elektroniske linje laver øvelser i maskinsalen i det elektroniske laboratoriums lokaler 1924. Her kunne de studerende få praktisk indsigt i elektroteknikken. (DTU's historiske samling www.past.dk. Teknologihistorie DTU.)

re. Denne strategi blev mere og mere udtalt i årene fremover og viser, at man på læreanstalten følte, at praktikerens besad en særlig viden. Men samtidig skulle praktikerens have en videnskabelig uddannelse at trække på.

I 1867 overgik hovedvejene fra militæret til amtskommunerne. Dette øgede behovet for civile ingeniører. Den nye bygningsingeniøruddannelse kom således på et tidspunkt, hvor behovet for bygningsingeniører øgedes, og de nye bygningsingeniører fortrængte hurtigt de udenlandske ingeniører og militæringeniørerne. Scenen var sat for en ny æra for polyteknikerens og dennes rolle i det danske samfund.¹¹

Teknisk hygiejne

Byerne var i kraftig vækst i midten af 1800-tallet, og de nye teknologier var et vigtigt led i hele moderniseringsprocessen af det urbane rum.¹² I København var vand- og afløbsforholdene uudholdelige og direkte livsfarlige, og i lægelige kredse frygtede man epidemier.¹³ Byens styre erkendte, at man ikke havde den fornødne praktiske erfaring eller viden til at løse problemerne. Man begyndte

¹¹ Tapdrup 2008.

¹² Lindegaard 2003: 107.

¹³ Lindegaard 2001: 70.

derfor at ansætte polyteknikere til at bestride de tekniske sider af byernes administration, og stillingen som stadsingeniør blev et nyt område, som polyteknikerne satte sig på.¹⁴ Måske var det i forventningen om, at de havde bedre forudsætninger for at løse praktiske komplekse problemstillinger af civil karakter. Flere polyteknikere udarbejdede i hvert fald undersøgelser og løsningsforslag. Blandt dem var lektor Christian Gotfried Hummel fra læreanstalten, som var vandspektør i perioden 1845-49 ved siden af sin akademiske karriere. Senere blev han institutionens rektor.

I 1853 blev lægernes frygt til virkelighed. En koleraepidemi kostede 4.737 københavnere livet og synliggjorde for alvor behovet for ordnede vandforsynings- og kloakeringsforhold og dermed polyteknisk viden. Det blev da også den polytekniske kandidat L.A. Colding, som førte en vand- og kloakplan ud i livet med hjælp fra et britisk ingeniørfirma. Colding var allerede anerkendt for sit videnskabelige arbejde, og han trak på matematiske og naturvidenskabelige metoder i arbejdet med praktiske problemstillinger. Blandt andet påviste han og kemikeren Julius Thomsen fra læreanstalten i 1853, at koleraen udbredtes med drikkevandet i København. For de to kunne problemer løses gennem teknologiske systemer, og Colding opstillede også formler for beregningen af kloakledninger.¹⁵ Læreanstalten var således allerede tæt knyttet til hygiejnespørgsmålet, da man sendte et forslag til Kirke- og Undervisningsministeriet i 1864 om undervisning i hygiejneteknologi med Colding som underviser. Egentlig kunne det lægges ind under L.F. Holmbergs meget store stofområde, men læreanstalten efterspurgte specialisering. Det gjorde sig også gældende i Europa, hvor der var en generel tendens til en skarpere faglig specialisering ved de højere læreanstalter i denne periode.¹⁶ For de tekniske uddannelser hang dette sammen med de stadig mere komplekse teknologiske systemer. Forslaget om undervisning blev godkendt allerede samme år, og forelæsningserne begyndte 1. februar 1865. Colding fortsatte som underviser i faget til 1884, og da var forelæsningserne stadig frivillige og uden eksamen.

Læreanstaltens reglement blev ændret i dette år. Det nye reglement lagde afstand til universitetsstrukturen, som var kommet ind i læreanstalten fra begyndelsen af. Institutionen formaliserede sin nye rolle som en institution med et andet sigte end det klassiske universitet. Det formelle magtforhold mellem universitetsprofessorer og undervisere i tekniske fag blev ændret. Læreanstaltens bestyrelse skulle nu bestå af direktøren og lærerne i alle eksamensfag. Dermed blev den særlige praktiske viden, man tilskrev de tekniske undervisere, i hvert fald næsten sidestillet med universitetsprofessorers viden. Dog stod hygiejne uden for dette.

For Dansk Ingeniørforening var læreanstaltens undervisning også i fokus. Foreningen blev stiftet i 1892 som en faglig organisation for personer med eksa-

¹⁴ Harnow 1998: 126-128.

¹⁵ Lundbye 1929: 446.

¹⁶ Andersson 2006: 104.

men fra en højere tekniske læreanstalt, og i dette regi fandt der en hård kritik af læreanstaltens undervisning sted. I denne debat blev hygiejnefaget kritiseret for manglende udvikling og formalisering.¹⁷ Kritikken førte til ugentlig undervisning for maskiningeniør- og bygningsingeniørstuderende i faget vand- og kloakledninger i 1893. I 1909 blev faget eksamensfag for bygningsingeniørerne, og i 1921 blev det ændret til teknisk hygiejne, som eksisterede indtil 1994, hvor det blev til miljøteknologi.

Dermed havde et samfundsproblem været direkte anstødssten til en specialisering af polyteknikernes uddannelse. Polyteknikerne havde konsolideret sig selv som dem, der havde indsigten til at løse komplekse problemstillinger i det moderne samfund i en hybrid metodologi mellem videnskab og praktik. Og læreanstalten var undervisningsstedet, der kunne levere disse kandidater.

Elektroteknik

Debatten forud for stiftelsen af Dansk Ingeniørforening handlede også om et helt nyt område, nemlig elektroteknikken. Man kritiserede, at læreanstalten havde tøvet for længe med indførelse af faget. Der var nemlig ingen danske elektroingeniører, selvom der var etableret en række elværker, flere virksomheder med elektrisk belysning, og de elektriske sporveje var en realitet.¹⁸ Man brugte blandt andet fagbladet *Ingeniøren* som talerør.

Læreanstalten havde en lang tradition for undervisning i elektricitet ud fra en naturvidenskabelig forståelse af emnet. Op igennem 1800-tallet viste nye opfindelser, bl.a. telegrafien, at elektricitet og magnetisme havde en nyttig side. På Pariserudstillingen i 1881 vakte de elektriske glødelamper begejstring for det nye elektriske system og viste, at "det elektriske Lys fra nu af begynder at blive Nationernes Fælleseje."¹⁹ Året efter leverede Thomas Edison elektricitet fra Pearl Street Station til kunder i New York. Alt dette fik læreanstalten til at udvide emnet elektricitet i fysikundervisningen med praktiske anvendelser af elektricitet som telegrafi og telefoni i det nye reglement fra 1884.²⁰ Underviserne skrev bøger om emnet. På internationalt plan blev en bachelorgrad i Electrical Engineering udbudt af flere højere uddannelsesinstitutioner fra midten af 1880'erne.

Var elektricitet nu bare et modelune? Mange var begejstrede, mens andre talte imod systemet. Julius Thomsen, medlem af Københavns Borgerrepræsentation, cand.polyt. og senere rektor for læreanstalten, mente, at elektrisk lys var unødvendig luksus. Måske var hans mening i denne sag påvirket af, at gasbelysning på dette tidspunkt var et lukrativt system for kommunen. Men elektriciteten var ved at vinde indpas i det danske samfund, og i 1891 begyndte Københavns første kommunale elværk at generere strøm. I maj 1893 skrev læreanstalten følgende

¹⁷ Lundbye 1929: 234.

¹⁸ Lundbye 1929: 234.

¹⁹ Ibid: 24, Wistoft, Petersen og Hansen 1991: 23.

²⁰ Aarbog 1881-86:193.



Polyteknikerne lærte også at tegne.

(DTU's historiske samling www.past.dk. Teknologihistorie DTU.)

til ministeriet: "Den praktiske Anvendelse af den elektriske Strøm har i det sidste Decennium naaet et saadant Omfang og en saa stor Betydning, at den Polytek-niske Lærestanstalt nødvendigvis maa optage dette Fag i sin Undervisning." For at understrege det praktiske element i faget skrev man: "... er det en Selvfølge, at Foredraget over Elektroteknik maa holdes af en Praktiker udenfor Lærestal- tens faste Lærpersonale."²¹ Rigsdagen godkendte i 1894 forslaget med den be- grundelse, at elektroteknik "i Løbet af en kort Aarrække har opnaaet en saare vig- tig Plads i de praktiske Videnskabers Række."²² Cand.polyt. og driftsbestyrer ved Gothersgade-elværket Ib Windfeld-Hansen blev ansat som underviser.

Elektroteknikken blev mere og mere udbredt, og lærestalten begyndte ar- bejdet med at gøre elektroteknik til en selvstændig studieretning. Den 1. febru- ar 1902 efterfulgte Dansk Ingeniørforenings bestyrelsesmedlem G.A. Hagemann Julius Thomsen som direktør for lærestalten, og straks ved sin tiltrædelse tog han sagen op. Industrimanden Hagemann var visionær og handlekraftig, og i ef- teråret 1902 gjorde han ministeriet opmærksom på "Nødvendigheden af at op- tage Undervisningen i Elektroteknik som et selvstændigt Led i Ingeniøruddan- nelsen," og at faget ikke kunne undværes på en "tidssvarende teknisk Højskole."²³

²¹ Aarbog 1892-93: 263.

²² Aarbog 1892-93: 275.

²³ Lundbye 1929: 264.

“Det vilde være et stort Tab for Landet, hvis det elektrotekniske Studium ikke snart indførtes.”²⁴ I foråret 1903 blev den selvstændige studieretning indført med en studietid på 4½ år.

På læreanstalten var man således gået fra at behandle elektricitet alene som et videnskabeligt emne til at undervise nyttige elektroingeniører. Men læreanstalten havde været nølende over for den nye teknologi. Polyteknikere ude i marken og deres professionelle forening spillede en stor rolle for oprettelsen af elektroteknikretningen og styrkede dermed ingeniørernes identitet.

Landboteknisk kemi

Den teknisk-videnskabelige tilgang havde også vundet frem i landbruget efter 1850. Mejerier blev meget udbredte, og løsninger på problemer med mælk blev søgt i bakteriologien. Landbruget var blevet videnstungt og mekaniseret. Det skabte en plads for Den Polytekniske Læreanstalt.

Det landbotekniske område var på læreanstalten i midten af 1800-tallet et lille, kortvarigt fag inden for “Agerdyrkningsvidenskaberne”. Læreanstalten påpegede første gang i 1848 over for ministeriet, at man jævnlige havde “Agerbrugere ved sine Forelæsninger, i Laboratorier og paa Tegnestuen” og derfor gerne ville afhjælpe “et meget føleligt Savn.”²⁵ Da Landmandsforeningen udtrykte ønske om noget af det samme, tillod ministeriet, at man forsøgsvis iværksatte undervisning, som skulle give “teoretisk Indsigt” i agerdyrkningslæren.²⁶ Cand.polyt. B.S. Jørgensen, som var foregangsmand i Danmark inden for både ostefremstilling og landøkonomisk viden, blev forelæser. I 1849 argumenterede læreanstalten for en sammenhæng mellem landbofagligheden og de ønskede bygningsfag. Civilingeniører kunne jo stå for “Engvandingsanlæg og skadeligt Vands Afledning.”²⁷

Under diskussionen af uddannelsessystemet i 1840'erne og 1850'erne drøftede man, om der skulle oprettes et landbrugsakademi.²⁸ Landmandsforsamlingen nedsatte en kommission, som i 1854 blev fulgt op af en regeringskommission. Begge havde B.S. Jørgensen som centralt medlem. Fra flere sider hævdede man, at landbrugsfagligheden lå nærmere en veterinærskoles virksomhed end læreanstaltens. Den 8. marts 1856 underskrev kongen lov om oprettelse af en veterinær- og landbohøjskole, og faget ophørte derfor på læreanstalten i 1859.²⁹ B.S. Jørgensen blev underviser på den nye højskole.

Læreanstalten var ikke glad for situationen. Omkring 1900 gav dog det moderniserede mejeribrug muligheder for nye videnskabelige arenaer. Efter 47 år blev det landbofaglige område igen oprettet på læreanstalten, nu som landbotek-

²⁴ Aarbog 1901-04: 736.

²⁵ Meddelelser 1848-56: 52.

²⁶ Meddelelser 1848-56: 64.

²⁷ Lundbye 1929: 92.

²⁸ Oxenløwe 2006: 65.

²⁹ Ibid.

nisk kemi. Institutionens dynamiske direktør G.A. Hagemann forstod at italesætte ideerne om det moderne samfund. I 1904 foreslog han ministeriet, "at man tager en Sag op til Overvejelse ... som er af særlig Betydning for vort Land". Han mente, at det var på tide at lade de studerende på læreanstalten "faa kendskab til Danmarks største tekniske kemiske Industri".³⁰ Det var landbruget, han hentydede til. Hagemann havde en særlig evne til at udse sig dygtige individer, og han fandt Sigurd Orla-Jensen, som var cand.polyt. og havde en videnskabelig doktorgrad. Han havde arbejdet med mælk og bakteriologi i udlandet og var en oplagt underviser. Ministeriet rådspurgte sig hos Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole. Her tilsluttede man sig ideen om, at kemiingeniører burde undervises i landboteknisk kemi, og at faget ville fremme "Danmarks Hovedindustri, Mejeribruget".

Gennem landboteknisk kemi medvirkede læreanstalten til skabelsen af en landbrugsvidenskab i den hybride form mellem det praktiske og det naturvidenskabelige. Faget passede fint til den gennemgribende omlægningsproces i landbruget.³¹ Historien viser også, at det ikke er nok at have et samfundsbehov og en cand.polyt. i en central position for at vinde et fag til læreanstalten. Den havde funderet sig med en bred vifte af nyttige undervisningsfag med direkte forbindelse til udviklingen af det moderne Danmark. Men med hvilke metoder skulle man så undervise?

Undervisningsmetoder

Efter åbningen af Den Polytekniske Læreanstalt skulle man udvikle undervisningsmetoder og et læringsmiljø, der passede med formålsparagraffens flotte ord om nyttige kandidater. Gennem de første hundrede år gik man fra en noget passiv stil til at se studenteraktiviteter som vejen til den nyttige ingeniør.

Den tidlige institutions tilgang til ingeniørfaget var domineret af universitetsprofessorernes teoretiske holdning. Professorerne uddannede polyteknikere i deres egne fag, som man uddannede naturvidenskabelige kandidater, og de lagde først og fremmest vægt på at skabe en grundvidenskabelig base. Fysikundervisningen var baseret på teori med demonstrationsforsøg udført af lærerne. Kemikerne havde teoriundervisning og laboratorieøvelser, hvilket var i tråd med praksis på det beundrede l'École Polytechnique. Videnskabshistorikeren Michael Wagner har i 1999 påvist, at for Ørsted var teori nøglen til den praktiske udførelse. Når man havde lært teorien, kom resten "med lethed".³²

Læreanstalten havde en række fag, som var rettet mod polyteknikere. Tegning var en central del af den polytekniske uddannelse og kom til at fylde meget i mange år. Fagene maskinlære og teknologi var helt nye og fik en famlende begyndelse. De studerende havde adgang til maskinværksteder, men dette frivillige

³⁰ Aarbog 1904-07: 642.

³¹ Kildebæk 2006: 319.

³² Wagner 1999: 298-299.

tilbud brugte de stort set ikke, hvilket betød, at de studerende på mekaniklinjen ingen øvelser havde med egentlige maskiner. De naturvidenskabelige professorer lod det passere uden at foretage sig noget. I tekniske fag mødte de studerende en helt anden type undervisning med leksikalske beskrivelser af f.eks. værktøj og fabrikation af synåle uden teoridannelse.³³ De studerende fik også forevist en samling af værktøj, varer og produkter til anskuelsesundervisning.³⁴ Men for den studerende må der have været meget langt mellem filene og H.C. Ørstedes romantiske naturlære. Skismaet mellem teori og praksis var medvirkende til, at undervisningen på læreanstalten mødte skarp kritik fra midten af 1800-tallet. Den blev blandt andet anklaget for at være for teoretisk.³⁵

I anden halvdel af 1800-tallet slog den videnskabelige tilgang og teoridannelse igennem i undervisningen på læreanstalten i de tekniske fag. I de nye fag, bygning og teknisk hygiejne, gav underviserne detaljerede beskrivelser af f.eks. værktøj, mens de inddrog fysiske og matematiske teorier.³⁶ Især Colding brugte naturlovene som en stabil kerne i sit arbejde og byggede videre ud fra denne. Undervisningsmetoderne var foredrag, anskuelsesundervisning, ekskursioner, tegning og opmålingsøvelser.³⁷ Kemikerne havde selvfølgelig laboratorieøvelser. Historikerne Jamison og Heymann har som nævnt beskrevet de tre karakteristiske former for europæisk ingeniøruddannelse: den teoridrevne, den praksisdrevne og den hybride form, der omfatter både teori og praksis.³⁸ Læreanstalten udviklede sig imod den hybride form.

Det næste aktive element i undervisningen var frivillige eksperimentelle fysikøvelser i 1883 efter udenlandsk forbillede fra 1870'erne.³⁹ Øvelserne fik fokus på kendskabet til måleinstrumenter og blev obligatoriske.⁴⁰

Samtidig begyndte læreanstalten generelt at efterspørge mere studenteraktivitet. Inden for alle fagområder beskrives øvelser som vejen til virkelighedsnær undervisning. De gjorde den studerende klar til nytte og brug. I et bogværk om undervisningen fra 1910 har alle lærere nytteaspektet som omdrejningspunkt. Eksempelvis skrev H.M. Hansen om fabriksingeniørernes fysikkursus, at det sigtede mod en "saa stærk Berøring med Praksis som muligt". Den studerende fik oplysninger af praktisk nytte og erfaringer, der senere kunne bruges "direkte" i fabrikslaboratorierne.⁴¹

I lang tid havde maskinlæren budt på tegneundervisning som det aktive element. Læreanstalten foreslog i 1892 et krav om et års værkstedserfaring for

³³ Wilkens 1872.

³⁴ Harding 1910: 71-74.

³⁵ Wagner 1999: 371-84.

³⁶ Feks. Holmberg 1887, Colding 1875.

³⁷ Harnow 1998: 86-89.

³⁸ Jamison et al. 2012: 185.

³⁹ Harding 1910: 9.

⁴⁰ Prytz 1901.

⁴¹ Harding 1910: 14-15.

maskiningeniører. De skulle opnå "Haandfærdighed" i brugen af værktøj. På det overordnede plan ønskede man at omstrukturere uddannelserne til en teoretisk første del og en praktisk orienteret anden del.⁴² Omkring 1900 argumenterede man indgående for flere laboratorier til studenterøvelser, og man var ærgerlig over, at maskiningeniørerne ikke eksperimenterede med virkelige maskiner. Lærestalten henviste til internationale sammenligninger, hvor Danmark skulle være sakket bagud.⁴³ I laboratoriet, i modsætning til værkstedspraktikken, ville den studerende ifølge professor S.C. Borch lære maskiners "Virkemaade" at kende gennem "Maalinger, Undersøgelser og Experimenter", altså empiriske undersøgelser af en mere videnskabelig karakter.⁴⁴ Bevillingerne til de nye laboratorier kom forholdsvis let gennem systemet, og en ny fløj stod klar i 1906.

Når underviserne på lærestalten beskrev studenterøvelserne, var de tæt knyttede til teori. Ofte blev de fremlagt som anvendelse af teori. Det var en lukket praksis. Der var enkelte eksempler på mere selvstændigt arbejde og løsning af opgaver med et heuristisk præg. Her fremhævede man, at forskellige løsninger kunne forekomme.⁴⁵

I begyndelsen af det tyvende århundrede var der således kommet nye undervisningsmetoder til på lærestalten. Der var de klassiske foredrag og anskuel- sesundervisning, men nu var der tillige mange aktive elementer: talrige tegne- øvelser, laboratorieøvelser, værkstedspraktik, opmåling i felten og et stort fokus på brug af instrumenter. I materialelære var der berøring af genstande og mate- rialer. Det er tydeligt, at underviserne ville lære de studerende at finde ind til en stabil og robust kerne af almengyldig viden ved at bruge videnskabelige metoder og teorier. Man kan dog ikke sige, at de alene ville basere ingeniørarbejdet på en slags anvendt naturvidenskab, for samtidig var der træk ved den virkelige verden, der ikke kunne håndteres og kodificeres på denne måde. Som professor E. Suen- son skriver i 1911: "Mange af Materialernes Egenskaber er imidlertid saa varia- ble, at der ikke kan siges noget almengyldigt om dem ...".⁴⁶ Derfor havde de stu- derende brug for at udvikle normative kriterier og dømmekraft gennem øvelser og anskuel- sesundervisning. Underviserne mente, at de studerende skulle udvikle instinkt, fornemmelse, sans og håndfærdighed.⁴⁷ Dog blev forklaringerne noget mere luftige, når underviserne kom ind på dette område. Det var tilsyneladende i kombinationen af teori og fornemmelse, at man blev nyttig, men underviser- ne så tilsyneladende ikke dette som et skisma. Det var ingeniørvidenskab, og den dygtige ingeniør beherskede denne hybrid.

⁴² Aarbog 1892-93: 268.

⁴³ Rigsarkivet. Danmarks Tekniske Universitet, lærerrådet.

⁴⁴ Aarbog 1901-04: 1151-52.

⁴⁵ Harding 1910: 46-50.

⁴⁶ Suen-son 1911: 1.

⁴⁷ Harding 1910, Suen-son 1911.

Konklusion

I 1929 kunne Den Polytekniske Læreanstalt fejre sin 100-års fødselsdag som en central institution i det danske uddannelseslandskab. Selvfølgelig og identiteten var på plads. Bag lå en lang sej kamp, hvor læreanstalten kæmpede for sin plads i uddannelsessystemet. Polyteknikerne gik fra at være mærkværdige og ubrugelige kandidater til nyttige ingeniører med en helt naturlig og meningsfuld plads i udviklingen af det moderne danske samfund. I kombinationen mellem videnskab og praktisk viden kunne polyteknikerne løse komplekse samfundsproblemer med teknologi.

Efter 1850 fik læreanstalten fodfæste på en række forskellige områder og dækkede efterhånden en bred vifte af nyttige fagligheder. De fire fag, vi har set på her, har forskellige historier. Fælles for dem alle er, at der var et følt behov i samfundet. Bygningsfaget kæmpede man længe for og overvandt modstanden bl.a. ved at mobilisere inden for egne rækker og slå på lærerens universitetsstatus. For den tekniske hygiejne var der nærmest fredelig symbiose mellem et så at sige beskiddet samfundsproblem og læreanstalten som formidler af nyttig viden. Undervisningen i elektroteknik fik læreanstalten, men man nølede, indtil ingeniørerne ude i marken pressede på. Landbofagene forsøgte læreanstalten aktivt at få ind, men man mistede fagene til den nye landbohøjskole. Da videnskab kom til at spille en stadig større rolle i landbruget, fik læreanstalten en indgang til fagområdet. Idéer om nytte, videnskab og samfundets tarv står således centralt i fortællingen.

Nye aktører kom i spil. Underviserne skulle være polyteknikere med praktisk erfaring. Denne kombination var vigtig for at skabe nyttige kandidater. Praktikerne fik også del i magten i lærerrådet på læreanstalten i 1884, og det viser en anerkendelse af praktisk og teknisk viden. Næringslivet og offentlige administrationer kom til at spille en vigtig rolle i udviklingen af institutionen, og da kandidaterne herfra vandt frem i industrien, i den offentlige administration og som undervisere på læreanstalten, blev det en cirkelslutning. Læreanstaltens egne kandidater fik større og større stemme i udviklingen af de tekniske videnskaber. Man var med til at definere den teknisk videnskabelige udvikling.

Den Polytekniske Læreanstalts undervisning gik fra en noget passiv stil til at betragte studenteraktivitet som centralt for at blive en nyttig ingeniør. Man blev ved med at dyrke en videnskabelig kerne, men søgte samtidig at gøre de studerende nyttige ved at lære dem at håndtere det, der ikke kunne begribes gennem videnskabelige metoder. De skulle være mæglere mellem naturvidenskab og anvendelse.

English abstract

The Danish Polytechnic School opened in 1829 with a clear purpose of educating young people to become useful. After 1850 the polytechnic school expanded the number of study programmes. It reached for civil engineering in competition with the military engineers. But the school mobilized the newly emerged engineering community as well as the scientific ethos. The horrendous sewage is-

sues of growing cities spurred councils into hiring engineers from the school. The subject technical hygiene was quickly and peacefully adopted by the Danish Polytechnic School. At first the school was rather reluctant to take on electrical engineering, but working engineers applied pressure and the school was won over. The Danish Polytechnic School advanced on agriculture, but lost the topic to another institution. Much later the rise of scientific agriculture helped reintroducing agricultural chemistry at the school. The engineers turned into an influential group of with a clear identity as useful representatives of engineering science in a wide range of topics. Educational methods moved from a passive style in many subjects to seeing hands-on teaching as the key to usefulness. In teaching scientific methods and knowledge were presented as a stable core. But student exercises were also meant to help students develop normative criteria for decision making for issues, which were perceived as beyond science.



Annette Buhl Sørensen, f. 1963, cand.mag. i historie fra Københavns Universitet 1997. Ansat i Teknologihistorie DTU ved Danmarks Tekniske Universitet med arbejdsopgaver som f.eks. udarbejdelse af undersøgelser af personer, fag, laboratorier m.m. samt generel historieformidling i fagblade, bl.a. "Da kvinderne indtog ingeniørstudierne" i Aktuel Naturvidenskab 2, 2014. Kontakt: Danmarks Tekniske Universitet: abuh@fysik.dtu.dk



Laila Zwisler, f. 1972, cand.scient. i de eksakte videnskabers historie fra Aarhus Universitet 2000. Gruppeleder for Teknologihistorie DTU ved Danmarks Tekniske Universitet. Arbejder med teknisk akademisk kulturarv og de tekniske videnskabers historie, med særligt fokus på DTU. Vigtigste artikler er serie om DTU's historie i Dynamo samt Collecting cultural heritage at the Technical University of Denmark (2013). Kontakt: Danmarks Tekniske Universitet: lazw@fysik.dtu.dk

Kilde- og litteraturliste

Utrykt materiale

Rigsarkivet (RA)

Danmarks Tekniske Universitet, lærerrådet

Udvalget vedrørende oprettelse af tekniske lab. 1900, Udvalgssager m.m. B- 1740

Tapdrup, Jan, (2008) <http://www.historie.dtu.dk/tidslinie/1847LANG>, tilgået 19. september 2015

Litteratur

- Anderson, R.D. (2006), *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press. 2nd edition.
- Andreasen, A.H.M. red. (1954), *Den polytekniske Læreanstalt, Danmarks tekniske højskole, oversigt over udviklingen i de sidste 25 år og den nuværende virksomhed, udarbejdet i anledning af 125 året for højskolens oprettelse*. København: Jul. Gjellerups forlag.
- *Beretning om den polytekniske Læreanstalt i Undervisningsaaet fra 1. August 1908 til 31. Juli 1909*. København: J. H. Schultz.
- Cedergreen, Sv. red. (1981), *Dansk Biografisk Leksikon*, 3. udg. København: Gyldendal.
- *Den Polytekniske Læreanstalt. Samlinger, Laboratorier m.m.* København 1910
- Harnow, Henrik (1998), *Den Danske ingeniørs historie 1850-1920*. Aarhus: Forlaget System A/S.
- Hessenbruch, Arne (2007), *The Making of a Danish Kantian: Science and the new Civil Society*. I R. M. Brain, R. S. Cohen and O. Knudsen (eds.), *Hans Christian Ørsted and the Romantic Legacy in Science*. Boston: Springer.
- Holmberg, L.F. (1887), *Lærebog i Jordarbejde og Fundering*. Kjøbenhavn
- Jamison, Andrew & Heymann, Matthias (2012): *Historical Tensions in Engineering Education: European Perspectives*. I S.H. Christensen (ed.), *Engineering, Development and Philosophy. Philosophy of Engineering and Technology* 11. Springer.
- Jespersen, R. (1930), *Beretning om den polytekniske Læreanstalts 100-Aars Fest*. København: Dansk Ingeniørforening
- Jørgensen, K.O.B. (1986), *Danske foregangsmænd indenfor teknik og naturvidenskab*. København: Strandbergs Forlag
- Kildebæk Nielsen, Anita (2008), *Indledning - Til erindring om Sigurd Orla-Jensen. I: Dansk bioteknologi i det 20. århundrede*. København: Nyt Teknisk Forlag 2008.
- Kristensen, Johs. (1942), *Dansk Ingeniørforening gennem 50 Aar, 1892-1942*. København: Det Berlingske Bogtrykkeri.
- Lindegaard, Hanne (2001), *Ud af røret? Planer, processer og paradokser omkring det Københavnske kloaksystem 1840-2001*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Tekniske Universitet.
- Lindegaard, Hanne (2003), *Ud af røret*. I *Den jyske Historiker* nr. 102-103.
- Lundbye, J.T. (1929), *Den polytekniske Læreanstalt 1829-1929*. København: G.E.C. Gad.
- Marstrand, Vilhelm (1929), *Ingeniøren og Fysikeren Ludvig August Colding*. København: Danmarks naturvidenskabelige Samfund.
- *Meddelelser ang. Kjøbenhavns Universitet, den polytekniske Læreanstalt, Sorø Akademi og de lærde Skoler med dertil hørende Realundervisning i Kongeriget Danmark for Aarene 1848-1856*. København: Gyldendal.
- Nielsen, Anita Kildebæk (2006), *Landbrugskonsulenten*. I Peter C. Kjærgaard (red.): *Dansk Naturvidenskabs Historie, bd. 3: Lys over landet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Oxenløwe, Ragna Heyn (2006), *Bygninger, politik og penge*. I Peter C. Kjærgaard (red.): *Dansk Naturvidenskabs Historie, bd. 3: Lys over landet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Prytz, K. (1901), *Hovedtrækkende af de vigtigste fysiske Maalemetoder*. København.
- Steen, Adolph (1879), *Den polytekniske Læreanstalts første halvhundredte Aar, 1829-1879*. Kjøbenhavn: Bianco Lunos Bogtrykkeri.
- Suenson, E. (1911), *Byggematerialer*. København.
- Suenson, E. (1948), *Byggematerialer IV*. København
- Tychsen, V.E. (1893), *Fortifikations-Etaterne og Ingenieurkorpsset 1684-1893*. Kjøbenhavn: Axel E. Aamodts litogr. Etabl. & Bogtrykkeri
- Wagner, Michael F. (1999), *Det polytekniske gennembrud. Romantikkens teknologiske konstruktion 1780-1850*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Wilkens, J. (1872), *Mekanisk Teknologi*. Kjøbenhavn.
- Wistoft, Birgitte, Petersen, Flemming og Hansen, Harriet M. (1991), *Elektricitetens Aarhundrede, Dansk elforsynings historie, bind 1, 1891-1940*. Danske Elværkers Forening.
- *Aarvog for Kjøbenhavns Universitet, den polytekniske Læreanstalt indeholdende Meddelelser for de akademiske Aar 1864-71, 1881-86, 1892-93, 1892-95, 1901-1904, 1904-1907 og 1907-10*. København.

Træk af universitetets idéhistorie i Danmark i første halvdel af det 20. århundrede

Af Svend Larsen

Det er en almindeligt accepteret opfattelse, at 2. Verdenskrig sætter skel i universiteternes historie. Efter 1945 lægges grunden til det nye 'masseuniversitet'. Antallet af ansatte og studerende stiger kraftigt fra ca. 1960, og der kommer flere universiteter til. Samtidig føres en ind imellem intens diskussion om universitetets opgaver og videnskabens rolle. Dette 'nye' universitet har en forhistorie; i den indgår historien om idéer, begrundelser, formål, principper og idealer forbundet med universitetet. I nogle lande var der i første halvdel af 1900-tallet en omfattende diskussion af universitetets væsen og opgaver. I Danmark var der ikke en tilsvarende vedvarende og systematisk diskussion. Et af de få mere omfattende bidrag er filosofen Svend Ranulfs bog Videnskabens Stilling i moderne Stater (1939). Selvom der ikke findes en parallel til den udenlandske diskussion, fremkom der i Danmark mere principielle udsagn om universitetets karakter og opgaver. Det er karakteristisk, at den danske universitetsdiskussion i denne periode oftest føres af universitetsfolk. Der er altså tale om universitetets selvforståelse med fokus på universitetet som kulturfaktor.

Universiteternes idéhistorie "omhandler de idéer, begrundelser, formål, principper og idealer, der har gjort sig gældende fra de europæiske universiteters tilblivelse i årene omkring 1200 og frem til i dag"¹ Som al anden historie viser denne del af idéhistorien mangfoldigheden i menneskers forestillinger, handlinger og tanker. Den sætter nutidens universitetsdebat i perspektiv ved at vise, at der er andre måder at tænke universitet på end den i dag fremherskende.

Det er almindeligt at betragte 1945 som et skæringsår i universitetshistorien.² I årene efter 2. Verdenskrig sker der en voldsom udbygning af universiteterne, og universiteter og videnskab bliver efterhånden selvstændige emneområder i politik og i den offentlige debat. Også i dansk sammenhæng giver det mening at sætte skel ved 1945, og udviklingen er velbeskrevet.³ Derimod betragtes overgangen fra 1800-tallet til 1900-tallet ikke som et afgørende skel i international universitets-

¹ Kjærgaard og Kristensen 2003: 31.

² Således også den store europæiske universitetshistorie, Walter Rüegg (2004) og (2011).

³ Hansen 2005. Hansen 2009.

historie. Anderledes i Danmark, hvor ændringen af Københavns Universitets styreform i 1902 betragtes som starten på en ny epoke, ikke uden forbindelse med at det også var året for "systemskiftet" i landets styreform, altså gennembruddet for det parlamentariske demokrati.⁴

Generelt for perioden 1900-1945 var de danske højere læreanstalter under pres økonomisk og styringsmæssigt, de var universitetet i defensiven.⁵ Samtidig var det en periode, hvor danske universitetsforskere fik stor international anerkendelse. Således blev fem ud af otte Nobelpriser i naturvidenskab og medicin tildelt danske forskere i perioden 1900-1945. Det hører dog med til historien, at store dele af de danske Nobelpristageres forskning blev finansieret af private danske og udenlandske fonde.⁶ Denne situation gav ikke anledning til nogen omfattende dansk diskussion af universitets opgaver og formål. I andre lande blev universitetets opgaver og formål derimod drøftet indgående. Som eksempler på markante indlæg i diskussionen kan nævnes arbejder af Abraham Flexner, Karl Jaspers og Eduard Spranger. De forsvarer universiteternes selvstyre og frihed over for krav om samfundsnytte. Der er samtidig en modbevægelse, som ser videnskaben som leverandør af løsninger på tidens problemer, og som er frustreret over, at universiteterne undlader at engagere sig i politik og samfundsliv.⁷

Formålet med denne artikel er ikke at vise, at det skal betragtes som en fejl eller en mangel, at tilsvarende diskussioner ikke findes i Danmark i dette tidsrum. Formålet er at opspore og kortlægge de relativt få danske udsagn om universitetets formål og undersøge, om man kan se den begrænsede danske diskussion som udtryk for en bestemt opfattelse af universitetets placering i det danske samfund. Undersøgelsen bygger alene på offentliggjort trykt materiale, mens arkivmateriale ikke inddrages. Også i den forstand er der tale om en første indledende afdækning af periodens danske universitetstænkning.

Universitetets formål

Den norske universitetshistoriker Fredrik Thue har peget på, at det er et væsens-træk ved den tyske og den norsk-danske universitetstradition, at universitetet inkorporerer to strukturer: forskerakademiet og embedsskolen.⁸ Denne konstatering finder man bekræftet af flere af periodens udsagn om universiteter. Første sætning i betænkningen fra universitetskommissionen af 1912 lyder: "Universitetet har et dobbelt Formaal: at arbejde for Videnskabens Fremme og at virke for videnskabelig Kundskabs Udbredelse i vort Land, særlig blandt de Unge, hvis senere Livsvirksomhed forudsætter et videnskabeligt Studium (Præster, Jurister, Læger, Lærere ved de højere Almenskoler)". Det fyndige udsagn er forfattet af to

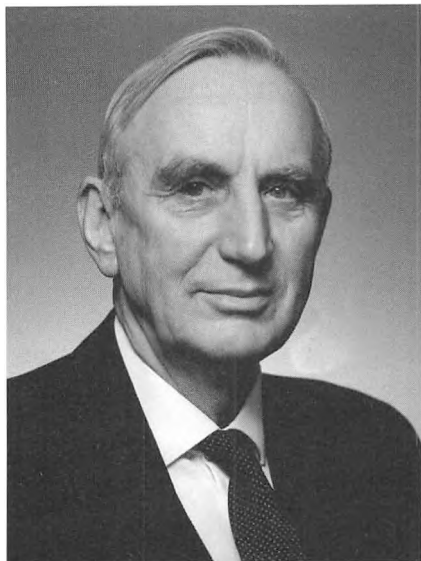
⁴ Jf. Kryger Larsen 1993.

⁵ Holmgaard 2000.

⁶ Nielsen 2001.

⁷ Hall 1935. McGucken 1984.

⁸ Thue 1996: 463.



Andreas Blinkenberg, 1893-1982. Professor i romansk filologi ved Aarhus Universitet 1934-63. Rektor 1937-40. (Universitets-historisk Samling, Aarhus Universitet.)

markante videnskabsmænd: filosofen Harald Høffding og arvelighedsforskeren W. Johannsen samt den socialdemokratiske uddannelsespolitiker K. M. Klausen.⁹ De to opgaver, forskning og uddannelse, hænger nøje sammen, men det særlige ved universitetet er, at grundlaget for det hele er den ubundne sandhedssøgen. Kun forskeren, der redeligt og tålmodigt arbejder med sit stof, kan give den studerende den indsigt, der er en forudsætning for, at han eller hun kan vurdere de videnskabelige resultaters rækkevidde og anvende dem på rette måde under skiftende forhold. Den rationelle kritik er eneste autoritet, og dogmer, tro og tradition har eller bør ikke have nogen rolle. Det er udtryk for 'modernisternes' sejr over 'traditionalisterne'. Man kan se teologiprofessor C. Henrik Scharlings pjece om konsistorium som en af de sidste bagpostfægtninger fra den

gamle garde. Scharling fremhæver den autoritet, der følger af traditionen, og ser traditionen som universitetets bolværk mod krav fra det omgivende samfund.¹⁰ Denne byggen på traditionen er en tankegang, som er fremmed for senere universitetsfolk. I sin tale til de nye studenter fremhæver Otto Jespersen (professor i engelsk ved Københavns Universitet 1893-1925), at "videnskaben skal og kan ta skyklapperne fra jer, udvide jeres syn, og dærigennem frigøre jer for snæversyn og snæversind".¹¹ Og Andreas Blinkenberg (professor i romanske sprog ved Aarhus Universitet 1934-1963; rektor 1937-1940), kalder i sin immatrikulationstale den intellektuelle åndstype for "revolutionær", netop fordi "begrebet tradition i sig selv ingen mening kan have som begrundelse for nogen anskuelse".¹² Selvom tanker som Scharlings ikke udtrykkes offentligt i perioden, er det ikke udelukket, at nogen har haft sådanne tanker. At konstatere om det er tilfældet, vil kræve en mere omfattende gennemgang af f.eks. brevmateriale. Pelle Oliver Larsens undersøgelse af ansættelsessager ved Københavns Universitets Filosofiske Fakultet viser dog, at mange diskussioner og egentlige konflikter først og fremmest var af

⁹ Betænkning 1913: 3.

¹⁰ Scharling 1902: 13-14, 30.

¹¹ Jespersen 1932: 21.

¹² Blinkenberg 1939: 41.

faglig karakter. De drejede sig om, hvad der bør tælle som videnskab, snarere end om hvad der er universitetets formål og opgaver.¹³

Den helt dominerende opfattelse er, at universitetets samfundsopgave er at udvikle og fremme, bevare og sprede sand kundskab. Det gav på den ene side afgrænsning til krav om at tage hensyn til traditioner, uanset om de er faglige, nationale eller religiøse. På den anden side gav det en afgrænsning til kravet om nytte. En markant afvisning af nyttekravet finder man hos J.L. Heiberg (professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet 1896-1925). Han stiller spørgsmålet, hvad nytte videnskaben gør, og svarer, at erkendelse har værdi i sig selv. "Trangen til Erkendelse er det, der gør Mennesket til Menneske".¹⁴ Som eksempel nævner han H.C. Ørsteds opdagelse af elektromagnetismen. Den muliggjorde telegraphen; Kilden rinder, hvadenten den kommer til at drive Møller eller ej".¹⁵ Andreas Blinkenberg skelner også mellem den 'rene erkendelsesdrift' og den 'nyttige uadventhed', men han ser dem ikke som absolutte modsætninger. Han fremhæver, at den absolutte grundbetingelse for videnskabens trivsel er "Frihed for Tanken til at bevæge sig, hvorhen dens indre Krav driver den". Men det udelukker ikke et nytteperspektiv. Kun ved at være formålsløs, opfylder videnskaben sit formål. Det er paradokset: "Det der tilsyneladende løser den [videnskaben] ud af Livet, det, der fritager den for alle nære Krav til Resultater og forlener den med den Langsomhed og Ro, som den har Behov, det er netop det, der paa ny dybest gindsætter den i Virkeligheden, giver den et fast Greb om Virkeligheden og Herredømme over Naturen".¹⁶

I opfattelsen af universitetets formål ligger den danske diskussion på linje med diskussionen i lande som Tyskland og USA. Men der er emner, der fylder i andre lande, som ikke fylder i dansk sammenhæng. Universitet og videnskab opfattes i Danmark som meget tæt sammenknyttede. Med Rune Slagstads ord er universitetet kundskabens hovedhus.¹⁷ Ideer om særskilte 'rene' forskningsinstitutioner, i statsligt regi eller i form af industrilaboratorier, er ikke udbredte. En af de få, der foreslog en sådan løsning, var Edvard Lehmann (docent i religionshistorie ved Københavns Universitet 1900-1910, professor i Berlin 1910-1913, i Lund 1913-1927). I sin kommentar til universitetskommissionens betænkning ser han forskningsinstitutter som det, dansk universitetsliv mest trænger til, fordi de vil give forskerne ro til at forske.¹⁸

Man kan sige, at det er begrebet om *forskningsuniversitetet*, der dominerer tidens danske universitetstænkning – selvom ordet 'forskningsuniversitet' ikke

¹³ Larsen 2010.

¹⁴ Heiberg 1929: 11.

¹⁵ Heiberg 1929: 3.

¹⁶ Blinkenberg 1938: 24.

¹⁷ Slagstad 2006: 35-166.

¹⁸ Lehmann 1914: 421-422.

bruges. I forskningsuniversitetet hører forskning og undervisning sammen; forskning er ikke skilt fra universitetet til udførelse i akademier eller specialskoler (som f.eks. de franske 'grandes écoles'). I forskningsuniversitetet er den faglige kerneaktivitet ikke længere kun forelæsninger, men også forskningsbaseret undervisning i form af seminarer, der foregår i fagbestemte laboratorier, og forskning er, hvad vi i dag vil kalde grundforskning.¹⁹

Universitetets fagsammensætning er ikke et emne, der fylder meget. I debatten om et nyt jysk universitet dukkede der enkelte forslag op om, at et nyt universitet skulle have et andet sigte end det københavnske. I 1907 foreslog direktøren for Polyteknisk Lærestanstalt G.A. Hageman således, at et nyt universitet skulle være mere "amerikansk" med et "landbo- og industrielt-teknisk Fakultet".²⁰ Det blev ikke til noget. Betænkningen om oprettelse af et nyt universitet peger på, at det nye universitet bør være et fuldt moderne universitet med undervisning "i alle de Fagvidenskaber, der i europæiske Lande almindeligvis henregnes til et Universitets Virksomhedsomraade".²¹ Den diskussion om universitetets opgaver, der er forbundet med Abraham Flexners navn, har ikke nedslag eller parallel i Danmark i 20. århundredes første del. Flexner fremførte en voldsom kritik af amerikanske universiteter for at negligere forskning og for at bruge tid og penge på uddannelser i "riff-raff in the shape of business, journalism, &c.", og han fremhævede de tyske universiteter som model.²²

Forholdet mellem opdragelse og uddannelse er også et emne, der fylder mindre i den danske diskussion end i den amerikanske, britiske eller tyske diskussion. I en præsentation af britiske universiteter nævner Ernest Barker, at vægten på "building of character" er et særkende for britiske universiteter.²³ Der er den anglo-amerikanske tradition for 'liberal education', som lægger vægt på opførelse og de studerendes (fysiske) sundhed frem for på kundskaber, og hvor universitetslæreren nærmest træder i forældrenes sted.²⁴ Det dannelseskoncept afviser Karl Jaspers som relevant for universitetet. Dannelse kræver opdragelse, kundskab kræver uddannelse, og ånd kræver kommunikation, kamp for sandheden båret af "Pathos der Objektivität", og universitetet er først og fremmest åndens 'sted'.²⁵ Sådanne filosofiske udsagn ses ikke i den danske diskussion. Edvard Lehmann efterlyser "det direkte pædagogiske, at udvikle deres [de unges] Race og Karakter, det der ved de engelske og amerikanske Universiteter spiller saa stor en Rolle".²⁶ Men generelt er det fagkundskaben, den rationelt begrundede indsigt, der ses som universitetets kerne. Andreas Blinkenberg nævner, at der er en personlig

¹⁹ Clark 2006: 238, 438.

²⁰ Albeck 1978: 110.

²¹ Betænkning 192: 10.

²² Flexner 1932: 123. Flexner 1994.

²³ Barker 1932: 116.

²⁴ Rothblatt 1993.

²⁵ Jaspers 1923: 17-23.

²⁶ Lehmann 1914: 421.

dimension, men den er nøje knyttet til det videnskabelige arbejde: "Taalmodighed og Ærlighed i Forskningen bliver Kærnepunkter i den Karakterens Dannelse, der ogsaa skal være Studiernes Resultat".²⁷

Kultur som referenceramme

De spørgsmål og synspunkter, der ses i den danske debat, er ikke specifikt danske. De ses også i universitetsdiskussionen i andre lande. Men der er meget få referencer i den danske debat til udenlandske forhold eller til udenlandsk litteratur om emnet. Det kan hænge sammen med, at den danske diskussion – bortset fra kommissionsbetænkningerne – primært er at finde i forskellige lejlighedsskrifter såsom taler. Undtagelsen er den århusianske filosofiprofessor Svend Ranulfs bog *Videnskabens Stilling i moderne Stater* (1939). Den er unik ved, at den fremlægger og diskuterer den tids centrale



Svend Ranulf, 1894-1953.
Professor i filosofi ved Aarhus Universitet
1939-53. (*Universitetshistorisk Samling,
Aarhus Universitet.*)

litteratur om universitetets formål og opgaver i USA, Tyskland og Sovjetunionen. Ranulf så selv bogen som en skitse til "et pædagogisk Program" for et nyt kursus i erkendelsesteori til afløsning af den hidtidige filosofikum-undervisning.²⁸

Sammenlignet med en senere tids universitetsdiskussion foregår den danske diskussion ikke med 'faste' begreber eller med anvendelse af specifikke teoridannelser (Humboldt-universitetet, Mode-2, big science osv.). Svend Ranulf er – så vidt jeg kan konstatere – den eneste danske forfatter i dette tidsrum, der nævner Wilhelm von Humboldt, og det sker uden at tildele Humboldts universitetsideer den rolle, de senere har fået.²⁹ På det punkt er Danmark dog ikke en undtagelse. Også i Norge drøftede man på dette tidspunkt universiteter uden brug af Humboldt.³⁰

Rekonstruerer man den ramme, den danske universitetsdiskussion bevægede sig inden for, bliver resultatet, at 'kultur' var referencerammen. I Universitetskommissionens betænkning fremhæver man universitetets "Betydning som

²⁷ Blinkenberg 1940: 61.

²⁸ Ranulf 1946: 7.

²⁹ Ranulf 1939: 68.

³⁰ Langholm 2001.

Kulturfaktor”³¹, og i Andreas Blinkenbergs universitetstaler kommer den kulturelle referenceramme klart til udtryk. Talerne gør det også klart, hvad der i denne sammenhæng menes med kultur. Det er jo ikke en given sag, hvilket følgende illustrerer. I sin gennemgang af mellemkrigstidens forskning- og uddannelsespolitik anfører Henrik Knudsen, at “universitetsforskningen blev associeret med kultur og derfor mest blev betragtet på linje med konsumtion og luksus”.³² Det er et helt andet kulturbegreb end det, der bruges i tidens danske universitetsdebat. Den omfattende tyske litteratur om universitetets formål og opgaver er i høj grad præget af idealistisk filosofi (Platon og tysk idealisme fra første halvdel af 1800-tallet). Resultatet er en hierarkisk tænkning om universitetet, hvor universitet og videnskab er noget højere og hævet over det praktiske liv med økonomi og politik. Anderledes med det kulturbegreb, der danner rammen for den danske universitetsdiskussion. Universitet og videnskab er en del af en helhed, som er den samlede sum af menneskelig aktivitet, menneskehedens kulturarv. Blinkenberg taler om den almenmenneskelige kulturudvikling, den fællesmenneskelige kultur, menneskeåndens vækst og om det almenmenneskelige ideal af viden og kultur.³³ Han advarer i den forbindelse mod “Afgudsdyrkelse” af det danske, “et Universitets Idé kan kun være den at være universel, at ville se ud over alle Grænser”.³⁴ For Blinkenberg og andre havde videnskab som del af kulturen slet ikke noget at gøre med luksus. Universitetet var det sted, hvor forskere med tilbagetrukken ro, kritisk vurdering og ubestikkelig redelighed skabte ny viden og gav den videre til andre, og dermed bidrog til menneskehedens udvikling. Universitetslærerens opgave er, med åbenhed og selvstændighed, at yde sin “Indsats i Menneskehedens Arbejde og i Menneskehedens Tjeneste”.³⁵ Opgaven udføres i vekselvirkning og kappestrid med andre forskere, og derved afværger “en Fare for Ensidsighed og Stillestaen”.³⁶

Det er vigtigt at understrege, at der her ikke er tale om en naiv fremskridtstro. Der er tale om en kulturforståelse, der bygger på, at videnskaberne (natur- og kulturvidenskaberne i forening) lærer, at alt udvikler sig. Det er et grundlæggende vilkår, og det er derfor forkert at bremse udvikling af hensyn til tradition, tro eller ideologi. Hvis man prøver det, bliver resultatet med Heibergs ord, at horisonten indsnævres, “og Livet stivner i Fordom og Convention”.³⁷

Mennesket er kendetegnet ved fornuft. Universitetet er selvsagt ikke det eneste sted, hvor fornuften bruges. Men det er det sted, hvor fornuften, tanken, skal udfolde sig helt frit, for at universitetet kan løse sin samfundsopgave. Heraf dra-

³¹ Betænkning 1936: 5.

³² Knudsen 2006: 324.

³³ Blinkenberg 1940: 59-60.

³⁴ Blinkenberg 1940: 56.

³⁵ Blinkenberg 1939: 34.

³⁶ Blinkenberg 1943: 28.

³⁷ Heiberg 1929: 6.

ger Svend Ranulf den konsekvens, at universitetet så at sige på forhånd har valgt side mellem demokrati, hvor fornuften kan bruges frit, og diktatur med brutal magtudøvelse. I Ranulfs optik skal universitetet fremme kritisk og anti-autoritær tænkning og på den måde tjene demokratiet. Universitetet bliver del af en kulturkamp, hvor forstands- og videnskabsfjendtlige synspunkter skal bekæmpes for at undgå en "Regeringsform baseret paa Vold og ydre Autoritet i Stedet for paa Forhandling, Fornuft og gensidig Overenskomst".³⁸ Måden, det skal ske på, er ikke at indskrænke lærefriheden, men at undervise flest muligt i kritisk tænkning som modvægt mod propaganda.³⁹ I et senere tilbageblik på den bog, hvori han præsenterede udenlandsk universitetstænkning, nævner Ranulf, at den politiske hensigt med bogen bryder med kravet om, at videnskaben skal være upartisk i politisk henseende. Kravet gælder almindeligvis, men "Forholdet er et andet, naar man staar over for en politisk Bevægelse, som hævder at besidde en Videnskab for sig selv, inspireret af Intuition og af Raceinstinkt, og som derfor med Haan afviser alt, hvad man ellers plejer at forstaa ved videnskabelige Objektivitet. Under saadanne Omstændigheder har en Videnskabsmand i Kraft af at han nødvendigvis i sit daglige Arbejde paa den ene eller den anden Maade maa tage Stilling til Kravet om Objektivitet, tillige taget Parti for eller imod Fascismen, hvad enten han véd det eller ej, og hvad enten han vil indrømme det eller ej".⁴⁰

Akademisk frihed

Uanset hvad der er det idémæssige grundlag for udsagn om universitetets formål og opgaver, er der enighed om, at akademisk frihed er en forudsætning for, at universitetet kan opfylde sit formål. Videnskabens og dermed universitetets vilkår er frihed, fastslår Andreas Blinkenberg: "Frihed til at forske uden at være afhængig, materielt og aandeligt, af nogen Magt i Samfundet".⁴¹ I Danmark som i en række andre lande var (og er) universiteter primært statsfinansierede, de er statslige institutioner, og med Eduard Sprangers ord kan universitetets frihed derfor ikke være en frihed *fra* staten, men en frihed *i* staten.⁴² Hvori består friheden så? Et enkelt og klart svar giver Københavns Universitets rektor Jens Nørregaard (professor i kirkehistorie 1923-1953; rektor 1942-1948). I en fremstilling af procedurerne ved ansættelse af universitetslærere fremhæver han, at sagskundskaben i sidste instans har det afgørende ord, og "Ministeriet har paa sin Side stede fulgt den fagkyndige Indstilling eller en Flertalsindstilling fra Fagkundska-ben. I dette er Universitetets videnskabelige Frihed begrundet".⁴³ Friheden består altså i, at ingen udefra griber ind i universitetets faglige forhold. Det overlades til

³⁸ Ranulf 1939: 49-50.

³⁹ Ranulf 1939: 111-115.

⁴⁰ Ranulf 1946: 8.

⁴¹ Blinkenberg 1940: 54.

⁴² Spranger 1930a: 87.

⁴³ Nørregaard 1943: 16.

universitetet selv at kontrollere forhold vedrørende fagenes forskning og undervisning. Blinkenberg taler om på den ene side ansvar og pligt til at løse opgaverne og på den anden side om retten til at få friheden respekteret.⁴⁴ Man kan tale om en fair løsning: Universitetet frembringer ny viden og uddanner kvalificeret arbejdskraft mod at få lov til at styre sig selv. Det er en faglig selvjustits.⁴⁵ Opfattelsen af, at forskernes faglige autonomi fører til det bedste resultat, er kernen i den amerikanske opfattelse af forskningsuniversitetet.⁴⁶ Den dækker også tidens danske universitetsdebat.

Som nævnt er akademisk frihed ikke en absolut frihed fra indblanding udefra, og i 1935 nedsatte undervisningsministeren en kommission, som skulle se på "forskellige Forhold vedrørende Københavns Universitet". Ønsket er "Forenkling, Tilpasning og Besparelse", og der efterspørges også en gennemgang og efterfølgende ændring af studieplanerne for at sikre, at de studerende gennemfører studiet med eksamen inden for normal tid.⁴⁷ Resultatet blev, at Københavns Universitet ved siden af en rektor fik en administrator med ansvar for al økonomiforvaltning, vel at mærke udpeget af og med direkte reference til ministeriet. Der var meget lidt diskussion af kommissionens arbejde, både internt på universitetet og i offentligheden, hvilket har undret en eftertid.⁴⁸ En af de få, der ytrede sig offentligt, var Svend Ranulf. Som led i en effektivisering foreslog kommissionen, at undervisningen i filosofikum gøres mere ensartet, "hvilket ogsaa vil ændre den urimelige Tilstrømning til en enkelt Professor".⁴⁹ Ranulf peger på, at kommissionens forslag må betragtes som forsøg på indgreb i lærefriheden.⁵⁰ Det virker hårdt trukket op, og var næppe grund til, at ændringen af filosofikum ikke blev gennemført.

Generelt lader det til, at de involverede har valgt at betragte de ændringer, der kom ud af kommissionsarbejdet som rent administrative ændringer, der ikke anfægtede universitetets idégrundlag. Kommissionens formand, departementschef Frederik Graae, konstaterer, at der blot er tale om en oprydning i en "ejendommeligt Art af Selvstyre" uden faste regler for kompetencefordeling, og han fremhæver, at "Universitetets videnskabelige Frihed er en Betingelse for Institutionens fortsatte Betydning som Kulturfaktor. Paa hele det videnskabelige og undervisningsmæssige Omraade bevares Universitetets Selvstændighed, men paa den økonomiske og almindelige administrative Forvaltnings Omraade indføres Statens sædvanlig Administrationsformer".⁵¹

⁴⁴ Blinkenberg 1940: 54.

⁴⁵ Cole 2009: 53.

⁴⁶ Clark 2006: 463.

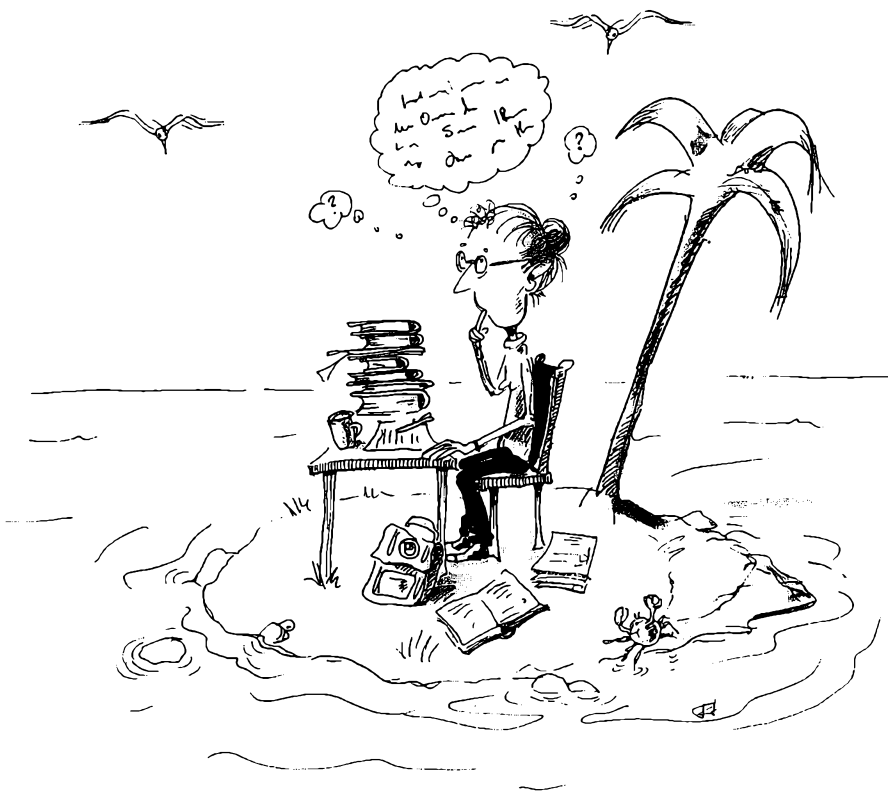
⁴⁷ Betænkning 1936, 1. del: 3.

⁴⁸ Holmgaard 2000: 679-681. Kryger Larsen 1993: 601-602.

⁴⁹ Betænkning 1936, 4. del: 28.

⁵⁰ Ranulf 1939: 108-116.

⁵¹ Graae 1936: 85.



Trusler mod universitetets idégrundlag

De toneangivende tyske 'universitetsteoretikere' ser mange trusler mod det ideale universitet. Specialisering, etablering af nye erhvervsrettede fag og krav om effektivitet opfattes som trusler, der bekæmpes under navn af positivisme, pragmatisme og utilitarisme. Men den største trussel er demokratiseringen og den niveausænkning, der ses som den uundgåelige konsekvens.⁵² I den danske diskussion er der nok kritik af universitetsforhold, såsom bevillingernes størrelse, universitetslærernes forhold, lokaleforhold og lignende. Men der er kun få udsagn, der handler om trusler mod selve universitetets idégrundlag. Andreas Blinkenberg konstaterer i november 1940, at videnskaben og universitetet har et grundlæggende krav om frihed, og "lykkeligvis er det et Krav, som her i vort Land er opfyldt fuldtud".⁵³ Tidligere har han dog advaret mod "at ofre alt til den Tidens Molok, der hedder Tempo" og advaret mod "at gaa hele Studievejen med Examenskravets Skyklapper paa; til en frodig Udvikling hører andet end de ob-

⁵² Spranger 1930a: 148.

⁵³ Blinkenberg 1940: 54.

ligatoriske Kursers Staldfodring”⁵⁴ Lignende synspunkter gør Svend Ranulf gældende. Han advarer mod et fænomen, man med Karl Jaspers’ ord kan benævne ’skolegørelse’ (’Verschulung’).⁵⁵ Ranulf beskriver en udvikling, hvor “Universitets-Undervisningen i stigende Grad synker ned paa et skolemæssigt Niveau” og refererer eksempler på, at et studium kan “gennemføre[s] uden nogen som helst Berøring med videnskabelig Aand og Tankegang”.⁵⁶ Det er dybt problematisk, når universitetets formål er at fremme kritisk tænkning ved at lade de studerende arbejde selvstændigt med stoffet under vejledning af forskende lærere. Men hvor Jaspers ser løsningen i at gøre universitetet til en institution for en åndselite og placere mange uddannelser i andre institutioner, foreslår Ranulf andre løsninger. Han foreslå en ændring af eksamenskravene, så der bliver lagt mere vægt på at prøve “Eksaminandernes Herredømme over den videnskabelige Metode i deres Fag” og mindre på hukommelsesstoffet. Samtid kan staten bidrage til at skaffe videnskaben en mere fremtrædende plads ved universitetet ved bedre belønning af videnskabeligt arbejde, f.eks. ved at give indehavere af doktorgraden forspring i lønnings-anciennitet.⁵⁷ Karl Jaspers ser doktorafhandlingen som det akademiske livs grundpille.⁵⁸ Det samme synspunkt har Ranulf forfægtet flere steder. Et eksempel er Ranulfs breve til pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen, hvor han indskærper, at Carlsen kun kan fremme pædagogik som universitetsfag, hvis han har en (dansk) doktorgrad.⁵⁹

En skole for de få

Som i andre lande drøftes i Danmark de problemer, der følger af et stigende antal studerende. Denne problemstilling var en del af baggrunden for periodens to universitetsbetænkninger (1913 og 1936). Men den danske tilgang er *inkluderende* i modsætning til den tyske. I den tyske diskussion møder man her igen en hierarkisk tænkning, idet der forfægtes et åndsaristokratisk princip som del af universitetets idé.⁶⁰ Karl Jaspers vender sig mod legater og anden studiestøtte. Tager man den slags i anvendelse, vil det føre til, at universitetet bliver befolket af stræbsomme, men småtskårne gennemsnitsmennesker, som ikke har den ånd, der skal gennemsyre universitetet.⁶¹ Der er i den danske diskussion en klar bevidsthed om, at universitetet er for de få. For eksempel anfører Andreas Blinkenberg, at universitetet “er efter sin Natur den Skole, der henvender sig til de faa, til en udvalgt Skare af unge, der faar det mærkelige Privilegium at blive stillet helt eller delvis uden for Kampen for det daglige Brød i Ungdommens bed-

⁵⁴ Blinkenberg 1939: 43.

⁵⁵ Jaspers 1923: 73-74.

⁵⁶ Ranulf 1939: 105.

⁵⁷ Ranulf 1939: 106-107.

⁵⁸ Jaspers 1923: 71.

⁵⁹ Riis Larsen 2013: 73-94.

⁶⁰ Lepenies 1989: 150.

⁶¹ Jaspers 1923: 69-70.

ste Læreaar”, men han fremhæver samtidig, at de to danske universiteter ikke har noget snævert klassepræg.⁶² Otto Jespersen accepterer brugen af ordet 'overklasse' om universitetets lærere og studerende. Det er en overklasse, hvis adelsbrev “er dens Respekt for Videnskaben, den stærke Fornemmelse av Videnskabens ret og Betydning for hele Samfundslivet, idet selv den tilsyneladende mest unyttige og mest brødløse Videnskab har eller kan faa en uanet Betydning for alle Samfundets Medlemmer”. Og det er en anderledes overklasse: “En Overklasse der ikke sonder sig ud fra andre Klasser, men tvertimod søger at gøre andre Klasser delagtige i dens Goder og at optage saa mange som muligt i sig”.⁶³ Man kan altså godt opfatte universitetslivet som privilegeret. Men de privilegier, der i så fald er tale om, er privilegier, der er en forudsætning for, at universitetet kan løse sine samfundsopgaver. Den norske filosof Hans Skjervheim kalder dem funktionelt nødvendige privilegier. Han peger i den forbindelse på, at de kan begrundes på anden måde end ved den ofte benyttede henvisning til tysk universitetstænkning à la Humboldt; de er ikke nødvendigvis mandarin-privilegier.⁶⁴ Skjervheims påpegning tydeliggør en forskel mellem tidens danske (og norske) universitetstænkning på den ene side og den tyske på den anden side. Firkantet udtrykt er den tyske universitetstænkning anti-demokratisk, mens den danske er meritokratisk og foreneligt med demokrati. I Tyskland fastholdt man et professor-oligarki, en mindre gruppe professorer, der som en privilegeret gruppe styrede universitetet.⁶⁵ I Danmark blev dette oligarki afskaffet med ændringen af Københavns Universitets styrelsesform i 1902. Anciennitetshensyn blev afskaffet, og alle professorer fik samme adgang til at deltage i universitetets styrelse. At dette kollegiale selvstyre så var et demokrati alene for professorer, blev et stridspunkt i en senere tid. Det ændrer ikke ved, at da ændringen blev gennemført, blev det betragtet som et stort gennembrud for den moderne tids tænkemåde, “en reform i takt med tiden”.⁶⁶ Det er vanskeligt at forklare, hvorfor der er forskel på tysk og dansk (og måske nordisk) universitetstænkning. Det, man kan konstatere, er, at tysk universitetstænkning i høj grad er baseret på en forestilling om et skarpt skel mellem 'stat' og 'samfund'. Staten repræsenterer det almene over for samfundets konfliktskabende særinteresser, og støtte til universitetet er en af de måder, hvorpå staten modvirker opløsende tendenser.⁶⁷ Den danske diskussion om universitetets formål og opgaver er baseret på en samfundsfilosofi, som ikke opererer med dette skel. Det er et udtryk for, at ideen om universitetet ikke kan ses isoleret fra mere almene samfundsfilosofiske forestillinger.

⁶² Blinkenberg 1940: 53.

⁶³ Jespersen 1932: 24.

⁶⁴ Skjervheim 1993: 110.

⁶⁵ Clark 2006: 450.

⁶⁶ Holmgård 2000: 668.

⁶⁷ Clark 2006: 446.

En del af helheden

Den danske idédebat om universitetet er ikke omfattende i første halvdel af 20. århundrede. Der føres en diskussion om universitetsforhold i universitetsrettede tidsskrifter og almene kulturtidsskrifter. Nævnes kan *Akademikeren*, *Akademisk Tidsskrift*, *Quod Felix*, *Studenten*, *Studium*, *Studenterbladet*, *Gads Danske Magasin* og *Tilskueren*. Emner, der tages op her, er emner som bevillingsforhold, universitetslærernes lønninger og arbejdstid, akademisk overproduktion, adgangsbe-grænsning, studieforhold i form af bedre lokaler og legater til mindrebemid-lede. Universitetets idémæssige grundlag behandles ikke eksplicit. Universiteter og videnskab er endnu ikke selvstændige områder hverken i politik eller forvaltning. Det er vanskeligt at finde politikerudsagn fra denne periode om universite-tets grundlæggende formål og opgaver. For politikernes vedkommende kan man også med megen ret sige, at deres handlinger er mere interessante end deres ord – og den faktisk førte universitetspolitik ligger uden for denne artikels rammer.

Sammenlignet med den tyske idédiskussion om universitetet føres den danske diskussion i et lavt toneleje. For Karl Jaspers er universitetets idé en hellensk-tysk idé.⁶⁸ Universitetet er Platons akademi i tyske former, og den indsigt, der erhver-ves her, giver universitetet en særlig rolle i staten, som statens vogter, hævet over de skiftende meninger, der præger politik og samfundsliv i øvrigt. Eduard Spran-ger udtrykker det på den måde, at siden Platon og Hegel er den sande stat og det sande universitet nøje sammenknyttet.⁶⁹ I Danmark udtrykkes universitetets samfundsmæssige placering med helt andre ord. I betænkningen fra Universi-tetskommissionen af 1912 siges det kort, at universitetet “repræsenterer en Side af vort Folks Liv, der baade indadtil og udadtil er af stor Betydning”.⁷⁰ Den same-tanke formulerer Andreas Blinkenberg tredive år senere, idet han skriver, at universitetet i sit arbejde med forskning og videnskabelig undervisning “stedse vil forblive dybt forankret i Landets faste Grund, i det Folk, som har skabt det, og som det skal tjene”.⁷¹ Universitetet ses ikke som en lukket verden, men ind-går i det fællesskab, som et samfund er. Det billede, der tegnes, er et billede af grundlæggende harmonisk vekselvirkning mellem folkets eller samfundets en-kelte dele, og universitetet er én af disse dele. Ordene ‘harmonisk vekselvirkning’ skal ikke udtrykke, at der ikke var kritiske røster eller utilfredshed. Det var der. I sin forvaltningshistorie tegner Jørgen Holmgaard et dystert billede af universi-tetets vilkår i Danmark i første halvdel af 20. århundrede. Han taler om “universi-tetets generelle deroute vis-à-vis stat og samfund i århundredets første årtier”, og om “den næsten småligt økonomiserende og kritiske linje, der blev ført over for universitetet og forskningen i perioden fra omkring 1910 til omkring 1940”.⁷²

⁶⁸ Jaspers 1923: 53.

⁶⁹ Spranger 1930b: 217.

⁷⁰ Betænkning 1913: 3.

⁷¹ Blinkenberg 1943: 37.

⁷² Holmgaard 2000: 675 og 679.

Det interessante i denne sammenhæng er, at disse forhold ikke førte til revisioner i opfattelsen af universitetets formål og opgaver. Rune Slagstad har analyseret udviklingen i universitets stilling i Norge. Frem til 2. verdenskrig fungerede universitetet under den velkendte formel 'ensomhed og frihed'. Efter 1945 begyndte en ny udvikling under formelen 'samarbejde og kommunikation'.⁷³ Lignende gælder for Danmark. Ser man tilbage på universitetets idéhistorie i 20. århundredes første halvdel, synes der langt til den konfliktladende intensitet, som kendetegner den 'akademiske aktivisme', der begynder i Danmark umiddelbart efter afslutningen af 2. verdenskrig, med forestillinger om universitetet som drivkraft eller spydspids.⁷⁴ Og meget langt til en senere tids fagkritiske forkastelse af det klassiske universitets grundlag, og endnu længere til forestillingen om kort vej fra idé til faktura.

Summary

Ideas and ideals in the Danish debate about universities in the first part of 20th Century.

The article gives an outline of the Danish discussion about the concept of a university before the development of the modern 'mass university'. Internationally there was a widescale publication of books and articles about the 'idea of the university', its mission and position in society. The Danish discussion was less widespread. Reports from three government commissions (1913, 1925, 1936) as well as addresses by university professors and rectors give some impressions of 'university thinking' at the time. Basically, universities are seen as important as part of general culture and not as a power house for economic expansion or a spearhead for social development. Academic freedom is stressed as an absolute precondition for performing research and research based education in universities; the predominant view was that academic freedom was not under serious threat.

⁷³ Slagstad 2006: 93.

⁷⁴ Knudsen 2010, kap. 6.



Svend Larsen, f. 1951, cand. mag. (filosofi/historie) fra Aarhus Universitet 1979. Undervisningsassistent Aarhus Universitet 1975-84. Ansat ved Statsbiblioteket i Aarhus fra 1982, vicedirektør 1986, direktør fra 2004. Har skrevet om de danske forskningsbibliotekers historie; arbejder på en fremstilling af den danske filosof og sociolog Svend Ranulfs værk. Kontakt: Statsbiblioteket: sl@statsbiblioteket.dk

Litteraturliste

- Albeck, Gustav (1978), Bidrag til det jyske universitets forhistorie. I: G. Albeck (red): *Aarhus Universitet 1928-1978* (s. 11-151). Aarhus: Universitetsforlaget.
- Barker, Ernest (1932), Universities in Great Britain. I: Walter M. Kotschnig & E. Prys (eds.): *The University in a changing world* (s. 85-120). Oxford: Oxford University Press.
- Betænkning (1913), *Betænkning afgiven af Universitetskommissionen af 7. oktober 1912*. København: Schultz.
- Betænkning (1925), *Betænkning afgiven af Udvalget om Oprettelse af et Universitet i Jylland*. København: Schultz.
- Betænkning (1936), *Betænkning afgivet af Universitetskommissionen af 1935, 1. del*. København: Schultz.
- Blinkenberg, Andreas (1938), Videnskabens vilkår. I: Andreas Blinkenberg: *Tankens vilkår. Betragtninger over nogle kulturproblemer* (s. 7-30). København: Nyt Nordisk Forlag, 1943.
- Blinkenberg, Andreas (1939), Tankens tidsaldre. I: Andreas Blinkenberg: *Tankens vilkår. Betragtninger over nogle kulturproblemer* (s. 31-51). København: Nyt Nordisk Forlag, 1943.
- Blinkenberg, Andreas (1940), Universitetet og dansk kulturliv. I: Andreas Blinkenberg: *Tankens vilkår. Betragtninger over nogle kulturproblemer* (s. 52-67). København: Nyt Nordisk Forlag, 1943.
- Blinkenberg, Andreas (1943): Aarhus Universitet. I: Svend Dahl (red.): *Danmarks Kultur ved Aarhus 1940*, bd. 7 (s. 25-37). København: Det Danske Forlag.
- Clark, William (2006): *Academic charisma and the origins of the research university*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, Jonathan R. (2009:), *The great American university. Its rise to preeminence, its indispensable national role, why it must be protected*. New York: PublicAffairs.
- Flexner, Abraham (1932:), American universities as institutions of learning. I: Walter M. Kotschnig & E. Prys (eds.), *The University in a changing world* (s. 121-124). Oxford: Oxford University Press.
- Flexner, Abram (1994), *Universities : American - English - German / With a new introduction by Clark Kerr*. New Brunswick: Transaction [Oprindeligt udgivet 1930]
- Graae, Fr. (1936), Københavns Universitets nye Organisation. I: *Ministeriernes Maanedstidning*, vol. 20 (11), s. 85-86.
- D. Hall, D. et al. (1935), *The Frustration of science*. London: Allen & Unwin.
- Hansen, Else (2005), Effektivitet eller frihed? Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 2005, s. 77-100.
- Hansen, Else (2009), Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg. I: Else Hansen & Leon Jespersen (red.), *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?* (s. 227-294). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Heiberg, J. L. (1929), Om videnskabeligt Arbejdes Værd og Vilkaar [Tale ved Kbh.s Universitets årsfest 1916]. I: J.L. Heiberg: *Fra Hellas og Italien. Udvalgte Afhandlinger*, bd. 1 (s. 1-11). København: Jespersen & Pio.

- Holmgaard, Jørgen (2000), Universitetet. I: Tim Knudsen (red.), *Dansk forvaltningshistorie*, bd. 2 (659-694).
- Jaspers, Karl (1923), *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Jespersen, Otto (1932), Tale ved immatrikulasjonen 3. september 1921. I: Otto Jespersen: *Tanker og studier* (s. 19-26). København: Gyldendal 1932.
- Kjærgaard, Peter C. og Jens Erik Kristensen (2003), Universitetets idéhistorie. I: Hans Fink m.fl.: *Universitet og videnskab. Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik* (s. 31-143). København: Hans Reitzel.
- Knudsen, Henrik (2006), Politik, penge og forskningsvilkår. I: Henry Nielsen & Kr. Hvidtfeldt Nielsen (red), *Viden uden grænser 1920-1970. Dansk naturvidenskabs historie, bind 4* (s. 323-346). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Knudsen, Henrik (2010), *Videnskabens mand. Fysiologen, formidleren og forskningsaktivisten Poul Brandt Rehberg*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kryger Larsen, Hans (1993), Københavns Universitet 1902-1936. I: Leif Grane & Kai Hørby (red.), *Københavns Universitet 1479-1979, bind 2: Almindelig historie 1788-1936*. København: Gad.
- Langholm, Sivert (2001), Das 'Humboldt-Modell' in Norwegen. Symbol, Begriff und Wirklichkeit. I: R. C. Schwings (ed.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (s. 205-230). Basel: Schwabe.
- Larsen, Pelle Oliver (2010), *Professoratet: Videnskabelige magtkampe i Det Filosofiske Fakultet 1870-1920*. Aarhus: Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.
- Lehmann, Edvard (1914), Universitetskrav. I: *Gads Danske Magazin*, 1914, s. 415-423.
- Lepenies, Wolf (1989), Die Idee der deutschen Universität – Aus der Sicht der Wissenschaftsforschung. I: W. Lepenies: *Gefährliche Wahlverwandschaften. Essays zur Wissenschaftsgeschichte* (s. 140-160). Stuttgart: Philipp Reclam.
- McGucken, William (1984), *Scientists, society and state. The Social Relations of Science Movement in Great Britain 1931-1947*. Columbus, Ohio.
- Nielsen, Henry (red) (2001), *Nabo til Nobel. Historien om tretten danske Nobelpriser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nørregaard, J. (1943), Københavns Universitet. I: Svend Dahl (red.), *Danmarks Kultur ved Aar 1940*, bd. 7. København: Det Danske Forlag.
- Ranulf, Svend (1939), *Videnskabens stilling i moderne stater*. København: Povl Branner.
- Ranulf, Svend (1946), *Socialvidenskabelige metodelære*. København: Munksgaard.
- Riis Larsen, Børge (2013), *Pædagogikshistorikeren Olaf Carlsen. Liv og værk*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Rothblatt, S. (1993), The limbs of Osiris: liberal education in the English-speaking world. I: S. Rothblatt & B. Wittrock (eds.), *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays* (s. 19-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, Walter (ed) (2004), *A history of the university in Europe, vol. 3: Universities in the nineteenth and the early twentieth history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, Walter (ed) (2011), *A history of the university in Europe, vol. 4: Universities since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharling, C. Henrik (1902), *Konsistorium og den akademiske Lærerforsamling. En Universitetsbetragtning*. København: Gad.
- Skjervheim, Hans (1993), Om den akademiske fridomen. I: Egil A. Wyller (red.), *Universitetets idé gjennom tidene og i dag* (s. 109-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, Rune (2006), *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax.
- Spranger, Eduard (1930a), Das Wesen der deutschen Universität. I: Eduard Spranger: *Gesammelte Schriften, Bd. 10: Hochschule und Gesellschaft* (s. 82-158). Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
- Spranger, Eduard (1930b), Hochschule und Staat. I: Eduard Spranger: *Gesammelte Schriften, Bd. 10: Hochschule und Gesellschaft* (s. 189-224). Heidelberg: Quelle & Meyer 1973
- Thue, Fredrik W. (1996), Det humanistiske fagfeltets historie. I: *Universitetet i Bergens historie, bind 2*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Inge Lehmann

Studietid og tidlige akademiske ansættelser 1907-1928

Af Anne Lif Lund Jacobsen

Tidlige, succesfulde, kvindelige, naturvidenskabelige forskere, som Inge Lehmann, er blevet internationale ikoner for akademisk ligestilling. I virkeligheden måtte kvinder som Inge Lehmann navigere i forhold til komplekse sociale agendaer og i vidt omfang indordne sig under disse for at opnå videnskabelige stillinger.

Indledning

Det er relativt kendt, at den danske seismolog, Inge Lehmann (1888-1993) i 1936 påviste, at jorden har en indre kerne og opnåede international berømmelse for sin seismologiske forskning. Siden er hun blevet udråbt som en af naturvidenskabens kvindelige pionerer og særligt fremhævet for sin kamp for faglig anerkendelse i et mandsdomineret forskningsmiljø. Ofte er der blevet argumenteret for, at Inge Lehmanns faglige succes skyldes, at hun under sin skolegang og studier ikke accepterede, at hendes køn kunne begrænse hendes muligheder for en forskningskarriere. I anledning af hendes 127-års fødselsdag 13. maj 2015 kreative Google således en såkaldt 'Doodle', dvs. et temainspireret logo, der på dagen prydede Googles søgeside over hele verden, som hyldede hendes opdagelse af jordens kerne og hendes betydning for ligestilling.¹

På baggrund af få faktuelle oplysninger og enkelte anekdoter er der skabt en international fortælling om Inge Lehmanns vej til succes. Men i realiteten ved man meget lidt om især hendes studietid og arbejdet på Københavns Universitet, fordi det var en periode på næsten tyve år af hendes liv, som hun ikke gerne udtalte sig om. Meget tyder på, at hun på et tidspunkt smed alle breve fra perioden ud, da hun ordnede sit privatarkiv, som i 2015 blev indleveret til Rigsarkivet. Eneste kilde fra hendes hånd, der beskriver årene 1907-1926, er en serie upublicerede biografiske noter, som hun formodentlig udfærdigede i forbindelse med udnævnelsen til Foreign Member of the Royal Society, London, i 1969. Noterne skrev Inge Lehmann, da hun var omkring 80 år gammel og for længst havde op-

¹ Doodlen blev ikke vist i Indien og Nepal, fordi Nepal samme dag havde oplevet et voldsomt jordskælv.

nået faglig anderkendelse, hvorfor hun sandsynligvis udtrykte sig mere uforbeholdent om fortiden og sine egne ambitioner. Hvad Inge Lehmann fortalte, og hvad hun bevidst undlod at fortælle, er naturligvis uklart, men noterne er med til at udfylde lakunerne i det historiske kildemateriale og dermed flette historien mere fast sammen.

Formålet med denne artikel er at forstå, hvordan Inge Lehmann oplevede at være kvindelig studerende og nyuddannet akademiker, og at diskutere, i hvilket omfang hendes oplevelser og erfaringer var karakteristiske for samtidige kvindelige akademikere. En sådan undersøgelse er dog vanskeliggjort af, at kildematerialet fra de tidlige år er meget sporadisk. Inge Lehmanns eget privatarkiv på Rigsarkivet indeholder hovedsageligt materiale vedrørende hendes senere forskning, men heldigvis er der bevaret en del af hendes breve fra disse år i andre privatarkiver som f.eks. Niels Bohrs² og Niels Erik Nørlunds.³ Efter at Inge Lehmann får sin første akademiske stilling ved Københavns Universitet i 1923, slutter det arkivalske dødvande, og resten af Inge Lehmanns professionelle liv er forholdsvis veldokumenteret.

Inge Lehmanns opvækst og skoletid

Inge Lehmann voksede op som den ældste af to søstre i en intellektuel københavnerfamilie. Moderen, Ida Tørslev, var fra en slægt af boghandlere. Faderen, Alfred Lehmann, grundlagde psykologien som forskningsfelt i Danmark. Efter tysk forbillede etablerede han i 1886 et Psykofysisk Laboratorium til eksperimentel-psykologiske undersøgelser.⁴ Laboratoriet blev i 1890 overtaget af Københavns Universitet og Alfred Lehmann ansat som midlertidig docent i eksperimentel psykologi, men han måtte af økonomiske grunde indtil 1911 også påtage sig andre arbejdsopgaver som blandt andet censor ved skolelærer- og skolelærerindeksamen.⁵ I 1910 blev han udnævnt til ekstraordinær professor og endelig i 1919 til ordinær professor. Han var ridder af Dannebrog (1918) og medlem af Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab (1902).

Lehmann-familien var uddannelsesmæssigt progressiv, og Inge Lehman blev i 1894 indskrevet på Hanna Adlers Fælleskole, som var den første skole i København, hvor drenge og piger blev undervist sammen. Hanna Adler var den første af to kvinder, som tog magisterkonferens i fysik fra Københavns Universitet i 1892, og hun oprettede året efter sin skole efter amerikansk forbillede. I 1906 blev Inge Lehmann og hendes yngre søster studenter fra skolen. I sine biografiske noter fra 1970'erne beskrev Inge Lehmann skoletiden som lykkelig, præget af et højt fagligt niveau og uden antydning af forskelsbehandling på drenge og piger.⁶

² Niels Bohr Arkivet, København.

³ Erik Nørlunds privatarkiv, Rigsarkivet København.

⁴ Moustgaard et al. 1986: 14-41.

⁵ Funch 1986: 3-4.

⁶ RA: Inge Lehmann 1888-1993 (privatarkiv): W84-258078



Studenter 1906. Hanna Adlers Fællesskole. T.h. Inge Lehmann, t.v. søsteren Harriet Lehmann. (Frk. H. Adlers Fællesskole 1893-1918, København 1918.)

Der var ingen tvivl om, at Inge Lehmann efter mange år på fællesskolen tog det som en selvfølge, at kvinder kunne studere på lige fod med mænd. Som fagligt dygtig, opvokset i et akademisk hjem med en fader ansat ved Københavns Universitet og med en stærk rollemodel i Hanna Adler, var det derfor naturligt, at hun selv ønskede at studere på Københavns Universitet.

Studier ved Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet

I løbet af skoletiden var Inge Lehmann blevet interesseret i matematik, og hendes lærer, cand.mag. Thyra Eibe, styrkede denne interesse ved at give hende ekstra udfordrende matematikopgaver. Efter studentereksamen tilbragte Inge Lehmann et år på landet som privatlærer, før hun i efteråret 1907 begyndte på Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet med hovedfag i matematik.

På det tidspunkt havde kvinder siden 1875 haft mulighed for at studere ved universitetet. Fra 1875 til 1925 tog således 369 kvinder embedseksamen fra Københavns Universitet, heraf 326 kvinder efter 1900.⁷ Samtidig steg det totale antal

⁷ Grane et al. 1993: 397 og Rosenbech 2014: 45.

af studerende ved Københavns Universitet. Ved århundredeskiftet blev det skønnet, at 2.100-2.300 studerende var indskrevet ved universitetet, mens antallet i 1925 var steget til ca. 4.500 studerende.⁸ De første eksakte opgørelser over studenterantallet ved Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet var fra 1912, hvor der var indskrevet 146 studerende heraf 22 kvinder.⁹ Da Inge Lehmann begyndte at læse på fakultetet, var det derfor ikke længere et særsyn at se kvindelige studerende.

Det har ikke været muligt at identificere kilder, der beskriver Inge Lehmanns oplevelser på fakultetet, og på trods af sin høje faglige kunnen nævnes hun aldrig som en del af det akademiske miljø omkring fakultetets ældre, toneangivende studerende. Sådanne toneangivende studerende var Niels Erik Nørlund (matematik) og Niels Bohr (fysik), men Inge Lehmann synes aldrig at have tilhørt det intellektuelle miljø omkring disse og deres tværfaglige studiegruppe Eklipтика, hvis medlemmer talte flere kvinder (og var organiseret af hendes faders student, Edgar Rubin).¹⁰ Det er overraskende, fordi de bevægede sig i de samme sociale cirkler. Inge Lehmann var ven med Magrethe, Niels Erik Nørlunds søster, som i 1912 blev gift med Niels Bohr. Ligeledes var Hanna Adler Niels Bohrs tante. Både Niels Erik Nørlund og Niels Bohr blev senere professorer ved fakultetet og fik afgørende indflydelse på de matematisk-fysiske fags udvikling i Danmark. Deres personlige og faglige synspunkter fik også stor betydning for Inge Lehmanns akademiske karriere og senere kamp for faglig anerkendelse i Danmark. I stedet fokuserede Inge Lehmann al sin opmærksomhed på studierne, og efter tre år gik hun i sommeren 1910 op til førstedelseksamen, som hun bestod med gode karakterer.¹¹

Studier på Cambridge

Efter eksamen var det Inge Lehmanns plan at fortsætte studierne i udlandet, og i foråret 1911 tog hun derfor til Cambridge for at blive indskrevet ved Newham College, det ene af Cambridges to kollegier for kvinder.

Cambridge var berømt for sit eminente matematiske fagmiljø, mens særligt den matematiske tripos, en unik eksamensform for Cambridge, var berygtet for sit omfang og vanskelighed; den omfattede både teoretisk og anvendt matematik samt emner inden for astronomi og fysik. Eksamen blev anset for at være så udfordrende, at forberedelsen traditionelt omfattede lige dele teoretiske studier og fysisk aktivitet for at styrke sindet.¹² Selvom man havde reformeret eksamen i 1909 for at imødegå faldende studenterantal og tilgodese behovet for, at de stu-

⁸ Grane et al. 1993: 397.

⁹ Phil 1983: 86.

¹⁰ Pind 2014: 67-69.

¹¹ RA: Københavns Universitet, Det Naturvidenskabelige Fakultet. 1919-1927, Skoleembedseksamen: Karakterprotokol Matematik: 2. del: 1908.

¹² Warwick 2003: 176-226.

derende kunne specialisere sig inden for et fag, var den matematiske tripos stadig en uhyre krævende og prestigefuld eksamen.¹³

Når Inge Lehmann valgte at tage netop til Cambridge for at studere matematik, illustrerede det hendes høje ambitionsniveau og faglige selvtillid. Måske har det også tiltalt både Inge Lehmann og hendes fader, som bekostede opholdet, at der blev lagt så megen vægt på fysisk aktivitet. Især faderen var meget optaget af motions betydning for sjælelivet. Det var bekesteligt at studere ved Cambridge Universitet, og opholdet var formodentlig kun blevet muligt, fordi Alfred Lehmann året før var blevet udnævnt til professor ved Københavns Universitet.

Det universitære miljø i Cambridge var dog væsentligt anderledes fra det, Inge Lehmann havde kendt fra Københavns Universitet. I Cambridge havde kvinder havde haft mulighed for at tage triposeksamen siden 1881 og kunne deltage i universitetets forelæsninger, men ikke immatrikulere og dermed ikke opnå fuldt medlemskab af universitetet, ligesom de ikke kunne blive ansat i akademiske stillinger ved universitetet.¹⁴ Uden medlemskab havde kvindelige studerende ikke adgang til universitetets studiefaciliteter, som blandt andet omfattede laboratorier og biblioteker. På Cambridge foregik den individuelle vejledning af studerende ofte i forbindelse med øvelser på laboratorierne, hvilket betød, at de kvindelige studerende var forhindret både i at deltage i øvelserne og i at få vejledning af deres (mandlige) undervisere.¹⁵ De kvindelige studerende var yderligere marginaliserede, fordi det ordinære system af tutorer, legater, og studenterklubber i Cambridge alle var forbeholdt mænd. Derfor blev der gradvist i løbet af 1880'erne og 1890'erne omkring de to kvinde-colleges opbygget et parallelt system af laboratorier, biblioteker og tutorer kun for kvindelige studerende.

Mens Inge Lehmann til en vis grad havde kendskab til tilsvarende parallelle systemer i Danmark, f.eks. i form af Kvindelig Læseforening, havde hun ikke oplevet den grad af kønsseparation, som herskede i Cambridge. Selvom eksamenssystemet var blevet reformeret i 1909, og en lang række ressourcer var til rådighed for de kvindelige studerende via deres colleges, var det stadig vanskeligt for kvinder at studere frit. Særligt de sociale begrænsninger, der prægede samværet mellem studerende af forskellige køn, var langt mere restriktive end i København og en reel hindring for vidensdeling.

Dette var en fremmed verden for Inge Lehmann, og hendes oplevelse (og frustration) over forholdene kom til udtryk i en brevveksling mellem hende og Niels Bohr i forbindelse med hans ophold i Cambridge. Niels Bohr havde færdiggjort sin doktordisputats om *Metallernes Elektroteori* i foråret 1911 og planlagde derefter at tilbringe tid på Cavendish Laboratory for at følge fysikeren J.J. Thomsons eksperimentelle arbejde. I maj 1911 skrev Niels Bohr for første gang til Inge Lehmann og bad om hendes hjælp til at finde ud af, hvilke relevante forelæsninger

¹³ Warwick 2003: 284.

¹⁴ Evans 2010: 12-20. Kvinder blev først fuldgyldige medlemmer af universitetet i 1948.

¹⁵ Richmond 1997: 440-441.

der blev afholdt i fysik. For at give hende et indtryk af, hvad han var interesseret i, vedlagde Niels Bohr en kopi af sin doktordisputats. I sit svarbrev gav Inge Lehmann ham en kort oversigt over de forelæsninger, hun fandt relevante, og afsluttede brevet med at udtrykke håb om, at de kunne ses, når han kom til byen.¹⁶ Det skulle vise sig at være væsentligt vanskeligere, end hun havde regnet med.

I slutningen af september 1911 ankom Niels Bohr til Cambridge, og med Inge Lehmanns hjælp og netværk fandt han i begyndelsen af oktober en lejlighed.¹⁷ I de næste par måneder besøgte Niels Bohr og Inge Lehmann hinanden flere gange, men besøgene var altid omstændelige at arrangere, fordi Inge Lehmann ifølge universitetets regler behøvede en chaperone for at måtte være i selskab med Niels Bohr. Således måtte mindst én aftale flyttes, fordi Inge Lehmann ikke kunne skaffe en passende chaperone på en søndag.¹⁸ En anden gang, kort efter at Niels Bohr var ankommet, var han inviteret til Peile Hall, Newham College, hvor Inge Lehmann boede, men mødet kom kun i stand, fordi Newhams Vice-Principal Miss Stachy på forhånd havde indvilliget i at være til stede.¹⁹

Et middagsselskab, som Niels Bohr afholdt i begyndelsen af december 1911, udgjorde en særlig udfordring. Da Inge Lehmann stod for at skulle rejse hjem til København, inviterede Niels Bohr hende hjem til middag sammen med to (mandlige) matematikere. Før middagen måtte Inge Lehmann bede om navnet på sin chaperone, så hun kunne få tilladelse af Newhams forstander til at deltage. Hun beklagede ulejligheden, men som hun opgivende skrev: "... Cambridge er Cambridge".²⁰ Klog af skade havde Niels Bohr allerede arrangeret, at en bekendt og dennes søster også deltog i middagen. Desværre måtte Inge Lehmann igen meddele ham, at dette ikke var tilstrækkeligt, da søsteren også var student på Newham College, og at kravene til effektiv supervision dermed ikke var opfyldt.²¹ Til slut havde selskabet vokset sig til en sådan størrelse, at Niels Bohr frygtede for, om de overhovedet kunne være i hans små stuer, som han humoristisk skrev til sin forlovede Magrethe Nørlund.²²

Brevvekslingen illustrerer, hvorledes den restriktive sociale omgangsform, der eksisterede ved Cambridge, var en gensidig hindring for vidensdeling mellem studerende af forskellige køn. Selvom Inge Lehmann utvivlsomt var den, der mærkede begrænsningerne mest, klagede Niels Bohr også over universitetets strenge, nedskrevne regler for social adfærd, som han åbenlyst fandt absurde.²³ Selvom Niels Bohr formodentlig var influeret af sin fritænkende tante, Hanna Adler, er der næppe tvivl om, at omgangsformen mellem studerende af forskel-

¹⁶ NBA: BPC-LEHI-110502t: Brev fra Inge Lehmann til Niels Bohr 2.5.1911.

¹⁷ Aaserud et al. 2013: 26-27.

¹⁸ NBA: BPC-LEHI-111013t: Brev fra Inge Lehmann til Niels Bohr. 13.10.1911.

¹⁹ NBA: BPC-LEHI-111000t: Brev fra Inge Lehmann til Niels Bohr. Ingen dato.

²⁰ NBA: BPC-LEHI-111205tb: Brev fra Inge Lehmann til Niels Bohr. 5.12.1911.

²¹ NBA: BPC-LEHI-111205ta: Brev fra Inge Lehmann til Niels Bohr. 5.12.1911.

²² Aaserud et al. 2013: 38.

²³ Aaserud et al. 2013: 29-30.

lige køn var langt mindre formel på Københavns Universitet, idet et tilsvarende formaliseret system af kønssegregation aldrig havde eksisteret på universitetet, og hvor undervisning og øvelsesvejledning i udgangspunktet var fælles for begge køn.

Ved juletid 1911 rejste Inge Lehmann hjem til København i forventning om at returnere til forårssemestrets begyndelse. I marts 1912 opgav Niels Bohr at få mere ud af sit ophold i Cambridge og rejste til professor Ernst Rutherfords laboratorium i Manchester, hvor han over de næste seks måneder udviklede sin banebrydende atomteori.²⁴

I løbet af juleferien besluttede Inge Lehmann sig for ikke at vende tilbage til Cambridge. Det foregående år havde hun forberedt sig på at tage den krævende matematiske tripos med henblik på at gå op til eksamen i foråret 1912, men havde forceret sine studier så meget, at hun ifølge sine egne biografiske noter overanstrengte sig i en sådan grad, at hun ikke magtede at vende tilbage efter ferien.²⁵ Så fatal var hendes overanstrengelse, at hun for en periode på næsten seks år helt opgav tanker om at studere videre, og først efter at have afprøvet forskellige andre karrierer besluttede hun sig for i 1918 at genoptage matematikstudierne.

Mellem studierne

De næste seks år af Inge Lehmanns liv er kun sporadisk belyst igennem hendes egne langt senere biografiske noter. I sine noter skrev hun, at akut overanstrengelse og et meget langt rekonvalescensforløb var årsagen til, at hun (foreløbig) opgav at færdiggøre sine studier. Det har ikke været muligt at fastslå Inge Lehmanns nøjagtige diagnose og omfanget af hendes sygdom, men resten af livet oplevede Inge Lehmann periodevist at være uarbejdsdygtig på grund af overanstrengelse, og måtte ofte rekreere sig med hvile eller kurophold.

I årene efter sin overanstrengelse forsøgte Inge Lehmann at distancere sig fra sine akademiske ambitioner og forsøgte at leve et typisk liv for en enlig, borgerlig kvinde. Da hun i efteråret 1912 følte sig rask nok, tog hun derfor et job ved Det Gjensidige Forsikringsselskab Danmark som beregner. Hendes valg af arbejdsplads var ikke usædvanlig, fordi netop forsikringsbranchen tiltrak mange kvindelige akademikere med matematisk-naturvidenskabelig baggrund.²⁶ Hun arbejdede i en årrække ved 'Danmark', men havde efter eget udsagn begrænset interesse for de forretningsmæssige aspekter af arbejdet.²⁷

Det var, mens hun arbejdede som beregner, at hun for alvor oplevede, at hendes køn satte begrænsninger for realiseringen af hendes ambitioner, da det efterhånden blev klart for hende, at hun ikke ville avancere i takt med sine mandlige kollegaer og aldrig opnå en ledende stilling. Sprunget over til forfremmelse og

²⁴ Aaserud et al. 2005: 42-43.

²⁵ RA: Inge Lehmann 1888-1993 (privatarkiv): W84-258079.

²⁶ Hvidtfelt et al. 2005: 356.

²⁷ RA: Inge Lehmann 1888-1993 (privatarkiv): W84-258079.

med udsigt til en, for hende, uacceptabel (mandlig) chef begyndte hun forberedelserne på at emigrere til Canada. Men endnu en episode med overanstrengelse forhindrede hende i at tage af sted, og hun opgav derefter emigrationsplanerne.

Afskåret fra at skabe sig en erhvervskarriere i forsikringsbranchen forsøgte Inge Lehmann sig i stedet med ægteskab. I vinteren 1918, i en alder af 29, forlovede hun sig og måtte i den forbindelse sige sit job op i 'Danmark', da en fortsat ansættelse var uforenelig med ægteskab. Hun var dog usikker på, om ægteskabet var det rette for hende, og besluttede sig derfor for at bryde forlovelsen for at genoptage sine studier.²⁸ Hun forblev ugift og barnløs resten af livet.

At Inge Lehmann valgte at forblive ugift for at forfølge sine akademiske ambitioner, var ikke et usædvanligt valg. Afvisning af ægteskab var et generelt mønster for kvinder på universitetet indtil 1920'erne, og selv derefter steg antallet af gifte kvindelige akademikere kun langsomt.²⁹ Måske var det derfor, at Inge Lehmann hele sit liv fremhævede sin ugifte status ved at insistere på alene at blive tituleret 'frøken' eller 'miss' i akademiske sammenhænge, fremfor 'statsgeodæt' eller 'Chef for Seismisk Afdeling'. Først efter hun i 1964 var blevet udnævnt til æresdoktor ved Columbia University benyttede hun lejlighedsvis titlen 'Dr.' uden noget feminint fortegn.

Tilbage til Københavns Universitet

Det var med fornyet energi, at Inge Lehmann i august 1918 genoptog studierne ved Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet. Hun klarede sig igen godt akademisk, og allerede i juni 1920 tog hun andendels-eksamen (skoleeksamen) med førstekaraktet.³⁰

Det er værd at bemærke, at Inge Lehmanns lange studieforløb ikke var atypisk. En gennemgang af gennemførte eksamener ved Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet i perioden 1916-20 viste, at flere af de kvindelige studerende havde meget lange studieforløb, og at kvindelige studerende generelt var længere indskrevet end deres mandlige medstuderende.³¹ Selvom Inge Lehmann var lang tid om at afslutte sin uddannelse, var forløbet altså ikke usædvanligt og kan ses som et udtryk for en generel tendens blandt de kvindelige studerende på fakultetet.

Efter eksamen var Inge Lehmann i tvivl om, hvad hun skulle beskæftige sig med; idet der ikke var mange jobmuligheder for akademisk uddannede kvinder, og hverken udsigten til at blive skolelærer eller fortsætte som aktuar tiltalte hende. I stedet besluttede Inge Lehmann i løbet af de næste par år at forfølge ambitionen om en videnskabelig karriere inden for matematik. Inge Lehmanns timing

²⁸ RA: Inge Lehmann 1884-1993 (privatarkiv): W84-2580.

²⁹ Rosenbeck 2014: 120.

³⁰ RA: Københavns Universitet, Det Naturvidenskabelige Fakultet. 1919-1927, Skoleembedseksamen: Karakterprotokol Matematik: 2. del 1908.

³¹ Københavns Universitet 1925: 144-145.

var heldig, da kvinder netop i 1921 fik mulighed for at blive ansat i offentlige tjenestestillinger og erhverv. Dermed åbnedes muligheden for, at hun opnåede en videnskabelig stilling på universitet med den løn, prestige og anerkendelse, en sådan indebar.

Assistentarbejde ved Det Matematik-Naturvidenskabelige Fakultet

Et mindre legat gav Inge Lehmann mulighed for i en kort periode at studere matematik ved Hamborg Universitet, og netop hjemkommet derfra fik hun i marts 1923 ansættelse som honorarlønnet assistent for professor Johan Frederik Steffensen ved Københavns Universitets Forsikringsmatematiske Laboratorium. Hendes årsløn var beskedne 700 kr. samt et mindre tillæg.³² Til sammenligning var startlønnen i 1916 for en professor 5.000 kr. samt tillæg.³³ For denne løn skulle hun vejlede studerende med opgaveregning, hjælpe til under øvelsestimerne og rette hjemmeopgaver. Det blev dog hurtigt klart, at hendes pligter ikke stod i forhold til arbejdstiden, da især rettelse af regneopgaver efter øvelsestimerne tog uforholdsmæssigt meget af hendes tid.

I erkendelse heraf forsøgte J.F. Steffensen flere gange at sikre Inge Lehmann bedre lønvilkår. I december 1924 forsøgte han at få reduceret hende arbejdsbyrder, og et par måneder efter klagede Steffensen til Undervisningsministeriet over, at Inge Lehmann fik en løn, der var væsentligt ringere end de andre videnskabelige assistenter ved universitetet, og anmodede om, at aflønningen blev bragt på samme niveau som for de øvrige.³⁴ Lønnen må have været usædvanligt slet, for allerede i april imødekom Undervisningsministeriet anmodningen og hævdede lønnen til næsten det tredobbelte!³⁵

Samtidig med sit arbejde på Forsikringsmatematisk Laboratorium havde Inge Lehmann sideløbende løst mindre opgaver, blandt andet oversættelser for en anden af fakultetets medarbejdere nemlig professor i matematik Niels Erik Nørlund.³⁶ Ud over sit professorat var han også i 1923 blevet direktør for Den Danske Gradmåling med et mandat til at reformere og sammenlægge gradmålingen med Generalstabens Topografiske Afdeling.

Rollen som undervisningsassistent og lejlighedsvis sekretær for andre forskere var traditionelt endestationen for mange kvinder inden for videnskaben, men

³² RA: Københavns Universitets Forsikringsmatematiske Laboratorium 1919-1970, Korrespondance, 1919: Konsistorium til Bestyrelsen af Universitets forsikringsmatematiske Laboratorium 1.3.1923.

³³ Grane et. al. 1993: 519.

³⁴ RA: Københavns Universitets Forsikringsmatematiske Laboratorium 1919-1970, Korrespondance, 1919, Steffensen til Undervisningsministeriet 16.2.1925.

³⁵ RA: Københavns Universitets Forsikringsmatematiske Laboratorium 1919-1970, Korrespondance, 1919, Konsistorium til Bestyrelsen af Universitets forsikringsmatematiske Laboratorium, 30.9.1925.

³⁶ På trods af, at Inge Lehmann via sin mor havde truffet søsteren til Niels Erik Nørlund, kendte hun ham ikke personligt forud for sin ansættelse.

det var en slutposition, som den ambitiøse Inge Lehmann ikke var tilfreds med. Så efter at have fungeret som Nørlunds lejlighedsvis sekretær, gjorde hun i juni 1925 ham det forsigtigt klart, at det var en forskningsstilling, hun ønskede: "Jeg tror, at jeg tør paatage mig regnearbejde, hvis det ikke stiller for stor teoretisk fundering paa omraader hvor jeg ikke er kendt, hvorimod jeg ikke er saa sikker paa, at De kan være tjent med min hjælp til korrespondance, saaledes som jeg forstod, De tænkte paa."³⁷

Mens Nørlund ikke kunne bruge hende som forskningsassistent på universitetet, så han dog en anden anvendelse for hendes talent, idet han var i gang med at omorganisere Gradmålingen og ønskede at tilføje seismiske stationer til Gradmålingens aktiviteter. Et tilsagn fra Carlsbergfondet om et årligt bidrag gjorde projektet muligt, og i de næste par år deltog Inge Lehmann i arbejdet med at oprette stationerne. I 1926 var hun med til at etablere Københavns-stationen, og senere i 1927 var hun i Sydgrønland for at etablere en tilsvarende station i Ivigtut.³⁸

Arbejdet med at oprette og drive de seismiske stationer udførte Inge Lehmann sideløbende med sit job som undervisningsassistent ved Forsikringsmatematisk Laboratorium. Men i januar 1927 var omstruktureringen af Gradmålingen så langt fremme, at hun endelig kunne sige sin stilling op ved laboratoriet for udelukkende at assistere Nørlund. Planen var, at hun skulle lære sig seismologi, så hun kunne varetage det fremtidige seismologiske arbejde. Da ingen i Danmark beskæftigede sig med seismologi eller driften af seismiske stationer, arrangerede Nørlund, at Inge Lehmann i løbet af efteråret 1927 tilbragte fire måneder i udlandet for at lære faget af nogle af datidens mest betydningsfulde seismologer. Således tilbragte hun blandt andet et par måneder i Strassburg med Edmond Rothé, professor i geofysik og direktør for Central Seismological Bureau of France, for at lære at aflæse seismogrammer. Den sidste måned tilbragte Inge Lehmann i Darmstadt hos Beno Guttenberg, som var en af grundlæggerne af moderne observatorisk seismologi.

Chef for Seismisk Afdeling på Geodætisk Institut

I april 1928 blev Nørlund udnævnt til direktør for det nyoprettede Geodætisk Institut – resultatet af en fusion mellem Den Danske Gradmåling og Generalstabens Topografiske Afdeling. Kort tid derefter, i maj, tog Inge Lehmann magisterkonferens i geodæsi, et nyt fag som netop var blevet oprettet på foranledning af Nørlund. Den korte mesterlære i udlandet og hendes egne studier var hendes eneste forberedelse til eksamen, som var skræddersyet til hendes frem-

³⁷ RA: Niels Erik Nørlund 1885-1993 (privatarkiv) Inge Lehmann til Niels Erik Nørlund d. 17.6.1925. Modsat datidens retstavning skrev Inge Lehmann altid navneord med lille begyndelsesbogstav. Formodentligt var hun inspireret af sin far, Alfred Lehman, som var en ivrig fortæller for at retskrivningen skulle rationaliseres og navneord derfor ikke burde skrives med stort.

³⁸ Sørensen 1978: 65.



tidige ansættelse. I den store skriftlige eksamensopgave gav hun en 'Redegørelse for de vigtigste Metoder til Bestemmelse af Epicentret for en seismisk Bevægelse.' Og emnet for hendes afsluttende forelæsning var en redegørelse for kartografiske projektiionsmetoder – et andet væsentligt arbejdsområde på Geodætisk Institut.³⁹

Kort derefter blev Inge Lehmann ansat som chef for den nyoprettede Seismiske Afdeling på Geodætisk Institut med ansvar for driften af de danske seismiske stationer i samarbejde med et par teknikere. På trods af at stillingen hovedsageligt var administrativ og med meget lidt tid til forskning, var det dog et stor frem-skrudt for Inge Lehmann. I et brev til Niels Erik Nørlund samme år udtrykte hun sin glæde og taknemmelighed:

“Jeg syntes ikke, jeg rigtig fik sagt Dem tak for min ansættelse ... Jeg har jo faaet det alt for godt. Jeg har tidligere maattet frygte, at jeg satte mine fordringer for højt, naar jeg ikke ville lade mig nøje med at arbejde for at tjene penge, men søgte et arbejde, som jeg virkelig kunne faa interesse for. Jeg har i mit arbejde her ... fundet mere, end jeg nogensinde

³⁹ Københavns Universitet 1929: 83-84.

havde kunnet haabe. Jeg skal til gengæld yde hvad jeg kan. Det er jo en stor ting i sig selv at faa lejlighed og lov til at bruge alle sine kræfter.”⁴⁰

Inge Lehmann var indtil sin pension i 1953 Seismisk Afdelings eneste akademiker og kunne på grund af de mange administrative opgaver kun forske i sin fritid. Dog havde hun adgang til et enestående forskningsmateriale via sit arbejde med at aflæse seismogrammer samt kontakt med et internationalt netværk af fagfæller. Det ledte hende i 1936 til opdagelsen af jordens indre kerne og sikrede hende efterfølgende international berømmelse.

Diskussion

Der er lavet en del studier af de første kvindelige akademikere i Danmark, som banede vejen for, at kvinder kunne studere på universitetet og på længere sigt opnå videnskabelige karrierer. Bente Rosenbeck har i sin bog om kvinder i forskningen identificeret en del fællestræk ved de tidlige, kvindelige akademikers baggrund og uddannelse i perioden ca. 1875-1925. For det første kom kvinderne overvejende fra bedrestillede og læsevante (akademiske) miljøer. For det andet havde de kvindelige studerende et højere karaktergennemsnit end deres mandlige studiekammerater, selvom forskellen mellem kønnene udjævnede sig, efterhånden som antallet af kvindelige studerende steg ved århundredskiftet. For det tredje påbegyndte de første kvindelige studerende deres uddannelse langt senere end deres mandlige medstuderende, selvom deres gennemsnitsalder ved studiestart også faldt i de følgende generationer.⁴¹ Endelig forblev langt de fleste kvindelige akademikere ugifte.⁴² Jævnfør dette havde Inge Lehmann en baggrund og erfaringer, som var typisk for en tidlig, kvindelig akademiker: Hun kom fra en boglig familie, havde karakterer over gennemsnittet, var ugift og længere om at færdiggøre sine studier end de mandlige medstuderende.

Bente Rosenbeck påpeger også, at både mandlige og kvindelige studerende havde særlige faglige netværk, som støttede dem undervejs i studiet. De formelle, faglige netværk inkluderede legater, læseforeninger, studenterforeninger og kollegier, mens de uformelle faglige netværk kunne tage form af studiegrupper eller adgang til patronater.

Da de tidlige, kvindelige studerende ofte var udelukket fra at benytte de etablerede netværk, voksede der efterhånden parallelt netværk op, udelukkende for kvinder. Eksempler på institutionaliserede, faglige netværk udelukkende for kvinder var Kvindelig Læseforening og Dansk Kvindesamfund, der i visse tilfælde også ydede økonomisk støtte til kvindelige studerende.

⁴⁰ RA: Niels Erik Nørlund 1885-1981 (privatarkiv) Inge Lehmann til Erik Nørlund november 1928.

⁴¹ Rosenbeck: 475-76.

⁴² Ibid.: 62.

Eksistensen af sådanne netværk var af stor betydning for kvinders mulighed for at uddanne sig.⁴³ Det var først i Cambridge, at Inge Lehmann for alvor oplevede, at faglige netværk kunne være kønsbaserede. Kønssegregationen, der blev praktiseret ved Cambridge Universitet, betød, at hun ikke kunne vidensudveksle frit med Niels Bohr.

Ser man på de tidlige akademiske kvinders karriereløb, dokumenterede Kristian Hvidtfelt og Christoffer Ries i *Dansk naturvidenskabs historie*, at kvinder i det 20. århundrede ikke deltog på lige fod med mændene i naturvidenskaberne, og pegede på eksistensen af en række samfundsmæssige og institutionelle faktorer i (natur-)videnskaben som årsagen til, at kvinder havde vanskeligt ved at gøre karriere.⁴⁴ Af afgørende betydning for kvindelige akademikers mulighed for at blive ansat i fagligt relevante stillinger var loven om kvindernes adgang til offentlige stillinger fra 1921 – selvom kvindernes løn og prestige stadig holdede bagefter deres mandlige kollegaers. Alligevel blev kvinder typisk først ansat i offentlige stillinger i forbindelse med store udskiftninger af det mandlige personale, eller de blev ansat i nyoprettede stillinger.⁴⁵

Ligeledes bekræfter den amerikanske videnskabshistoriker Margaret Rossiter i sit hovedværk *Women Scientists in America*, at kvindernes akademiske uddannelse ikke nødvendigvis ledte dem til gode job, tværtom kæmpede universitetsuddannede kvinder ofte med arbejdsløshed. Selv når de havde fået job, var deres advancementsmuligheder væsentligt ringere i forhold til deres mandlige kollegaers.⁴⁶ I forbindelse med kvindelige akademikers karrierestrategier omkring 1920 påpeger hun, at mange kvinder tyede til 'Marie Curies Strategi', dvs. at de for at bevise deres eksistensberettigelse som forskere søgte at overgå deres mandlige kollegaer akademisk. En del af disse kvinder drev sig selv til nervesammenbrud i forsøget på at leve op til deres egne forventninger.⁴⁷ Margaret Rossiters studier baserede sig på forholdene for kvinder i USA, men mange af de mønstre, hun iagttog, kan med rimelighed appliceres på danske, kvindelige akademikers situation. Således udviste Inge Lehmann tidligt i karrieren et adfærdsmønster med gentagne psykiske sammenbrud på grund af overanstrengelse, svarende til Margaret Rossiters iagttagelser om kvinders selvpåførte overkompensation.

Inge Lehmanns ansættelse som chef for Seismisk Afdeling kan også tolkes i et kønsperspektiv. Når Nørlund havde udset Inge Lehmann til at varetage det seismologiske arbejde, skyldes det sandsynligvis flere faktorer. For det første var der ikke tradition for seismologisk forskning i Danmark, og forskningsfeltet var derfor ikke prestigefyldt. På grund af seismologens obskure status var der ingen tilgængelige (mandlige) kandidater, og karrieremulighederne var åbenlyst begræn-

⁴³ Ibid.: 59.

⁴⁴ Hvidtfelt et al. 2005: 247-364.

⁴⁵ Rosenbeck 2014: 52.

⁴⁶ Rossiter 1984: xvi.

⁴⁷ Rossiter 1984: 130.

sede i et land, hvor jordskælv var yderst sjældne. For det tredje var den planlagte nye stilling hovedsageligt administrativ og placeret uden for universitetsmiljøet. Sidst men ikke mindst var stillingen afhængig af ekstern finansiering fra Carlsbergfondet, og lønnen til en kvinde ville belaste midlerne mindre.

Ved at skifte fra matematik til seismologi og acceptere et nyoprettet job uden for universitetet fik Inge Lehmann fast ansættelse og mulighed for at udleve sin ambition om en overordnet, videnskabelig stilling. Så i stedet for at kæmpe mod de stukturer, der på universitetet holdt hende tilbage, benyttede hun de samme mekanismer til at sikre sig en stilling uden for universitetet, der endnu ikke var så prestigefyldt, at den krævede en mandlig akademiker.

Konklusion

Det er forkert at hævde, at Inge Lehmann fik karriere og international succes fordi hun turde sige den mandsdominerede forskningsverden imod. Under sit ophold i Cambridge i 1911 blev hun for første gang konfronteret med kønsbestemte restriktioner, og hendes psykiske sammenbrud i vinteren 1912 kan tolkes som et forsøg på at rette op på køns-biasen ved at overkompensere akademisk. Et selv-påført regime som Inge Lehmann i øvrigt delte med mange samtidige kvindelige akademikere. Både i sit arbejde som forsikringsberegner og i sin ansættelse som forskningsassistent oplevede hun at være ringere stillet end sine mandlige kollegaer. Da Inge Lehmann skiftede forskningsfelt fra matematik til det mindre prestigefyldte seismologi, udviste hun en pragmatisk holdning til, hvad der var muligt at opnå, og accepterede at agere inden for nogle snævre rammer (f.eks. kun at forske i fritiden) mod at rykke op ad karrierestigen. Inge Lehmann fik mulighed for en videnskabelig karriere, fordi hun på afgørende tidspunkter indordnede sig de sociale og fagligpolitiske agendaer – og ikke mindst fordi hun var en talentfuld forsker.

Summary

Celebrated for her 1936-discovery of the Earth inner core, seismologist Inge Lehmann (1888-1993) has often been portrayed as a trailblazing, female scientist, unwilling to accept discrimination in her pursuit of an academic career. However, a close reading of her experiences suggest that Inge Lehmann had to accept severe restrictions in her early academic career and only being pragmatic about her situation, did she succeed in establishing herself as a professional scientist. Having attended a co-educated public school and proceeded to study mathematics at Copenhagen University in 1907, Inge Lehmann had little firsthand experience with gender discrimination. After receiving her bachelor degree she went in 1911 to study at Cambridge University, where she found herself, along with Niels Bohr, unprepared for the social segregation of genders practiced there. Having exhausted herself, Inge Lehmann returned to Denmark and abolished her studies, but realizes during the next six years that her career options were severely limited by her gender. In 1918 Inge Lehman returned to Copenhagen Universi-

ty to complete her studies, and in 1923 became a teaching assistance for the professor of actuary science. Realizing that her options for getting a scientific position at the university were small, she instead joined Professor Niels Erik Nørlund in his attempt to reform the governments Geodetic Service. In return for changing her field of study from mathematics to seismology, Nørlund in 1928 agreed to promote Inge Lehmann to chief of the Seismological Section. It was a new position, without much prestige and plenty of administrative work, but a scientific position never the less.

(Foto: Flemming Hennrich)



Anne Lif Lund Jacobsen f. 1976, cand.mag. fra Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, ph.d. fra University of Tasmania, Australien 2010. Ansat som forsker ved Rigsarkivet København. Forsker i miljø- og videnskabshistorie efter 1880. Skriver på en videnskabshistorie om Inge Lehmann og udviklingen af moderne seismologi. Kontakt: Rigsarkivet: llj@sa.dk

Kilde- og litteraturliste

Utrykt materiale

Rigsarkivet (RA)

Inge Lehmann, 1888-1993 (Privatarkiv)

Niels Erik Nørlund, 1885-1981 (Privatarkiv)

Københavns Universitet: 1479-2006

Det Naturvidenskabelige Fakultet, Skoleembedseksamen: Karakterprotokol 1919-1927
Matematik: 2. del, 1908.

Forsikringsmatematisk Laboratorium: Korrespondance 1919-1970.

Niels Bohr Arkivet (NBA)

Niels Bohr private papers

Litteratur

- Aaserud, F., og J.L. Heilbron (2013), *Love, literature, and the quantum atom, Niels Bohr's 1913 trilogy revisited*. Oxford: Oxford University Press.
- Brush, S.G. (1980), Discovery of the Earth' core: *American Journal of Physics*, vol. 48, 705.
- Evans, G. (2010). *The university of Cambridge, a new history*. London: I.B. Tauris.
- Funch, B. S. (1986), *Alfred Lehmanns Psykofysiske Laboratorium 1886-1921*. København: Psykologisk Laboratorium.
- Grane, L & K. Hørby (1993), *København Universitet 1479-1979, Bind II Almindelig historie 1788-1936*, København: G.E.C. Gads Forlag.
- Hvidtfeldt, K & C. Ries (2005), Kvinder i videnskaberne. I: H. Kragh, H. Nielsen, K. Hvidtfelt, P. Kjærgaard (red.). *Dansk naturvidenskabs historie 4*. (s 346-364). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Københavns Universitet (1925), *Aarboeg for Københavns Universitet, Kommunitetet og den Polytek-niske Læreanstalt, indeholdende Meddelelser for de akademiske Aar 1915-1920*. København.

- Københavns Universitet (1929), *Aar bog for Københavns Universitet, Kommunitetet og den Polytek-niske Læreanstalt, indeholdende Meddelelser for det akademiske Aar 1927-1928*. København.
- Moustgaard, I.K., F. Petersen (1986), *Udviklingslinjer i dansk psykologi fra Alfred Lehmann til i dag*. Københavns Universitet Psykologisk Laboratorium. København: Gyldendal.
- Pihl, M. (1983), *Københavns Universitet 1479-1979, Bind XII Det matematisk-naturvidenskabelige Fakultet, 1.del*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Pind, J. (2014), *Edgar Rubin and Psychology in Denmark*. History and Philosophy of Psychology. Cham: Springer International Publishing.
- Richmond, M. L. (1997), 'A lab of one's own.' Balfour Biological Laboratory for Women, Cam-bridge University, England). *Isis*, vol. 88 (3), s. 422 -34.
- Rosenbeck, B. (2014), *Har videnskaben køn? Kvinder i forskning*. København: Museum Tusculan-ums Forlag.
- Rossiter, M. W. (1984), *Women scientists in America, struggles and strategies to 1940* (3. pr. ed.). Bal-timore, Md. London: Johns Hopkins University Press.
- Sørensen, E. (1978), *Geodætisk Institut 1928-1978*. København: Geodætisk Institut.
- Warwick, A. (2003), *Masters of theory Cambridge and the rise of mathematical physics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aaserud F. og H. Nielsen (2005), Niels Bohrs verdenscenter for teoretisk fysik. I: H. Kragh, H. Niel-sen, K. Hvidtfelt, P. Kjærgaard(red.). *Dansk naturvidenskabs historie 4*. (s 346-364). Aarhus: Aar-hus Universitetsforlag.

Universiteter og idealer i velfærdsstaten

Af Else Hansen

Uddannelse har en central placering i 1950'ernes og 1960'ernes velfærdsstat. Uddannelse er ikke blot en samfundsmæssig investering; adgang til uddannelse kan også medvirke til at skabe mere lige muligheder for borgerne, uanset social eller geografisk baggrund. Universiteterne blev i 1960'erne politisk pålagt at optage alle egnede ansøgere på trods af advarsler fra universiteterne om, at de høje studentertal ville umuliggøre undervisning som hidtil. Hertil kom indførelse af studiestøtte fordelt efter objektive kriterier og myndiggørelse af studerende og ikke-professorale lærere, da de med styrelsesloven i 1970 fik betydelig medindflydelse på universiteternes interne forhold. Med oprettelsen af Direktoratet for de Videregående Uddannelser i 1974 blev universiteterne for alvor integreret i det statslige styringssystem. Forskningsfrihed stod stadig nogenlunde uantastet, mens undervisningsfrihed og universiteternes autonome status blev radikalt omfortolket.

1950'erne og 1960'erne er blevet kaldt "velfærdsstatens storhedstid".¹ På baggrund af stærk vækst i den danske økonomi kunne der gennemføres omfattende ændringer i det danske samfund i retning mod at udjævne sociale skel. Der var tale om en bred vifte af nye initiativer på mange samfundsområder. En del rettede sig direkte mod samfundets svageste, hvor særligt ældreforsorgen med indførelse af folkepension i 1956 vakte opmærksomhed. Andre initiativer gjaldt selve indretningen af den offentlige sektor, kulminerende med kommunalreformen i 1970. Også de kulturelle områder blomstrede op i 1960'erne med oprettelsen af et ministerium for kulturen og med statsstøtte til kunstnere.

Uddannelserne havde en helt central placering i 1960'ernes politik.² Økonomisk vækst var velfærdsstatens drivkraft, som forudsatte en omlægning fra landbrug til byerhverv og et højere uddannelsesniveau i arbejdsstyrken. Uddannelse blev anset for at være en investering i fremtiden. Også på universiteterne kunne man mærke de nye vinde. Der blev råd til og vilje til at realisere gamle og nye byggeønsker på de to eksisterende universiteter i København og Aarhus, ligesom der blev oprettet nye universiteter i Odense (1966), Roskilde (1972) og Aal-

¹ Petersen et al. 2012.

² Kolstrup 2014: 196. Petersen et al. 2012: 743. Juul 2006.

borg (1974). Danmarks Tekniske Højskole fik nye og større bygninger i Lyngby (1958)³, og der kom også udvidelser ved andre læreanstalter. Studentertallet steg voldsomt. I 1953 var der 6.600 studerende på de to universiteter i København og Aarhus, i 1960 var der 9.100 – og i 1970 var der 35.400 studerende ved tre universiteter. Nu var også universitetet i Odense oprettet. Det var langt flere end forudset i løbet af 1960'erne.⁴

I denne artikel skal det undersøges, hvordan velfærdsstatens idealer og initiativer kom til at påvirke universiteternes indretning, samfundsmæssige placering og formål. Grundlaget for analysen er en omfattende gennemgang af hidtil ubenyttet arkivmateriale, hovedsageligt fra arbejdet i de kommissioner, råd og udvalg, som arbejdede med universiteternes forhold i 1950'erne og 1960'erne.⁵ Her tages der udgangspunkt i en række centrale initiativer og forandringer på universiteterne, og det diskuteres, hvordan disse forholder sig til de idealer, som skulle fremme velfærdsstaten.

Velfærdsstatens idealer skal her sammenfattes som en stræben efter lighed mellem borgerne, en bevægelse mod større involvering af den enkelte i beslutninger og en stærk stat, som kan stå for omfordeling af de fælles midler. Disse elementer kom til at præge universitetspolitikken i 1950'erne og 1960'erne. Over for det stod universiteternes forskningsfrihed og undervisningsfrihed sammen med traditionen for universiteter som autonome institutioner.⁶ Disse værdier var gennem de forudgående årtier blevet realiseret i universiteternes interne organisation med stærke professorgrupper med vidtgående beføjelser til at bestemme forskningsemner og undervisningens udformning ved Københavns Universitet og ved det nyere og langt mindre universitet i Aarhus.

Forskningsfrihed og statslig forskningsstøtte

Hurtigt efter afslutningen af 2. verdenskrig kom forholdet mellem stat og universiteter på den politiske dagsorden, idet både forskere og studerende ønskede økonomisk støtte fra staten. Hidtil havde Carlsbergfondet været den vigtigste kilde til støtte, ligesom Rockefeller Foundation i mellemkrigstiden havde ydet betragtelig støtte til bl.a. opførelsen af flere laboratorier og andet institutionsbyggeri, også i Danmark. Efter krigen var de private midler ikke længere så rigelige som tidligere, og staten måtte kompensere universiteterne for de manglende støttemuligheder.

³ Undervisningsminister Jørgen Jørgensen besluttede i 1958, at der skulle opføres nye bygninger til Danmarks Tekniske Højskole i Lyngby. Byggeriet stod færdigt i 1974, men på det tidspunkt var mange bygninger for længst taget i brug.

⁴ Hansen 2009.

⁵ Denne undersøgelse udfoldes i monografien "Professorer, studenter og polit.'er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975", som er under udgivelse hos Museum Tusulanums Forlag.

⁶ Fink 2003.

Statslig støtte til forskerne vakte dog principielle betænkeligheder hos en række forskere. Således påpegede professor Carsten Høeg fra Det Filosofiske Fakultet i 1947 over for Videnskabskommissionen, at "det vilde være meget uheldigt, om man i videre Omfang kom ind paa at lede de humanistiske Videnskaber ind i saadanne bestemte Spor", og han frygtede, at forskningsråd ville betyde, at man på "kunstig Maade" fandt opgaver, der ikke var egentlig videnskabelig basis for at gå i gang med.⁷ Det var selve forskningsfriheden, som her stod på spil. Hvis man kunne risikere, at de nye forskningsråd ville diktere forskningsemner, var der forskere, som hellere ville undvære denne støttemulighed.

Det tog flere år at finde en acceptabel form, men i 1952 blev Statens Almindelige Videnskabsfond oprettet.⁸ Selvom der efter lange forhandlinger i Folketinget kom repræsentanter for de centrale ministerier i fondens bestyrelse, understøttede fondens arbejde i realiteten forskningsfriheden, idet de statslige midler til forskningsstøtte blev fordelt efter indstilling fra faglige kommissioner, der foretog fagfællebedømmelser af forskernes ansøgninger. Den nye fond fik ikke bemyndigelse til selv at tage initiativ til nye forskningsprojekter, så formuleringen af nye forskningsprojekter skete stadig hos forskerne og var drevet af videnskabsinterne problemstillinger.⁹

Den statslige fond til støtte for forskning udfordrede ikke professorernes magtbasis på universiteterne, og der var endnu ikke var tale om, at staten greb afgørende ind i universiteternes forhold. Alligevel betød både fonden for forskningsstøtte og fonden for uddannelsesstøtte, som omtales nedenfor, at staten fik en mere aktiv rolle over for universiteterne. Statens Almindelige Videnskabsfond blev i 1968 afløst af Statens Forskningsråd, der fik mulighed for at tage initiativer til nye forskningsprojekter, men som fortsat byggede på fagfællebedømmelser.¹⁰

Netop det at tydeliggøre statens ansvar for universiteternes forhold var genstand for en engageret debat i årene lige efter 2. Verdenskrigs afslutning. Her talte blandt andre den konservative politiker Flemming Hvidberg, der var professor ved Det Teologiske Fakultet ved Københavns Universitet, i Folketinget og i den offentlige debat for sammenhængen mellem fri forskning, demokratiske tilstande og statslig støtte: "Spørgsmaalet om den demokratiske og i Særdeleshed den danske Stats Stilling til Forskningen (...) [er] ikke opgjort med det rent negative svar, at Staten indrømmer Forskningen fuld Frihed, men i øvrigt ikke blander sig i dens Anliggender. Der maa netop nu kræves en ganske anden positiv Holdning fra Statens Side overfor Forskningen. Ja, jeg vil sige mere: en ny Aktivisering af Staten i Forhold til Forskningen."¹¹

⁷ RA. UVM. Videnskabskommissionen. Mødereferater. 1946-1955. Videnskabskommissionens møde 18.1.1947.

⁸ Lov af 20. maj 1952 om oprettelse af Statens Almindelig Videnskabsfond.

⁹ Rigsdagstidende. 1951/52 F, sp. 1996ff, 2262ff, 4480ff, 4544f.

¹⁰ Lov af 31. maj 1968 om forskningsråd.

¹¹ Hvidberg 1946.

I de kommende årtier blev statens forhold til universiteterne ændret væsentligt. Statens *aktivisering* skulle komme til at omfatte langt mere end støtte til grundforskningen.

Uddannelsesstøtten

Historien om Ungdommens Uddannelsesfond, der gav økonomisk støtte til studerende, ligner på flere måder historien om støtte til forskerne. Også de ubemidlede studerende havde hidtil været henvist til private midler, altså kommunetet ved Københavns Universitet samt en lang række private fonde tilknyttet universiteterne. På opfordring fra Ungdomskommissionen blev Ungdommens Uddannelsesfond oprettet i 1952, og ligesom med støtten til forskning var der i første omgang tale om, at staten skulle kompensere universiteterne for de manglende private midler. Øget økonomisk støtte til de studerende vakte dog økonomiske betænkeligheder, og resultatet blev da også en Ungdommens Uddannelsesfond af meget beskednen størrelse, målt i forhold til Ungdomskommissionens forslag. Midlerne blev uddelt af legat- og stipendienævn på universiteterne.¹²

De statslige midler til studiestøtte kom ikke til at ændre væsentligt ved den sociale rekruttering til de højere uddannelser. Også før oprettelsen af Ungdommens Uddannelsesfond havde der været legatmidler til et lille antal studerende fra hjem, der ikke kunne understøtte børnenes studier ved universiteterne.

Ungdommens Uddannelsesfond kan skrives ind i 1950'ernes opbygning af velfærdsydelse.¹³ Midler fra Ungdommens Uddannelsesfond blev tildelt efter vurdering af hver enkelt, hvor både baggrund og studieegnhed blev vurderet. Ungdommens Uddannelsesfond blev forøget med mindre beløb nogle gange i 1950'erne. I 1961 blev fondens midler væsentligt forøget fra 18 mio. kr. til 71 mio. kr. samtidig med, at studentertallet var stærkt stigende. Op gennem 1960'erne blev fondens midler løbende forøget.¹⁴ Nu blev uddannelsesstøtten en af de faktorer, der kunne sikre en socialt bredere rekruttering til de højere uddannelser. I 1970 blev Ungdommens Uddannelsesfond afløst af Statens Uddannelsesstøtte, der blev tildelt efter objektive kriterier som alder og forældrenes indkomst. Nu hed det, at "ingen af økonomiske grunde skal forhindres i at få den uddannelse, han har lyst og evner til."¹⁵

Omlægningen fra skønsbaseret til rettighedsbaseret tildeling af uddannelsesstøtte betød, at uddannelsesstøtte kom på linje med andre såkaldt universalistiske ydelser i velfærdsstaten. Den rettighedsbaserede studiestøtte medvirkede til at

¹² Forslag til lov om den ved lov nr. 230 af 27. maj 1950 om ændring i lov om tipning af 9. juni 1948 oprettede studiefonds forvaltning og virksomhed. Rigsdagstidende 1950-51. A, sp. 5589.

¹³ Kolstrup 2014: 122-24.

¹⁴ Lovbekendtgørelse nr. 235 af 7.7.1958 af Lov om 'Ungdommens Uddannelsesfond's forvaltning og virksomhed. Bekendtgørelse nr. 302 af 27.7.1960 af Lov om 'Ungdommens Uddannelsesfond's forvaltning og virksomhed.

¹⁵ Betænkning vedrørende økonomisk støtte til unge under uddannelse 1968: 13.

myndiggøre de studerende, der ikke længere var afhængige af individuel bedømmelse for at opnå økonomisk støtte.

Økonomisk vækst og menneskelig udvikling

Finansministeriet var fast medlem af 1950'ernes og 1960'ernes kommissioner for planlægning i forskellige grene af samfundet, således også når det gjaldt planlægning af universiteterne. Set med økonomiske briller var det væsentligt at sikre, at universiteter og højere læreanstalter bidrog til den økonomiske vækst. Derfor blev særligt de tekniske og naturvidenskabelige fag prioriteret ved udbygningen af universiteterne omkring 1960, dels ved nybyggeri ved de eksisterende universiteter, dels ved byggeriet af det nye Danmarks Tekniske Højskole i Lyngby og ved opførelsen af atomforsøgsanlægget i Risø. Universiteterne havde foreslået en mere jævn udbygning af alle fag, og det blev fremhævet, at ikke mindst de humanistiske fag ved Københavns Universitet havde påtrængende lokalebehov.¹⁶ Regeringen tilsidesatte dog universiteternes indstilling til fordel for Det Økonomiske Sekretariats anbefaling af prioritering af de tekniske og naturvidenskabelige fag.¹⁷

Universiteternes studentertal var stærkt stigende i 1960'erne inden for alle fagområder, og på universiteterne var man chokerede over de store studentehold. Det stod klart, at undervisningen ikke kunne gennemføres som hidtil med de voldsomt forøgede studentertal. På de lægevidenskabelige fakulteter var situationen helt fortvivlende, og lærerne ønskede akut indført adgangsbegrænsning, mens universiteterne som sådan ønskede, at politikerne skulle garantere dem kun at skulle modtage et fastsat antal studenter.¹⁸ I Byggeprogramudvalgets betænkning fra 1961 blev det anbefalet, at Aarhus Universitet maksimalt skulle have 5.000 studerende, mens maksimumtallet for Københavns Universitet skulle være 12.000 studerende. Det kunne imidlertid forudses, at der i 1970 ville være mindst 20.000 studerende, og derfor anbefalede udvalget også, at der blev oprettet et tredje universitet. Det skete med oprettelsen af Odense Universitet i 1966. I lyset af de studentertal, som universiteterne senere måtte acceptere, er disse angivelser af maksimum for antallet af studenter interessante. Der ligger nemlig heri, at der var grænser, som skulle overholdes, hvis universiteternes "optimale undervisningskapacitet" skulle fungere.¹⁹ Disse grænser blev overskredet allerede midt i 1960'erne.

¹⁶ Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10året 1958/59-1967/68. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 24. september nedsatte udvalg (1958).

¹⁷ RA. Økonomiministeriet. Departementschef Kurt Hansens embedsarkiv. Regeringens Økonomiudvalg 1953-1980. Materiale m.v. Juni-oktober 1958. "Indstilling til Regeringens Økonomiudvalg om tilrettelægningen af de kommende 10 års byggeri m.v. for videregående uddannelse og forskning. 6.10.1958". "Referat" 26.8.1958.

¹⁸ RA. Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Referater 1965-1974. Mødereferater. 15.7.1965. Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser 1965: 13.

¹⁹ Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10året 1961/62-1970/71. Afgivet af det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedr. universiteternes byggeprogrammer 1961: 12-13.



Fra politisk side var der ikke megen forståelse for universiteternes vanskelige situation. Flere studerende på universiteterne ville både betyde en mere kvalificeret arbejdsstyrke og et opgør med de traditionelle barrierer for adgang til universiteterne. Det ville øge ligheden mellem forskellige grupper i samfundet og samtidig medvirke til økonomisk vækst. 1960'ernes højkonjunktur lovede vækst og øget efterspørgsel efter arbejdskraft, så der var ikke tvivl om, at der ville blive beskæftigelse til alle. Fra politisk side var der tiltro til, at de studerende ville vælge "rigtigt", når de skulle vælge studiefag; altså at de ville vælge de fag, hvor der var efterspørgsel efter arbejdskraft. Universiteterne skulle ikke blot bidrage til samfundets kulturelle udvikling, men skulle også være nyttige i forhold til øget vækst og velfærd. Velfærdsstaten skulle fremme den enkeltes muligheder, og universitetsstudier skulle ikke længere forbeholdes en lille elite. Det skulle være en realistisk mulighed for alle med lyst og evner.

Velfærdsstaten byggede nok på økonomisk vækst, men det egentlige mål var at skabe bedre forhold for hele befolkningen og at give hver enkelt mulighed for at efterstræbe sine ønsker. K. Helveg Petersen var som undervisningsminister 1961-1964 med til at sikre oprettelsen af det tredje universitet i Odense. I 1965 blev han den første formand for Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser,

et råd, hvor universiteter, studerende og centraladministrationen sammen skulle rådgive undervisningsministeren om de kommende års udbygning af de højere uddannelser. I sin indledende tale til rådet karakteriserede han 1960'erne som "uddannelsernes årti", og han kom ind på formålet med udbygning af uddannelserne:

"Hvis det lykkes for os at leve op til de krav, der stilles til os [om planer for udbygning af de højere uddannelser, EH], vil det faa stor betydning for kommende generationers uddannelsesmuligheder. Derved fremmes den dygtiggørelse, tiden kræver, – alt det, der har at gøre med økonomisk vækst og hvad dertil hører. Men samtidig fremmes – og det er vel til syvende og sidst det væsentligste – forudsætningerne for de unges menneskelige udvikling."²⁰

Der var ingen modsætning mellem økonomisk vækst og den enkeltes egen udvikling.

Undervisningsfrihed og medbestemmelse til studenter

Deltagerdemokrati var et vigtigt mål i 1960'ernes udvikling af velfærdsstaten.²¹ Der skulle ikke blot ske en udligning mellem de stærkere og de svagere borgere, men alle skulle have mulighed for at præge udviklingen gennem deltagelse i demokratiske processer på alle niveauer. Samtidig kunne det på universiteterne medvirke til at nedbryde traditionelle autoritetsforhold og åbne for nye.

Kravet om medindflydelse fra studenter og ikke-professorale lærere blev formuleret allerede i 1950'erne. I 1955 fik to repræsentanter for de studerende mulighed for at deltage i konsistoriums indledende drøftelser af sager, som særligt vedrørte de studerendes forhold.²² I 1960 foreslog Studietidsudvalget, som var nedsat af undervisningsministeren i 1959, at der skulle oprettes rådgivende studienævn ved alle fakulteter. Forslaget skulle sikre ensartede regler på alle fakulteter, og bag det stod blandt andre rektorerne ved universiteterne i København og Aarhus.²³ De rådgivende studienævn skulle behandle spørgsmål i relation til undervisningen, som for eksempel klager over undervisningen, lærebøgernes egnethed, eksaminationernes strenghed, eksamenslokaleforhold, semesterplaner og lignende. Det er vigtigt at bemærke, at studienævnene netop var *rådgivende* over for professorerne, som altså stadig havde den afgørende magt til at træffe de endelige beslutninger om undervisningsforhold.

²⁰ RA. Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Referater. 1965-1974. "Synspunkter vedrørende rådets arbejde ved rådsformand K. Helveg Petersen". 18.1.1965.

²¹ Knudsen 2007: 9-21.

²² Årbog for Københavns Universitet 1953-58: 18-20.

²³ RA. Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 1910-1965, j.nr. 475/58 I, 115g/55 I. Betænkning om studienævn. 30.3.1960. Betænkningen er trykt i Hansen 2010.

Rådgivende studienævn fungerede godt ved flere fakulteter som de lægevidenskabelige fakulteter og i København ved Det Rets- og Statsvidenskabelige Fakultet og Det Matematisk-Naturvidenskabelige Fakultet, men vakte stor diskussion ved Det Filosofiske Fakultet ved Københavns Universitet. Her mente en kreds af professorer, at forslaget var en trussel mod deres *undervisningsfrihed*, altså lærernes ret til selvstændigt at bestemme undervisningens indhold og form. De stillede spørgsmålstejn ved, om Studenterrådet, der skulle udpege studentrepræsentanter til studienævn, nu også virkelig repræsenterede de studerende. De henviste til, at der forud for udnævnelse til professor var gået en streng bedømmelsesprocedure, således at det kunne sikres, at professorerne virkelig var fagets bedst kvalificerede udøvere. De så det som en naturlig konsekvens af den strenge bedømmelse, at professorerne også havde et meget stort selvstændigt råderum, og at de derfor ikke skulle diskutere undervisningen med de studerende. De mente ligefrem, at studenterindflydelse ville begrænse deres undervisningsfrihed. I stedet henviste de til, at den enkelte studerende kunne tale med den enkelte professor, men det var en form, som de stigende studentertal hurtigt gjorde meget vanskelig. Resultatet blev, at der ved enkelte fag på Det Filosofiske Fakultet blev oprettet rådgivende studienævn, men at fakultetet som sådan var imod disse nævn.

I 1963 sendte radikale politikere en prøveballon op for at se, om de studerende kunne få medindflydelse på universiteternes interne forhold.²⁴ Det blev blankt afvist af universiteterne, og der var ikke videre diskussion herom i de næste år.²⁵

Da studenteroprøret brød ud i marts 1968, havde diskussionen om universiteternes interne styrelse således længe været i gang. I januar 1968 havde Universitetsadministrationsudvalget udsendt sin betænkning, hvor der blev foreslået mindre justeringer af de kendte styrelsesformer, som ikke ville give betydelig indflydelse til studenter og ikke-professorale lærere.²⁶ På den baggrund bad Undervisningsministeriet alle universiteter og læreanstalter udarbejde forslag til nye regler for den interne styrelse, tilpasset de enkelte institutioner.

På Københavns Universitet udarbejdede Det Centrale Udvalg med rektor Mogens Fog i spidsen et sådant forslag. Her blev der foreslået en studenterrepræsentation på 50 % i studienævn og 33 % i fakultetsråd og konsistorium samt integration af lærergruppen, således at der ikke blev skelnet mellem professorer og andre fast- og fuldtidsansatte lærere. I april 1969 kom forslaget til diskussion i konsistorium. Her blev det kritiseret for at gennemføre et *valgprincip* og der-

²⁴ Helveg Petersen 1964: 17-20. I efteråret 1963 indbød fabrikant Aage Damgaard, fabrikant Johs. Jensen, fhv. undervisningsminister Jørgen Jørgensen, professor, dr.phil. Brandt Rehberg og undervisningsminister K. Helveg Petersen til et møde med emnet "Kulturpolitik" på Askov Højskole.

²⁵ RA. UVM, Universitetsadministrationsudvalget af 10.5.1962. Mødereferater 1962-1968. Referat af mødet 14.7.1963.

²⁶ Betænkning II 1968.

med forkaste det hidtidige *kvalifikationsprincip*: "At udpege ledelsen ved valg af og blandt en gruppe personer med nødvendigvis yderst forskellige kvalifikationer, vil give dem der har lyst og oratorisk evne, mulighed for at tale og diskutere sig til den indflydelse, som efter gældende system opnås ved dokumentation af videnskabelige evner og arbejde."²⁷

Fra studentside havde Finn Ejnar Madsen ordet: "Studerterne følte sig udsat for indoktrinering med 'evige sandheder' og de ønskede helt væsentligt at ændre disciplin og metodik i forskningen. Studenterne så en ligestilling som absolut forudsætning for samarbejde." Han blev suppleret af Christian Nissen: "Imidlertid var hverken folkestyre eller forskning alene teknik. – På undervisningsområdet måtte valg være det bedste. Forskningen var heller ikke den rene teknik; også forskningen havde indflydelse på samfundet og derfor burde andre, og større grupper end teknikere, være med i forskningens beslutningsprocesser."²⁸ Studenterne ville nedbryde professorernes magt bastion. De ville behandles som ligeværdige, og de ville have indflydelse på forskningens metoder og emner.

I den afgørende afstemning – som studenter og ikke-professorale lærere var udelukket fra – viste det sig, at der blandt Københavns Universitets professorer var et lille flertal for dette forslag, mens forslagene fra de øvrige universiteter og læreanstalter lagde op til en noget mindre indflydelse til de studerende.²⁹

Københavns Universitets model for den interne styrelse af universiteterne kom til at danne udgangspunkt for den borgerlige VKR-regerings forslag til styrelseslov. Det var første gang, at Folketinget vedtog en lov om universiteternes interne styrelse, og det blev gjort helt klart, at det nu skulle være slut med, at professorerne alene kunne bestemme i universiteternes interne forhold: "Regeringen [finder, EH] det berettiget, at de studerende gennem paritetisk sammensatte studienævn får en afgørende medindflydelse på og et medansvar for deres egen uddannelse."³⁰

Den nye lov blev mødt med kritik fra både professorer og studenter. Mange professorer fandt, at deres undervisningsfrihed var truet og i det hele taget, at deres autoritet blev udhulet. Heller ikke studenterne var tilfredse. De ønskede 50 % af stemmerne i alle organer, og de var meget kritiske over for lovens påbud om listevalg af studenterrepræsentanter.

På trods af protesterne stod politikerne klar til i 1970 at vedtage en ny ordning, som ikke var i samklang med den almindelige opfattelse på universiteter og læreanstalter, men i tydelig overensstemmelse med tidens politiske vinde. Der var

²⁷ RA. Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 1966-1974, j.nr. 165/1969. Referat af møde i konsistorium den 30. april 1969.

²⁸ RA. Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 1966-1974, j.nr. 165/1969. Referat af møde i konsistorium den 30. april 1969.

²⁹ RA. UVM, 3. Afdeling, 1. Kontor. Journalsager 1967-1974, j.nr. 42-2-1/69 "Det meddeles herved". RA. Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 1966-1974, j.nr. 165/69.

³⁰ Folketingstidende 1969/70, A, sp. 2100. Bemærkninger til forslag til lov om universiteternes styrelse.



Studenteroprøret i 1968 handlede også om myndiggørelse. Borgere i velfærdsstaten skulle være myndige borgere med ret til at bestemme over deres eget liv. For studenter og amanuenser blev det realiseret med styrelsesloven (1970), Statens Uddannelsesstøtte (1970) og reform af stillingsstrukturen (1972). (Polfoto.)

partier i Folketinget, som mente, at studenterne skulle have endnu større medindflydelse på universiteternes interne forhold, men der var ingen, som var imod, at studenterne skulle have 50 % af stemmerne i studienævn og (mindst) 33 % i de øvrige organer. Styrelseslovens stærke studenterrepræsentation må forstås som et opgør med de traditionelle universitetssynspunkter til fordel for deltagerdemokrati. Det var en forudsætning for at realisere intentionen om deltagerdemokrati, at der fandtes selvstændige og myndige grupper til at indgå i dette demokrati.³¹ Både studenter, ikke-professorale lærere, mange professorer og politikere fra alle partier ønskede *demokratiske* tilstande på universiteterne med styrende organer, hvor både den samlede lærergruppe og studenterne var godt repræsenteret. Der var politisk tilslutning til, at studenterne, der var voksne mennesker, de fleste med stemmeret, fik medindflydelse på de konkrete studieforhold. Deltagerdemokrati var en af velfærdssamfundets værdier i 1960'erne og ind i 1970'erne.

³¹ Studenter og ikke-professorale lærere blev betydningsfulde grupper med faste rettigheder med vedtagelsen af styrelsesloven og loven om Statens Uddannelsesstøtte i 1970 samt stillingsstrukturereformen i 1972.

Et direktorat for de videregående uddannelser

Selve det forhold, at Folketinget vedtog en lov om universiteternes interne styrelse, var et klart signal til universiteterne om, at staten nu ville følge universiteternes forhold langt tættere end hidtil. Det blev understreget, da det i Folketingets debat om styrelsesloven blev klart, at der også var enighed om, at det "på baggrund af den fortsatte vækst inden for de højere uddannelsesinstitutioners område [burde overvejes at oprette, EH] et administrativt organ mellem institutionen og undervisningsministeriet eller en anden form for central styring." Det skyldtes, at blandt andet de nye universiteter ville betyde "et voksende behov for at koordinere indsatsen og prioriteringen inden for de faglige hovedområder, som vil blive repræsenteret ved flere og flere institutioner."³²

Hos universiteterne var der nok tilslutning til tanken om "en mere konsistent planlægning af uddannelsernes fremtid", men der blev også stærkt advaret mod, "at direktoratets oprettelse vil resultere i en detaljeret styring af de enkelte institutioners virksomhed", og at et direktorat "ikke i sig selv indebærer nogen begrænsning af Universitetets selvstyre."³³

Direktoratet for de Videregående Uddannelser blev oprettet i 1974. Det betød blandt andet, at universiteterne mistede den hidtidige direkte adgang til ministeren. Nu skulle de i første omgang gå til direktoratet. Det blev det centrale omdrejningspunkt for 1970'ernes universitetspolitik, der satsede på styring af studentertal og udgifter med indførelse af adgangsbegrænsning i 1976-77 og en budgetreform, som fra 1981 byggede på en kvantificering af aktiviteterne, således at undervisning blev målt i de såkaldte studietrinstillækster. Samtidig blev de råd og udvalg, hvor universiteterne og andre uddannelsesinstitutioner hidtil havde haft mulighed for at rådgive ministeren, nedlagt. Denne rådgivning blev nu samlet i Det Centrale Uddannelsesråd, CUR, således at der blev langt færre repræsentanter for institutionerne, end der samlet havde været i 1960'ernes råd og udvalg.

Oprettelsen af Direktoratet for de Videregående Uddannelser var knyttet tæt sammen med vedtagelsen af styrelsesloven. Med de nye initiativer blev de hidtidige styrelsesforhold både internt og eksternt reformeret. Den dybe faglighed i universiteternes interne styrelse, som professorerne havde repræsenteret, blev tilsidesat til fordel for et bredere spektrum af forskellige interesser internt og en omfattende eksternt administrativ behandling. Oprettelsen af Direktoratet for de Videregående Uddannelser var en kulmination på de forudgående 15-20 års bestræbelser på at skabe administrative rammer for en universitetsplanlægning og -administration i tæt forbindelse med samfundsøkonomiske hensyn og prioriteringer. Universiteterne skulle nu stå til regnskab over for stat og samfund, som

³² Folketingstidende B 1969/70. Betænkning om lovforslag for universiteternes styrelse (afgivet af udvalget den 15. maj 1970), sp. 1944

³³ RA. Undervisningsministeriets Struktur- og Rationaliseringsudvalg af 25.11.1971. Bilag. Bilag 219: Høringsvar fra Roskilde Universitetscenter 7.12.1972. Bilag 189: Høringsvar fra Københavns Universitet 27.11.1972.

havde investeret massivt i institutionerne. Med direktoratet blev der skabt organisatoriske forudsætninger for centraliseret planlægning og styring fra ministeriets side. Det blev centrale redskaber i de næste årtiers reformarbejde.

Idealer i velfærdsstaten

I 1960'ernes universitetspolitik ser vi på mange områder, at idealer fra en velfærdsstat i fuldt flor blev omsat til konkrete initiativer, der kom til at påvirke universiteterne. Det var et vigtigt element i velfærdsstaten at give borgerne lige muligheder, således at det ikke skulle være tradition og social baggrund, som bestemte den enkeltes muligheder, men derimod individuelle ønsker og ambitioner.³⁴ På uddannelsesområdet betød det, at social eller geografisk baggrund ikke måtte være udslagsgivende for, hvilken uddannelse den enkelte skulle gennemføre. Der skulle være plads for alle med lyst og evner. Den sociale rekruttering til universiteterne blev da også bredere i takt med, at studentertallet steg. Flere børn fra landbohem og funktionærfamilier tog højere uddannelser, mens andelen af børn fra arbejderklassen ikke rokkede sig meget. Der kom flere kvinder ind på universiteterne, og den geografiske spredning blev større.

Inddragelse og myndiggørelse af borgerne var også et ideal i 1960'ernes velfærdsstat. Adgang til viden og magt skulle deles. Som et led heri skete der i 1960'erne en vældig udvidelse af kulturområdet, og kulturelle tilbud blev tilgængelige for langt flere end tidligere. *Demokrati på arbejdspladsen* blev et af periodens slagord, ligesom elevråd spirede frem på gymnasier og i børneskolen. På universiteterne passede denne dagsorden perfekt med en noget ældre diskussion om medbestemmelse til studenter og til den voksende gruppe af ikke-professorale lærere. Da studenter og ikke-professorale lærere i 1968 forlangte medbestemmelse, var netop idealet om medbestemmelse en af grundene til, at politikerne imødekom kravet uden megen tøven. Når universiteternes øvrige grupper fik medbestemmelse, betød det dog samtidig, at professorernes faste greb om universiteternes interne forhold blev svækket afgørende, og det banede vejen for flere politiske initiativer over for universiteterne.

Universalistiske ydelser er karakteristisk for de nordiske velfærdsstater. Mens den statslige uddannelsesstøtte i 1950'erne og 1960'erne var baseret på individuelle bedømmelser, hvor også studieegnethed spillede en rolle, betød indførelsen af Statens Uddannelsesstøtte i 1970, at det skulle blive et princip, at studiestøtte skulle baseres på objektive kriterier. Det kom dog til at vare et par år, før dette princip kunne realiseres fuldt ud. Tildeling efter objektive kriterier indebar, at de studiemæssige præstationer blev adskilt fra støttemulighederne. Det gav de studerende en mere selvstændig position end tidligere, og var med til at konstituere

³⁴ Kolstrup 2014: 196-197.

dem som en myndig gruppe på universiteterne. Samtidig betød det, at administration af studiestøtte kunne ske med edb.³⁵

Velfærdsstaten var et projekt, som var funderet på videnskabelig kundskab, og det betød, at flere nye institutioner og fag blev oprettet. Her hentede de "sociale ingeniører" den baggrundsviden, der blev brugt i opbygningen af velfærdsstatens nye institutioner, og grænserne mellem universitet og samfund blev flyttet. Mest markant er nok Socialforskningsinstituttet, sociologi-studiet ved Københavns Universitet og Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet.³⁶ Oprettelsen af disse institutioner fik dog ikke væsentlig betydning for udformningen af universitetspolitikken.

Det handlede dog ikke blot om at opbygge nye institutioner, men også – og især – om at skabe en ny sammenhæng i hele samfundet. Økonomisk vækst var en vigtig forudsætning for den omfordeling, som var kernen i velfærdsstaten. En koncentreret indsats i 1960'erne fra Finansministeriet og i særdeleshed Det Økonomiske Sekretariat og dets chef Erik Ib Schmidt betød, at økonomiske overvejelser blev centrale i 1960'ernes planlægningsarbejde på alle felter, også i planlægningen af universitetsområdet. Derfor blev især de naturvidenskabelige og tekniske fag, som direkte kunne komme erhvervslivet til gavn, prioriteret højt omkring 1960. Da universitetsområdet blev større med flere institutioner, flere ansatte og studerende, blev det klart, at alle partier i Folketinget støttede, at der snarest blev etableret en ny statslig styrelse for universiteter og højere læreanstalter. Det fremgik af Folketingets diskussioner i 1970 om lovene for udbygning af Københavns Universitet, oprettelse af universitetscentre, uddannelsesstøtte og især nye interne styrelsesformer på universiteterne. Direktoratet for Videregående Uddannelser blev oprettet i 1974.

Disse overordnede træk kan genfindes i de øvrige nordiske lande. Antallet af studenter ved universiteterne steg voldsomt, professorerne kunne ikke længere alene bestemme i undervisningen, og de statslige styringsmuligheder blev forstærkede. Alligevel er der også forskelle. Således blev der allerede i 1964 i Sverige etableret en stærk statslig styrelse over for universiteterne, Universitetskanslersämbetet, som kom til at omfatte både universiteter og de tekniske højskoler. Her blev der arbejdet med ansættelser i faste stillinger, fastsættelse af curriculum og adgangsbetingelser samt fastsættelse af institutionernes interne organisation, altså områder som i Danmark endnu hørte under institutionernes selvstyre.³⁷ Ved de norske universiteter blev studenter og ikke-professorale lærere inddraget i universiteternes interne beslutninger allerede i 1950'erne, og det er bemærkelsesværdigt, at krav om indflydelse ikke havde samme dominerende plads på dagsor-

³⁵ Se Hansen 2006 for en nærmere diskussion af betydningen af indførelse af edb til registrering af studenter.

³⁶ Petersen et al. 2012: 71-74.

³⁷ Nevéus 1976.

denen under studenteroprøret som i Danmark.³⁸ Både opbygningen af statslige organer, som skulle styre og kontrollere universiteterne, og inddragelse af studerende og ikke-professorale lærere i universiteternes interne styrelse er elementer, der fik stor betydning i den danske universitetspolitik ved 1970'ernes begyndelse. De havde ikke samme aktualitet i Sverige og Norge, hvor forholdene var lidt anderledes. Universitetspolitikken inddrager nogenlunde de samme elementer i de nordiske lande, men ikke helt samtidig og ikke helt i samme rækkefølge.

Velfærdsstatens idealer har således påvirket universitetspolitikken på ganske forskellig vis.

I *velfærdsstatens storhedstid* blev også de danske universiteter forandret på væsentlige områder, da de hidtidige ideer om universitetet blev genforhandlet mellem universiteter og stat med studenterne som engagerede deltagere. Det politiske krav om lighed betød sammen med et økonomisk krav om en bedre uddannet arbejdsstyrke, at universiteternes studentertal på trods af protester fra universiteterne steg voldsomt. Da der også – først frivilligt på enkelte områder og senere med lov – blev gennemført omfattende ændringer i universiteternes interne styrelse, kom *undervisningsfriheden* under pres. De hidtidige undervisningsformer brød sammen samtidig med et alvorligt opgør med universiteternes autoriteter, professorerne. *Forskningsfriheden* stod derimod nogenlunde uantastet, selvom de stigende lærertal også betød en massiv tilstrømning af nye forskere. Universiteternes status som *autonome institutioner* blev rystet. Det politiske pålæg om at optage de mange nye studenter i 1960'erne viste tydeligt, at rammerne blev sat uden for universiteterne. Styrelsesloven bredte det faglige ansvar ud til flere grupper med forskellig faglig baggrund. Og i Direktoratet for de Videregående Uddannelser blev der udviklet styringsredskaber, som knyttede bevillinger tættere til universiteternes aktiviteter.

Universiteterne blev indskrevet i samfundet på nye måder. De skulle ikke længere blot være hjemsted for videnskabelige nydannelser og indsigter, men de skulle også yde bidrag til den økonomiske vækst i samfundet og til velfærdsstatens ideal om lighed mellem borgerne. Alt i alt kom tidens nye tanker til grundlæggende at præge universiteterne under velfærdsstatens storhedstid fra 1950'erne og ind i 1970'erne. Samtidig var der hele tiden kritiske røster fra universiteterne. Advarsler om, at de bebudede ændringer ville ændre universiteterne fundamentalt.

Summary

Education was essential to the Danish welfare state in the 1950s and 1960s. Education was not only an investment, but access to education could help to create equal opportunities for the citizens, regardless of social or geographical background. The universities were in the 1960s politically instructed to accept

³⁸ Thue et al. 2016.

every qualified applicant despite warnings from the universities that the high student numbers would make teaching as before impossible. In 1970, the introduction of state grants, distributed according to objective criteria, as well as the act on the administration of the universities meant an empowerment of students and non-professorial teachers, who now had a significant influence on the universities' internal affairs. With the establishment of the Directorate for Higher Education in 1974, the universities were seriously integrated in the state management system. Academic freedom of research was still fairly intact, while academic freedom of teaching and university autonomous status was radically reinterpreted.

(foto: Flemming Hansen)



Else Hansen, f. 1956, ph.d., seniorforsker ved Rigsarkivet (1999-). Hun har udgivet En koral i tidens strøm – Roskilde Universitetscenter 1972-1997 (1997) og har bidraget med såvel analyser som redaktion til Samfundsplanlægning i 1950'erne: Tradition eller tilløb? (2009). I 2016 forventes udgivelse af monografien Professorer, studenter og polit.'er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-75. Else Hansen har publiceret adskillige artikler om universitetshistorie og deltaget med papers på konferencer om universitetshistorie.

Hun har tillige publiceret bøger og artikler om forvaltningshistoriske emner. Kontakt: Rigsarkivet: eha@sa.dk

Kilde- og litteraturliste

Utrykt materiale

Rigsarkivet (RA)

Københavns Universitet. Konsistorium.

Journalsager 1910-1965, j.nr. 475/58 I, 115g/55 I.

Journalsager. 1966-1974, j.nr. 165/1969.

Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Referater 1965-1974.

Mødereferat 15.7.1965.

"Synspunkter vedrørende rådets arbejde ved rådsformand K. Helveg Petersen". 18.1.1965.

Undervisningsministeriet (UVM)

3. Afdeling, 1. Kontor. Journalsager 1967-1974, j.nr. 42-2-1/69

Undervisningsministeriets Struktur- og Rationaliseringsudvalg af 25.11.1971. Bilag. Bilag 189. Høringssvar fra Københavns Universitet 27.11.1972. Bilag 219. Høringssvar fra Roskilde Universitetscenter 7.12.1972.

Universitetsadministrationsudvalget af 10.5.1962. Mødereferater 1962-1968. Referat af mødet 14.7.1963.

Videnskabskommissionen. Mødereferater. 1946-1955. Referat af mødet 18.1.1947.

Økonomiministeriet. Departementschef Kurt Hansens embedsarkiv. Regeringens Økonomiudvalg 1953-1980. Materiale m.v. Juni-oktober 1958. "Indstilling til Regeringens Økonomiudvalg om tilrettelægningsplan af de kommende 10 års byggeri m.v. for videregående uddannelse og forskning. 6.10.1958". "Referat" 26.8.1958.

Litteratur

- *Betænkning II om den højere undervisnings og forskningens administrative organisation*. Afgivet af Universitetsadministrationsudvalget af 1962 (1968), betænkning, nr. 475. København.
- *Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10 året 1958/59-1967/68*. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 24. september nedsatte udvalg (1958), Betænkning 201. København.
- *Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10 året 1961/62- 1970/71*. Afgivet af det af undervisningsministeriets nedsatte udvalg vedr. universiteternes byggeprogrammer (1961), Betænkning 296. København.
- *Betænkning vedrørende økonomisk støtte til unge under uddannelse* (1968), Betænkning 506. København.
- Fink, Hans (2003), *Hvad er et universitet?* I: Hans Fink, Peter C. Kjærgaard, Helge Kragh og Jens Erik Kristensen, *Universitet og videnskab*. København.
- *Folketingstidende*
- Hansen, Else (2006), *Elektronisk registrering af studenter ved Københavns Universitet*. I: Else Hansen et al.: *Ny viden – gamle idéer. Elektroniske registreres indførelse i centraladministrationen*. Odense.
- Hansen, Else (2009), *Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg*. I: *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?* Red. Else Hansen og Leon Jespersen. København.
- Hansen, Else (2010), *Professorvælde, politisk kritik og universitetsidéer*. I: *Danske Magazin*, Bind 51, første hæfte, 419-450.
- Hansen, Else (under udgivelse), *Professorer, studenter og polit.'er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-75*. København.
- Helveg Petersen, K. (1964). *Kultur- og uddannelsespolitik*. Odense.
- Hvidberg, Flemming (1946). *Staten og Forskningen I og II*. I: *Nationaltidende* 3.3.1946.
- Juul, Ida (2006). *Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken*. I: *Uddannelseshistorie*, s. 72-97.
- Knudsen, Tim (2007), *Fra folkestyre til markedsdemokrati. Dansk demokratihistorie efter 1973*. København.
- Kolstrup, Søren (2014), *Den danske velfærdsmodel 1891-2011 – sporskifter, motiver, drivkræfter*. Frederiksberg.
- Nevéus, Torgny (1976), *Vägen til UHÄ. UKÄ-rapport 1976:7*.
- Petersen, Jørn Henrik, Klaus Petersen og Niels Finn Christiansen (red.) (2012), *Velfærdsstatens storhedstid. Dansk velfærds historie*, bind 4. 1956-1973.
- *Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser (1965)*, Beretning 1 for tiden 1. januar-30. juni 1965.
- Thue, Fredrik W., Else Hansen, Thomas Brandt and Sigríður Matthíasdóttir (2016, under udgivelse), *The Peaceful Revolts – 1968 in the Nordic Welfare States*. I: *Student Revolt, City and Society – From the Middle Ages until Today*. International Commission for the History of Universities.
- *Rigsdagstidende*
- *Årbog for Københavns Universitet*

Forskningsbasert moderniseringsagent eller sekretariat for politisk ledelse?

En linje i det norske Kunnskapsdepartementets historie 1945–2015.¹

Af Kim Helsvig

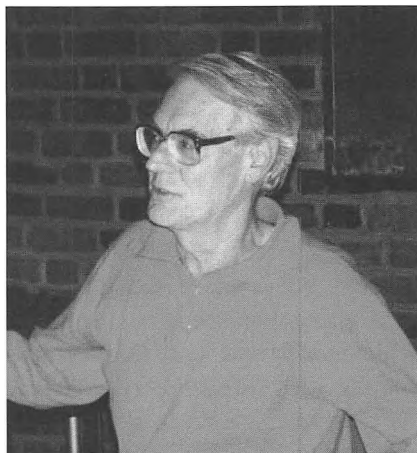
Denne artikkelen handler om det skiftende og ofte kontroversielle samspillet mellom forskning og politikk i det norske Kunnskapsdepartementet i perioden 1945–2015. Dette samspillet kan selvfølgelig variere fra at forskning og vitenskap – i ordenes skiftende historiske betydninger – har liten innvirkning på departementets arbeid, til at forskning og vitenskap spiller en svært viktig rolle.

Ytterpunktene ble skarpt illustrert i min hovedoppgave om reformer i den spanske sentraladministrasjonen i 1960- og 1970-årene. Fram til langt ut på 1900-tallet var de spanske departementene nærmest rene sekretariater for politisk ledelse, men i siste halvdel av Franco-regimet ble flere av departementene, gjennom en paradoksal historie som ikke skal gjenfortelles her, langt på vei vitenskaps- og forskningsbaserte moderniseringsagenter med stor egyptyngde.² De norske erfaringene etter 1945 berører ikke disse ytterpunktene, men det kan være fruktbart å tenke seg et rom mellom “sekretariat for politisk ledelse” og “forskningsbasert moderniseringsagent” som et verktøy i analysen av samspillet mellom forskning og politikk også i det norske Kunnskapsdepartementet.

¹ Jeg er engasjert av Kunnskapsdepartementet for å skrive departementets og dets forgjengeres historie om perioden 1945–2015. Prosjektet munner ut i en monografi som publiseres høsten 2017. Denne artikkelen er en første tilnærming til et tema som vil gå som en rød tråd gjennom boken. Ambisjonen på dette stadiet er i større grad å stille gode spørsmål enn å gi klare svar.

² Bruken av særlig amerikansk administrasjonsvitenskap og annen samfunnsvitenskap fikk avgjørende betydning for både økonomisk og politisk utvikling gjennom 1960-årene og inn i overgangen til demokrati etter Franco. Denne perioden omtales gjerne i historiografien som det spanske teknokratiet, 1957–1973. Se Helsvig 1998.

Den første delen av artikkelen handler om den teknokratisk orienterte utdanningsbyråkraten Kjell Eides gjennomslag og senere marginalisering i departementet fra tidlig etterkrigstid til litt ut i 1980-årene. At Eide etter hvert ble satt på sidelinjen, var imidlertid ikke nødvendigvis et symptom på at forskning og vitenskap mistet betydning i departementets arbeid. Særlig fra århundreskiftet har Kunnskapsdepartementet lagt stadig større vekt på at politikkkutformingen skal være "kunnskapsbasert". Politikkområdet høyere utdanning ledet an i en utvikling som snart skulle komme til å sette preg på hele departementets arbeid. Den siste delen av artikkelen handler derfor om dynamikken mellom departementet og de høyere utdanningsinstitusjonene gjennom de siste ti–femten årene. Hva slags kunnskap etterspør Kunnskapsdepartementet i kjølvannet av Bologna-prosessen, den såkalte Kvalitetsreformen i høyere utdanning fra 2003 og Kunnskapsløftet i grunnutdanningen fra 2006? Hva er de lange linjene i samspillet mellom forskning og politikk i departementet?



Kjell Eide (1925–2011), engasjert seminardeltaker ved Utredningsinstituttet høsten 1995. (Foto: Forskningspolitikk.)

Forskning for politikk – eksempelet Kjell Eide

Rommet mellom "sekretariat for politisk ledelse" og "forskningsbasert moderniseringsagent" er relevant fordi det i hele etterkrigstiden har eksistert ambisjoner om at departementets arbeid måtte bli mer vitenskaps- eller forskningsbasert. Kjell Eide (1925–2011) var gjennom et langt liv i og rundt departementet fra 1950 til 1995 den kanskje fremste og tydeligste eksponenten for et ønske om at særlig samfunnsforskningen måtte få spille en langt sterkere rolle i departementets politikkkutforming. Til stadig beklaget han at norsk politikk generelt i så liten grad benyttet seg av forskning, og da særlig samfunnsforskning. Hans visjon fra tidlig etterkrigstid var at den nye samfunnsforskningen skulle skape en stadig bedre forvaltning og en stadig bedre politikk.

Jeg skal passe meg for å overdrive Kjell Eides rolle, men han hadde utvilsomt sentrale posisjoner i det daværende Kirke- og undervisningsdepartementet gjennom flere tiår. En skisse av Eides ferd inn i og gjennom departementet egner seg derfor godt som et inntak til temaet forskning og politikk i KD-historien etter 1945. Eide hadde sin bakgrunn fra Sosialistisk Studentlag, som ble etablert ved Universitetet i Oslo i 1940 etter inspirasjon fra det engelske Fabian Society, det svenske Clarté og til en viss grad det norske Mot Dag. Ifølge Eide var Sosialistisk

Studentlag tuftet på “drømmen om å kunne bidra til den politiske utviklingen [...] med bakgrunn i den samfunnsvitenskapelige ekspertise”³ Og i likhet med andre medlemmer i Sosialistisk Studentlag, som bl.a. Gudmund Harlem, Per Kleppe og Helge Sivertsen, gikk Eide inn for å realisere visjonene om en fruktbar kobling mellom samfunnsvitenskap og samfunnsutvikling ut fra mer entydig praktisk-politiske interesser og i nær tilknytning til Arbeiderpartiet.⁴

Kjell Eide samarbeidet i begynnelsen av sin byråkratiske karriere nært med Birger Bergersen, den første formannen i Forskningsrådenes fellesutvalg (FFU) fra 1949. Da Bergersen ble kirke- og undervisningsminister i 1954, ble Eide statsrådets personlige sekretær. Gjennom 1950-årene kunne de to gjøre felles sak i arbeidet med å prøve å utvikle et nærmere samspill mellom samfunnsforskning og politikk. Kjell Eide var sekretær i FFU fram til 1961, og han var til stede på samtlige rådsmøter i de fire forskningsrådene det første tiåret.⁵ Etter Eides mening var prioriteringene i de ulike forskningsrådene, og særlig i det grunnforskningsorienterte Norges almenvitenskapelige forskningsråd (NAVF), i for stor grad styrt av forskningsmiljøenes “taktiske manøvrer” for å støtte egne miljøer og institusjoner.⁶ Denne typen bekymringer begynte nå også å bli utbredt i Kirke- og undervisningsdepartementet. Regjeringen skrev i sitt langtidsprogram for 1958–1961 at det nå var “aktuelt å foreta en organisatorisk utbygging av anvendt forskning på det sosialvitenskapelige område. Ikke minst har statsadministrasjonen et behov for å få aktuelle samfunnsproblemer behandlet og utredet av forskningsorganer”⁷

I slutten av januar 1959 oppnevnte statsråd Bergersen en komité for å utrede “den anvendte sosialvitenskapelige forskningens organisasjon”. Komiteen ble ledet av statssekretær i Finansdepartementet Per Kleppe⁸, og Kjell Eide ble sekretær. Komiteens mandat var å utrede mulig organisering av forskning som kunne ha en direkte relevans for arbeidet i departementene: “Utredningens primære utgangspunkt er det stadig stigende behov for forskningsmessig behandling av problemer i forbindelse med den offentlige administrasjons arbeid.”⁹

³ Eide 1995: 15.

⁴ Benum 2007: 557. Som foredragsholdere for Sosialistisk Studentlag finner vi igjen hele det politiske og intellektuelle toppsjiktet i Arbeiderpartiet i perioden: Einar Gerhardsen, Martin Tranmæl, Halvard Lange, Trygve Bratteli, Håkon Lie, Olav Oksvik, Erik Brofoss, Gunnar Sjaastad, Jens Christian Hauge, Trond Hegna, Olav Larsen, Karl Evang, Trygve Bull og Arne Ording er alle navn som går igjen. Eide 1999: 83. Eide, Kjell (udatert), Fra norsk forskningspolitikkens barndom. Forskningsrådenes fellesutvalg som policy-organ, Kjell Eides arkiv, s. 6.

⁵ Eide, Kjell (udatert), Fra norsk forskningspolitikkens barndom. Forskningsrådenes fellesutvalg som policy-organ, Kjell Eides arkiv, s. 6.

⁶ Samme sted: 9.

⁷ Innstilling fra Komiteen til å utrede den anvendte sosialvitenskapelige forskningens organisasjon. Oppnevnt av KUD 28.1.1959, Innstilling avgitt 20.2.1960, s. 5.

⁸ Ifølge Kjell Eide for å sikre en rimelig grad av politisk dekning for komiteens forslag i Finansdepartementet. (Fra Eide, Kjell (1991), “Organiseringen av samfunnsvitenskapelige institutter”, s. 1. Kjell Eides arkiv, nr. 267.)

⁹ Innstilling fra Komiteen til å utrede den anvendte sosialvitenskapelige forskningens organisasjon, s. 5–7.

I innstillingen viste komiteen gjentatte ganger til Sverige som et eksempel til etterfølgelse. Her ble spesielt skole- og sosial- og finanssektoren trukket fram, der universitets- og høyskoleinstitutter i stor utstrekning hadde vært trukket inn, dels som faglig sakkyndige, dels ved direkte forskningsoppdrag, ofte av betydelig omfang.¹⁰ I forlengelsen av dette foreslo man at det skulle opprettes et "Institutt for anvendt samfunnsvitenskap" i tilknytning til Universitetet i Oslo. Kleppe og Eide hadde imidlertid sterke økonomifaglige motstandere i kjernen av Arbeiderpartiet. Sosialøkonomer som Petter Jacob Bjerve, direktør for Statistisk sentralbyrå, og lønns- og prisminister og professor i sosialøkonomi ved NTH Gunnar Bøe var kraftig imot en slik anvendt samfunnsvitenskapelig instituttdannelse. Bøe forbød Kleppe og Eide å kontakte noen av "hans folk" og "gav klart uttrykk for at han overhodet ikke trodde på de nye forskningsdisiplinene". Som direktør for Statistisk sentralbyrå advarte Bjerve om at nye og gode økonomer burde forbeholdes det som senere er blitt kalt jerntriangelet mellom sentralbyrået selv, Sosialøkonomisk institutt ved Universitetet i Oslo og Finansdepartementets økonomiavdeling.¹¹ Også samfunnsvitenskapelige miljøer ved universitetet og Institutt for samfunnsforskning stilte seg kritisk til planene, og komiteen gikk da endelig inn for at det planlagte instituttet burde ligge direkte under Kirke- og undervisningsdepartementet.¹² Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning ble ikke opprettet før åtte år senere og da i en form som lå langt unna det opprinnelige komitéforslaget fra 1960.¹³

Dette viser at det i begynnelsen av 1960-årene var en klar spenning mellom Kleppes og Eides planer om opprettelse av et institutt for politisk relevant samfunnsforskning og interessene til både sentrale politikere og økonomer i Arbeiderpartiet og en mer akademisk orientert universitetssektor. "Professorpolitikere" som Bjerve og Bøe ønsket åpenbart å beholde kontroll over den politisk virksomme samfunnsforskningen, særlig over den politiske anvendelsen av sosialøkonomien. Andre samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer, som var under utvikling ved UiO og ved Institutt for samfunnsforskning, hadde på sin side i løpet av 1950-årene fått mulighet til å bygge ut sine virksomheter i relativ fred for krav om politisk nytte. Det planlagte instituttet for anvendt sosialvitenskapelig forskning kunne derfor også bli en viktig konkurrent om knappe forskningsmidler, og på den måten undergrave den relative autonomien til de øvrige samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøene i en oppbyggingsfase.

¹⁰ Samme sted: 22.

¹¹ "Per Kleppe spiller seg", kronikk av Oddmund Søilen i Bergens Tidende, 15.7.2004. Kronikken viser til Kleppe 2003.

¹² Innstilling fra Komiteen til å utrede den anvendte sosialvitenskapelige forsknings organisasjon, s. 48.

¹³ I Kjell Eides ord: "Antakelig kan denne instituttdannelsen sees som et eksempel på et kompromiss hvor ulike interessenter lyktes i å blokkere hverandres konstruktive idéer, mens bare de forholdsvis uinteressante idéene ble igjen." Eide 1991: 3.

Samfunnsforskning i skole- og utdanningspolitikken

Kjell Eide var spesielt lite imponert over samspillet mellom forskning og politikk på skole- og utdanningsfeltet. Ved opprettelsen av NAVF i 1949 tok Kirke- og undervisningsdepartementet initiativ til å opprette en egen gruppe C for psykologi og utdannings- og ungdomsspørsmål. Gruppe C ble opprettet med et håp om at forskningen her skulle gi et bedre kunnskapsgrunnlag for skole- og utdanningspolitikken.

Gjennom 1950- og 1960-årene var Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo orientert mot å utvikle pedagogiske tester og målinger. Dette arbeidet fikk stor økonomisk støtte fra gruppe C i NAVF. Testene skulle fange opp elevenes evner til problemløsning (det man kalte effektivitet), men også den såkalte konsonans, som handlet om følelsesmessig utvikling, og det man kalte karakter, som dreide seg om sosial innstilling og samarbeidsevne.¹⁴ Etter Eides mening var dette målingsorienterte forskningsprogrammet det klareste eksemplet på at forskningen lukket seg inne i seg selv og ikke evnet å frambringe resultater som var relevante for departement og politikktutforming. Ifølge Eide hadde den psykometrisk orienterte pedagogiske forskningen ved Universitetet i Oslo – det klart største og mest toneangivende pedagogiske fagmiljøet i Norge – “liten relevans for skolens praktiske virksomhet”. Man drev muligens vitenskap etter boka på instituttet, men resultatene var av liten betydning for skolehverdagen og langt fra det byråkratiet etterspurte som kunnskapsgrunnlag for sine beslutninger.¹⁵

Også i departementets ledelse delte man Eides skepsis til den politiske nytten av den test- og målingsorienterte pedagogiske forskningen. I 1954 opprettet derfor Arbeiderparti-regjeringen Forsøksrådet for skoleverket som et instrument for samarbeid mellom politikk og fagekspertise innenfor skolesektoren. Forsøksrådet skulle drive forsøk med innføring av en niårig felles grunnskole i samarbeid med pedagogiske fagfolk. Den første lederen av Forsøksrådet Tønnes Sirevåg sa imidlertid i et tilbakeblikk at forsøksloven og Forsøksrådet ble “*marknadsført* med ord om forsøk på fritt grunnlag og med ord som spela på samspel med vitenskapelig gransking”, og at “Forsøksloven åpnet faktisk for det kritikere i dag ville kalle en manipulatorisk måte å få innført 9-årig skole på”.¹⁶ Dette var en ganske presis beskrivelse av et fagråd som gjennom hele sin historie (1954–1984) først og fremst fungerte som et instrument for å drive gjennom politiske reformer som var peilet ut på forhånd.¹⁷

Tendensen i forskningen rundt skole og utdanning gikk dermed i retning av at det utviklet seg på den ene side en psykometrisk orientert forskningssektor rundt aksene Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo og gruppe C

¹⁴ Helsvig 2005: 71-78.

¹⁵ Kjell Eide i brev til Alfred Oftedal Telhaug. Telhaug 1990: fotnote 60, s. 169.

¹⁶ Telhaug 1990: 27.

¹⁷ Helsvig 2005: 122-143.

i NAVF, og på den andre side en reform- og implementeringssektor rundt Forsøksrådet for skoleverket og Arbeiderpartiet. Dette var en situasjon som Kjell Eide ønsket å forandre. Da Helge Sivertsen overtok som statsråd etter Birger Bergersen i 1960, foreslo Eide å omdøpe Forsøksrådet til Utviklingsrådet og legge det inn under ledelse av en egen planleggings- og utredningsavdeling i departementet. Eide ville at Forsøksrådet skulle orienteres vekk fra å drive implementerende reformvirksomhet og heller innrettes mot mer forskningsorientert utviklings- og utredningsarbeid. På denne måten ønsket Eide å bøte på den sektorinndelingen som var under utvikling på det skole- og utdanningspolitiske området mellom en innadventt forskningssektor og en politisert implementeringssektor, og på denne måten skape bedre betingelser for å kunne utvikle en mer forskningsinformert politikk.¹⁸

Eide fikk imidlertid ikke gjennomslag for dette forslaget hos den nye statsråden, noe som må sees i lys av at Helge Sivertsen var både jordmor og fadder for opprettelsen av gruppe C i NAVF i 1949 og Forsøksrådet for skoleverket i 1954. Sivertsen var først og fremst skolepolitiker, og byråkraten Eides forslag ville lett undergrave Forsøksrådets stilling som et sentralt skolepolitisk instrument for å utvikle en felles niårig skole. Kjell Eide kom så i de neste fire årene til å jobbe i OECD som konsulent for skole- og utdanningsplanlegging.

Allerede i 1951 hadde Eide lagt fram materiale som underbygget at utdanning spilte en sentral rolle for økonomisk vekst.¹⁹ Under sin tid som konsulent i OECD fra 1961 til 1964 ledet Eide sekretariatet til The Study Group in the Economics of Education – en tenketank som samlet sentrale internasjonale forskere og utdanningsplanleggere. Ifølge OECD-veteranen George Papadopoulos ble denne gruppen “a focal point and a prime mover in the development of a new and exciting branch of economics, the economics of education”.²⁰

Da Eide kom tilbake fra OECD i 1964, ble planleggings- og utredningsavdelingen i departementet, som han hadde foreslått fire år tidligere, snart en realitet.²¹ Eide ble ekspedisjonssjef i den nye avdelingen i 1965, men i tråd med statsråd Sivertsens forsvar av Forsøksrådet ble forsøksvirksomheten i skolen holdt utenfor planleggingsavdelingens ansvarsområde.²² I oktober 1966 ble det imidlertid oppnevnt et utvalg for skoleforskning under NAVF ledet av ekspedisjonssjef Eide.

¹⁸ Telhaug 1990: 85. Se også Eide, Kjell (udatert), Fra norsk forskningspolitikkens barndom. Forskningsrådenes fellesutvalg som policy-organ, Kjell Eides arkiv, s. 16–17.

¹⁹ Kjell Eide (1989): “Litt om bakgrunnen for utredningsinstituttet”, foredrag på NAVFs utredningsinstituttets 20-årsjubileum, 20.4.1989, s. 1. (Kjell Eides privatarkiv, nr. 266.)

²⁰ Papadopoulos 1994: 41 og 56, fotnote 6.

²¹ Det ble først opprettet et planleggingssekretariat i april 1964, før planleggings- og utredningsavdelingen i KUD ble opprettet 1.1.1965. (Fra Eide, Kjell (1985), “Planleggingsavdelingen gjennom 20 år”, s. 7. Vedlegg til Kjell Eide, Departementets lille kanarifugl, eller Kulturpolitikk blir til, NIFU.

²² Kjell Eide (udatert), Fra norsk forskningspolitikkens barndom. Forskningsrådenes fellesutvalg som policy-organ, Kjell Eides arkiv, s. 17.



Eva Nordland (1921-2012). Pedagog med stor skolepolitisk innflytelse fra 1950 til slutten av 1970-årene og sentral i skoleforskningen. (NRK).

Dette utvalgets arbeid munnet ut i opprettelsen av den såkalte skoleforskningsbevilgningen på statsbudsjettet i 1970.

Skoleforskningsbevilgningen kom inn på statsbudsjettet praktisk talt samtidig som gruppe C i NAVF ble nedlagt. Betydelige forskningsmidler ble med andre ord nå kanalisert til det man håpet skulle bli politisk relevant skoleforskning, samtidig som den angivelig lite politisk relevante målingsorienterte pedagogiske forskningsvirksomheten ved Universitetet i Oslo mistet sin største og sikreste finansieringskilde.

Fra 1973 ble skoleforskningsbevilgningen i sin helhet lagt inn under planleggings- og utredningsavdelingen i KUD under ledelse av Kjell Eide.²³ Fra 1975 oppnevnte planleggingsavdelingen eksterne sakkyndige for å vurdere de enkelte prosjektsøknadenes faglige verdi, og departementet vurderte prosjektenes politisk-administrative relevans. Denne prosedyren ble fulgt så lenge skoleforskningsbevilgningen lå under planleggingsavdelingen og Eides administrasjon.²⁴ KUD fikk også innvilget alle midlene til skoleforskning som de søkte om i statsbudsjettene, til og med 1981.²⁵

Som Petter Aasen sier, ble skoleforskningen aldri “oppdragsforskning i ekstrem forstand”. Imidlertid fikk virksomheten en “klarere oppdragsforsknings-

²³ Samme sted: 51.

²⁴ Karlsen 1992: 77.

²⁵ Unntaket her er 1978, da planleggingsavdelingen ba om 4,5 millioner til skoleforskning og fikk innvilget 4,3 millioner. Karlsen 1992: Vedlegg 2, s. 2.)

profil” etter at bevilgningen ble lagt inn under planleggingsavdelingen.²⁶ Denne “sterkere styring av forskningen [...] skyldes først og fremst at [...] både den administrative kontrollside og den faglige, kvalitative side av arbeidet direkte er underlagt den politiske instans”.²⁷ Kjell Eide og forskningskonsulentene i planleggingsavdelingen hadde utvilsomt den helt avgjørende kontrollen med skoleforskningsbevilgningen fra midten av 1970-årene.

Skoleforskning og venstreorientert sosialpedagogikk

Opprettelsen av skoleforskningsbevilgningen sammenfalt i tid med en kraftig fagstrid innenfor norsk pedagogikk. I kjølvannet av positivismestrid og studentopprør vokste det fram et alternativt sosialpedagogisk studium ved Universitetet i Oslo som kom til å sette farge på norsk pedagogisk tenkning i lang tid framover. Den psykometriske forskningstradisjonen ved Pedagogisk forskningsinstitutt bukket langt på vei under i denne prosessen. Den nye sosialpedagogikken var mot faglig pugg, måling og karakterer. Man så læreren, både i skolen og på universitetet, som først og fremst en generell veileder og hjelper som skulle bruke sine pedagogiske kunnskaper til å frigjøre elevenes og studentenes selvstendige og individuelle læringsprosesser. Sosialpedagogikken vokste fram som det kanskje tydeligste uttrykket for den generelle politiseringen og venstredreiningen i norsk samfunnsvitenskap fra begynnelsen av 1970-årene.²⁸

Det psykometrisk orienterte pedagogiske fagmiljøet ved Universitetet i Oslo hadde ekspandert kraftig i etterkrigstiden, mye takket være store og stabile overføringer fra gruppe C i NAVF. Dette var, som vi har sett, en pedagogisk fagtradisjon som sterke krefter i departementet anså for å være lite politisk relevant. Da Eide skulle skaffe samarbeidspartnere i det pedagogiske fagmiljøet til sin nye satsing på såkalt skoleforskning – det var nok av stor betydning å markere avstand til den etablerte *pedagogiske* forskningen – søkte han dermed mot det framvoksende og mer aksjonsforskningsrettede sosialpedagogiske fagmiljøet. Samtlige forskningskonsulenter i Eides planleggingsavdeling i departementet sympatiserte klart med sosialpedagogene i den opprivende fagstriden. Samspillet mellom planleggingsavdelingen i KUD og opposisjonen mot den såkalte etablerte pedagogikken kom også til uttrykk gjennom de sakkyndige som forskningskonsulentene engasjerte for å gi faglige vurderinger av innkomne søknader. Sosialpedagogikkens fremste ansikter utad Eva Nordland og Edvard Befring var blant de mest brukte konsulentene, Gunnar Handal og Lise Vislie ble mye brukt etter at de knyttet seg til Det sosialpedagogiske studiealternativet fra 1977.²⁹

²⁶ Aasen 1980: 151.

²⁷ Samme sted: 156.

²⁸ Helsvig 2005: 249-278.

²⁹ Karlsen 1992: 53.

Fra 1970 til 1981 ble det bevilget totalt 36,6 millioner kroner over statsbudsjettet til skoleforskningen.³⁰ De første par årene gikk omkring 40 % av bevilgningen til Forsøksrådet, og på denne måten bidro også opprettelsen av skoleforskningsbevilgningen i 1970 til at Forsøksrådet fikk tilgang på forskningsmidler som det var blitt nektet så lenge gruppe C i NAVF hadde tilnærmet eksklusiv definisjonsmakt innenfor feltet.³¹ Forskningsmidlene ble imidlertid etter hvert spredt på en lang rekke institusjoner, og skoleforskningsbevilgningen bidro på denne måten til en betydelig desentralisering og spredning av forskningen på feltet. Fram til 1979 gikk 32 % av bevilgningen til universitetene, 30 % til regionale høyskoler, 19 % til andre forskningsinstitusjoner (som Institutt for samfunnsforskning, Institutt for by- og regionforskning, Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning, NAVFs utredningsinstitutt, Forsøksrådet for skoleverket osv.), 9 % til kommunale og fylkeskommunale pedagogiske og administrative kontorer, mens omkring 10 % av bevilgningene ble gitt til personlige prosjekter med ubestemt institusjonstilknytning.³²

I januar 1974 sendte forskningskonsulenten i planleggingsavdelingen Birgit Brock-Utne ut et notat til de ulike avdelingene i KUD der hun ba om at de presenterte ideer og forslag til forskningsprosjekter man ønsket utført.³³ På grunnlag av svarene fra avdelingene utarbeidet hun en analyse av departementets behov for skoleforskning, som i sin tur ble lagt til grunn for en prioriteringsliste over utvalgte problemområder. I løpet av de fem første årene skoleforskningsbevilgningen lå under planleggingsavdelingens ledelse, hadde flere av disse satsingsområdene klar nytteverdi for departementets arbeid. Eksempler på slike områ-

³⁰ Fra 1974 endret posten navn fra "Skoleforskning" til "Forskning og utvikling i skolen".

³¹ Aasen 1990: 183. Dette sammenfalt med en betydelig økning av midler til Forsøksrådets ordinære arbeid, noe som bidro til en sterk økning i antall ansatte konsulenter i rådet, som nå i langt større grad enn tidligere ble opptatt med forskningsmessig oppfølging av de reformene man hadde gjennomført i de foregående periodene. Bevilgningene til Forsøksrådet og forsøk i skolen økte fra omkring 7 millioner i 1968 til ca. 47 millioner i 1972. (Telhaug 1990: 87–88.) Utover i 1970-årene gikk imidlertid Forsøksrådets andel av bevilgningen ned, for så å forsvinne fra 1977, og dette må nok sees i sammenheng med at de borgerlige partiene ble stadig mer kritiske til Forsøksrådets virksomhet og rolle i det norske skoleverket. Det var derfor viktig å skille mellom skoleforskningen og Forsøksrådets arbeid slik at skoleforskningen ikke skulle gå med i dragsuget hvis Forsøksrådet skulle bli nedlagt. (Jf. Aasen 1980: 183.)

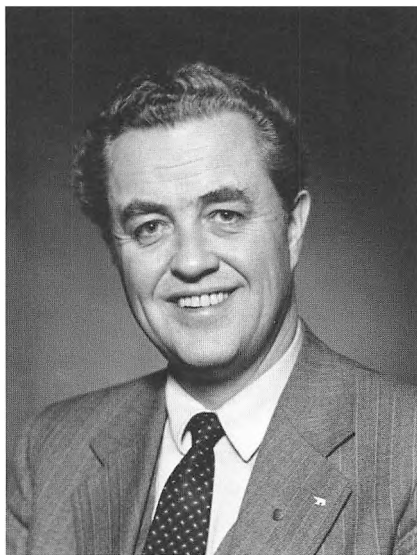
³² Aasen 1990: 173. Med de forbehold vanskelighetene med å foreta en slik inndeling krever, har Petter Aasen utarbeidet en klassifisering av skoleforskningsprosjektene t.o.m. 1979 ut fra de forskningsmetodene som ble anvendt. Han kom fram til at over halvparten av prosjektene (58 %) gjorde bruk av en "kvantitativ deskriptiv forskningsmetode" med tilhørende statistisk databehandling der kartleggingsundersøkelser og korrelasjonsstudier dominerte. 11 % av prosjektene falt inn under det Aasen karakteriserte som "historisk-analytisk kvalitativ forskningsmetode", og 13 % under "aksjonsforskning", der forskeren tok sikte på å skape moderniseringsprosesser i samarbeid med dem som ble berørt av forskningen. Resten av prosjektene dreide seg om utvikling og utprøving av undervisningssystemer, læremidler osv. der man gjorde bruk av en blanding av historisk-analytiske og kvantitative metoder. (Samme sted: 205–206.)

³³ Samme sted: 150.

der var vurdering av forholdet mellom målsettinger og realiteter i de forskjellige skoleslagene – økonomisk-administrative forhold i skolen – strukturutviklingen i den videregående skolen – produktutvikling av læremateriell, læremetoder og undervisningsopplegg.³⁴

Samtidig gjenspeilet mange av prioriteringsområdene sentrale sosialpedagogiske perspektiver. Slike satsingsområder var for eksempel integrering av funksjonshemmede – skolen i lokalsamfunnet – demokratisering, trivsel og ulike vurderingsformer i skolen – samarbeidet mellom skole og hjem i ulike sosiale miljøer – kjønnsforskjeller i familie, skole og arbeidsliv – samspillet mellom skole og arbeidsliv – minoritetsgrupper.³⁵ I overensstemmelse med sentrale sosialpedagogiske målsettinger anla omtrent halvparten av prosjektene et sosiologisk eller sosialpsykologisk analyseperspektiv der virksomheten i skolen og skolen som institusjon ble betraktet først og fremst som del av et større sosialt system og i relasjon til sine ytre omgivelser. En stor del av skoleforskningsprosjektene var også beskrivende undersøkelser der det dreide seg om “kartleggingsstudier på forvaltnings- og praksisplanet med utgangspunkt i sosiologiske og sosialpsykologiske bakgrunnsvariabler”.³⁶ Kun 4 % av prosjektene var individualpsykologisk orientert.³⁷

Kjell Eide kom til å erfare at den nye skoleforskningen under planleggingsavdelingen ikke bare var til praktisk nytte for departementet, men at den også fikk en klar politisk slagside. Han mente da også etter hvert at det var “grunn til mistenksomhet når forskere erklærer sin solidaritet med sine objekters interesser, men samtidig forbeholder seg selv å definere disse interessene”.³⁸



Lars Roar Langslet (f. 1936). Statsråd fra 1982 og Kjell Eides antitese og nemesis. (NRK, foto: Sverre Bergli).

³⁴ Samme sted: 192–198.

³⁵ Samme sted.

³⁶ Samme sted: 219.

³⁷ Samme sted: 208–210 og 218–219.

³⁸ Kjell Eide: “Hva slags forskning og utviklingsarbeid ønsker vi i tiden framover”. Foredrag på konferansen Forskning om grunnskolen, Gran, 17.–19.11.1975, s. 9. Kjell Eides arkiv, nr. 277. Se også Rapport fra kontaktkonferanse om skoleforskning, Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning i NAVF 18.–19.9.1980, Norges almenvitenskapelige forskningsråd, 1981: 77 og 137.

Langslet-doktrinen

Dette tette samarbeidet mellom Kirke- og undervisningsdepartementet og skoleforskning med en venstreradikal slagside gjennom 1970-årene bidro til å utløse en motreaksjon. Den borgerlige regjeringen som tiltrådte høsten 1981, opprettet et nytt *Kultur- og vitenskapsdepartement* som skulle skape større avstand mellom departementene og forskningsmiljøene. Den såkalte Langslet-doktrinen – oppkalt etter statsråden i det nye departementet – tok sikte på å gi forskningsmiljøene større frihet til å kunne følge egne problemstillinger uten å måtte skjelve til forvaltningsmessige nyttehensyn. Som Lars Roar Langslet sa det i et NAVF-møte i 1985: “Regjeringen har [...] tatt skritt for å redusere muligheten for utidig innblanding. Jeg tenker i første omgang på omlegningene av systemet med forskningsmidler i departementet, der man nå i større grad vil kanalisere midlene gjennom forskningsrådene – og unngå å bygge opp mini-forskningsråd i sentraladministrasjonen.”³⁹

Regjeringen avviklet nå Forsøksrådet for skoleverket og avlivet så å si skoleforskningsmidlene i samme operasjonen.⁴⁰ 1. januar 1982 ble Eide og planleggingsavdelingen overflyttet til det nye Kultur- og vitenskapsdepartementet, mens skoleforskningsbevilgningen ble igjen i KUD.⁴¹ Planleggingsavdelingen ble så nedlagt, og fra 1985 ble Eide plassert på sidelinjen som såkalt vitenskapelig rådgiver i departementet. Skoleforskningsbevilgningen ble umiddelbart dramatisk beskåret etter at Høyre overtok regjeringsmakten, og nå ble det også slutt på bruken av eksterne forskningskonsulenter i KUD. Fra 1986 sluttet så KUD helt med egen utlysning av midler til skoleforskning, som nå isteden ble kanalisert inn i programmer under forskningsrådet.⁴² Da skoleforskningsbevilgningen igjen tok seg opp i slutten av 1980-årene under Arbeiderparti-regjeringen til Gro Harlem Brundtland, var dette ikke minst et resultat av en satsing på Ledelse, organisasjon og styring i utdanning (LOS-i-utdanning) under det generelle LOS-programmet. I 1989 gikk bevilgningene under dette programmet først og fremst til sosiologer, økonomer og statsvitere ved frittstående forskningsinstitusjoner. Nå kom økonomene og organisasjonsteoretikerne for fullt inn på banen som aktører i skole- og utdanningspolitikken, og også i departementet vokste nå antallet samfunnsvitere og økonomer sterkt.⁴³

Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen

Fram mot århundreskiftet stod skole- og utdanningssektorens bidrag til økonomisk vekst og konkurransevne fram som et stadig mer sentralt tema i norsk po-

³⁹ Sitert fra Karlsen 1992: 10.

⁴⁰ Kjell Eide (1988), “Utdanningsforskning og utdanningspolitikk i Norge i et historisk perspektiv”, s. 7. (Kjell Eides arkiv, nr. 287.)

⁴¹ Samme sted: 77.

⁴² Samme sted: 130.

⁴³ Skogvoll 2015: 47–51.

litikk. Som i de fleste sammenlignbare land måtte alle de toneangivende politiske partiene etter hvert forholde seg til internasjonale framstillinger av skole og utdanning som en avgjørende faktor for de enkelte nasjonenes sjanser til å lykkes i “den globale kunnskapsøkonomien”. Tidens devise var at industrisamfunnet var avløst av det såkalte kunnskapssamfunnet, og at skole, utdanning og forskning var de aller viktigste innsatsfaktorene i den nye økonomiske virkeligheten. Det høyere utdanningsfeltet ledet an i en utvikling som snart skulle komme til å sette preg på departementets forvaltning av hele det skole-, utdannings- og forskningspolitiske området fra begynnelsen av 2000-tallet.

I 1998 startet de europeiske forsøkene på å utvikle et integrert marked for høyere utdanning gjennom den såkalte Bologna-prosessen (European Higher Education Area). Ut av dette vokste det fram politiske ambisjoner om også å skape et integrert europeisk forskningsmarked (European Research Area). Hovedmålsettingen var å nærme seg fleksibiliteten og differensieringen i det nord-amerikanske høyere utdannings- og forskningssystemet for å ruste Europa til en stadig tøffere og kunnskapsdrevet konkurranse med de voksende økonomiene i sør og øst. Både på nasjonalt og europeisk nivå hadde man ambisjoner om å skape et integrert og velfungerende marked på forsknings- og utdanningsfeltet. Gjennom politiske pålegg, standardisering og byråkratisering ovenfra søkte man å utvikle en europeisk og “statsstyrt” variant av det amerikanske markedet for høyere utdanning og forskning som på sin side var vokst fram nedenfra gjennom mer enn to hundre år. Departementets arbeid med Bologna-prosessen førte til at Norge tidlig fikk ord på seg for å være “flinkeste gutt i klassen” til å tilpasse seg reformene.⁴⁴

Den såkalte Kvalitetsreformen i norsk høyere utdanning fra 2003 stod i en klar linje fra Bologna-prosessen og underbygget denne på et nasjonalt nivå. Det er viktig å legge merke til at også universitetsmiljøer kunne være ivrige pådrivere her. For eksempel hadde ledelsen ved Universitetet i Oslo nær kontakt med departementet under utformingen av Kvalitetsreformen. Reformen kom nesten bokstavelig talt som bestilt for universitetets ledelse. Ikke bare var rektor entusiastisk, men også universitetsdirektør Tor Saglie var en aktiv pådriver for å utforme reformen i samsvar med det man oppfattet som UiOs interesser. Disse var ifølge ledelsen først og fremst å få sterkere kontroll og styring over undervisningsvirksomheten for å kunne frigjøre ressurser til en mer spisset kvalitetsheving i forskningen. Universitetet skulle gjøres bedre i stand til å konkurrere på en stadig større arena for både undervisning og forskning, men det var liten tvil

⁴⁴ Forskerforbundets leder Kari Kjenndalen, *Forskerforum* 5/2004, De ansattes rolle i Bologna-prosessen: http://d1002288.stwadmin.net/module_info/index2_forskerforum.php?level=2&cid=1525&PHPSESSID=f6f66d01045e7be8d779aa8d52c826e1, Regjeringen: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2007/norge-leder-an-i-europeisk-hoyere-utdann.html?id=467582> (besøkt 28.1.2011) BT, 20.5.2005: Kunnskap og kjøretøy. <http://www.bt.no/mening/kronikk/Kunnskap-og-kjoeretoey-11649.html>

om at hensynet til forskningen i særlig stor grad påvirket universitetsledelsens tenkning.⁴⁵

Et hovedpoeng i Kvalitetsreformen var at de enkelte institusjonene skulle få større frihet til å kunne utvikle sin egen faglige profil ut fra det man mente tjente institusjonen best som en aktør i et stadig større nasjonalt og internasjonalt utdanningsmarked. UiOs rektor fra 1999 Kaare Norum støttet planene entusiastisk. Universitetet kunne nå, med rektors ord, fri seg fra statlig detaljstyring og ta opp konkurransen i Europa på egne premisser. Og disse premissene dreide seg nå mer og mer om å framstå som en mer eliteorientert forskningsinstitusjon. Norum ønsket seg et universitet med “færre og bedre fag, færre og bedre forskere, færre og bedre studenter”⁴⁶

Slike ambisjoner ble ikke minst støttet av Det Norske Videnskaps-Akademi, som langt på vei fungerte som en slags “faculty-club” for Universitetet i Oslo.⁴⁷ I 1999 publiserte Videnskaps-Akademiet sin utredning *Norsk forskning ved sekelskiftet*. Her kritiserte man at de norske universitetene gjennom lang tid hadde “utviklet en intern egalitær kultur når det gjelder tilgang på ressurser og lønn”.⁴⁸ Dette måtte man vekk fra. Universitetene trengte nå mer enn noe “en ’spissing’ av stillingsstrukturen [...], en sterkere premiering av kvalitet ved tildeling av forskningsmidler, og mer intern og ekstern oppmerksomhet rundt fremragende bidrag”.⁴⁹ Dette kunne bidra til at universitetene utviklet “en intern elitisme-kultur hvor det å være dyktig og å gjøre det godt belønnes”.⁵⁰

Tanken i Kvalitetsreformen var å skape en nasjonal konkurransearena som ville føre til at de enkelte institusjonene svarte mer direkte på samfunnets og markedets behov for både utdanning og forskning. De beste institusjonene ville da også bli bedre i stand til å konkurrere på den europeiske konkurransearenaen for høyere utdanning som var under utvikling. På denne måten håpet man endelig å nærme seg det som i utgangspunktet var tanken bak den store utbyggingen av norsk høyere utdanning fra 1970-årene, nemlig å utvikle et differensiert system av utfyllende og samarbeidende institusjoner.

For at den nasjonale konkurransearenaen skulle fungere, måtte alle de høyere utdanningsinstitusjonene formelt sett likestilles. Den nye universitets- og høyskoleloven fra 2005 sidestilte derfor ikke bare universitetene og høyskolene, men også de offentlige og private lærestedene. Dette la det formelle grunnlaget for å kunne behandle all høyere utdanning i Norge – både ved offentlige og private in-

⁴⁵ Samtale med Tor Saglie, 25.1.2011.

⁴⁶ Kaare Norum sitert fra Aftenposten, leder, 24.1.1999: “Et universitet retter ryggen”.

⁴⁷ Norsk forskning ved sekelskiftet - tid for gjennomtenkning 1999: 7-8. Se også skriftlige tilbakemeldingene fra medlemmene i Det Norske Videnskaps-Akademis kjellerarkiv i Drammensveien.

⁴⁸ Samme sted: 35.

⁴⁹ Pressemelding: “Kraftig snuoperasjon nødvendig for norsk forskning – hevder Det Norske Videnskaps-Akademi” (Videnskaps-Akademiets arkiv i Drammensveien).

⁵⁰ Norsk forskning ved sekelskiftet - Tid for gjennomtenkning 1999: 35.

stisjoner – som deler av ett og samme marked. For å legge til rette for rettferdig fordeling av offentlige midler ble alle institusjoner, så vel statlige som private, underlagt standardiserte rapporterings- og kontrollregimer. Tanken var at man gjennom ulike måleinstrumenter kunne kvalitetssikre og vurdere de enkelte institusjonenes utdannings- og forskningsvirksomhet på en måte som i sin tur skulle ligge til grunn for tildeling av økonomiske ressurser.

Opprettelsen av European Network for Quality Assurance in Higher Education på europeisk nivå i 2000 og etableringen av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i Norge i 2003 var viktige skritt i denne retningen. Det var også de nye bibliometriske forskningsindikatorerne (de såkalte tellekantene) som skulle registrere og kvantifisere forskningsresultatene i Norge. Registreringssystemet FRIDA (Forskningsresultater, informasjon og dokumentasjon av vitenskapelige aktiviteter) ble innført i 2003. I 2011 ble FRIDA erstattet av CRISTIN (Current Research Information System in Norway).

Den vanskelige friheten

Fra tidlig i 2000-årene kom det paradoksale forholdet mellom på den ene side den økte formelle friheten i kjølvannet av Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen og på den annen side departementets samtidige økte krav til dokumentasjon og administrative prosedyrer til å få mye oppmerksomhet. Dilemmaene som ble skapt i skjæringspunktet mellom den “planlagte friheten” og en utbredt opplevelse av innskrenket autonomi, ble etter hvert påtagelige. I 2008 ga for eksempel ledelsen ved Universitetet i Oslo konsultentselskapet McKinsey i oppdrag å utrede hva man måtte gjøre for å bli et internasjonalt toppuniversitet. I rapporten fra McKinsey ble universitetet beskrevet som et “organisert anarki”. Dette skapte store overskrifter i pressen. Dagens Næringsliv kunne fortelle at “McKinsey hudfletter universitetet”. Dagbladet skrev om “Organisert anarki uten lojalitet”. Alle mediekommentarer omtalte dette som en knusende rapport for universitetet. Gjennomgangstemaet i kritikken var at Universitetet i Oslo manglet en sterk og handlekraftig ledelse, og at det ikke fantes noen “UiO-kultur” eller indre lojalitet. Situasjonen var etter konsulentbyråets mening preget av at “alle skriver og sier det de vil”.⁵¹ McKinseys vurdering var i stor grad sammenfallende med Riksrevisjonens, som i 2004 hadde beklaget at uformell “styring gjennom kultur, tradisjon og dialog” var framtreddende. Slike prosesser ga dårlig grunnlag for “langsiktig, helhetlig styring”.⁵²

Begrepet “organisert anarki” ble utviklet av organisasjonsteoretikerne Johan P. Olsen, James March og Michael Cohen tidlig i 1970-årene. Begrepet skulle beskrive de åpne beslutningsprosessene som var karakteristiske for komplekse

⁵¹ Dagens Næringsliv, 9.1.2010, “Hudfletter universitetet i Oslo”: <http://www.dn.no/karriere/article1814550.ece>; Dagbladet, 9. januar 2010, “Organisert anarki uten lojalitet”: http://www.dagbladet.no/2010/01/09/nyheter/innenriks/universitet_i_oslo/9840095/

⁵² Sørensen 2010: 118.

kunnskapsinstitusjoner. Det ble utviklet på bakgrunn av empiriske studier ved blant annet Stanford University og Universitetet i Oslo.⁵³ Roger Geiger, den kanskje fremste kjenneren av amerikanske universiteters historie, har tillagt dette organiserte anarkiet en positiv verdi – som en forutsetning for den kreativitet som kan lede til uforutsette gjennombrudd i forskningen.⁵⁴

Som andre statlige utdanningsinstitusjoner var også UiO på et formelt plan statlig detaljstyrt gjennom departementet i de første tiårene etter krigen. I virkeligheten fungerte universitetet imidlertid langt på vei som et organisert anarki under universitetsdirektør Olav M. Troviks uformelle styringsregime fram til midten av 1980-årene.⁵⁵ Dette hadde gitt fag- og forskningsmiljøene rom til å kunne definere og forfølge sine mange og ulike oppgaver med stor grad av frihet og i samsvar med egen forståelse av sin samfunnsrolle. Det faktum at Riksrevisjonen og McKinsey utover i 2000-årene pekte på at UiO var preget av “uformell styring” og “organisert anarki”, antyder derfor en stor grad av kontinuitet i universitetets indre kultur og funksjonsmåte gjennom hele perioden. Det var dette anarkiske trekket Johan P. Olsen og hans kolleger festet seg ved i begynnelsen av 1970-årene, det var dette ledelsen ved UiO ønsket å forandre mot slutten av 1980-årene, og det var de samme, eller i hvert fall nær beslektede, fenomenene som ble beklaget av Riksrevisjonen i 2004 og McKinsey i 2008.

Mye hadde imidlertid skjedd i mellomtiden. Med universitetsloven fra 1989 fikk universitetet en større grad av formell frihet. I samsvar med daværende rektor Lønnings ambisjoner ga loven institusjonen som helhet mer frihet til å handle uavhengig av myndighetene. Større handlefrihet skulle gi økt effektivitet. Dette formelle selvstyret ble kraftig forsterket etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003. Ambisjonen var at institusjonene måtte ta større ansvar for å utforme sine mål, som siden kunne måles mot oppnådde resultater. Dette gikk hånd i hånd med en sterk utvidelse av universitetsbyråkratiet som skulle sørge for at man oppfylte myndighetenes stadig økende krav til dokumentasjon.⁵⁶

Den formelle friheten ble dermed en utfordring for både administrasjonen og de vitenskapelig ansatte ved de høyere utdanningsinstitusjonene. Universitetsdirektør Gunn-Elin Aa. Børneboe ved UiO fortalte i 2011 om en lang og voksende liste av hensyn og pålegg utenfra som universitetet måtte svare på gjennom økt administrasjon: “Stadig flere statlige organer skal følge med i hva vi gjør.” Det var kravene fra NOKUT og Riksrevisjonen, men også organer som Statens strålevern, Språkrådet og Datatilsynet krevde omfattende intern kontroll og dokumentasjon.⁵⁷ Andre i administrasjonen kunne se den økende byråkratiseringen

⁵³ Cohen, March og Olsen 1972: 1–25.

⁵⁴ Geiger 1985.

⁵⁵ Helsvig 2011: 57–63, 74, 93 og 179.

⁵⁶ Samme sted: 180.

⁵⁷ Morgenbladet, 21.–27.1.2011, s. 17: “Vi opplever en Kafka-aktig statlig kontroll”.

som “et pliktskyldig svar på politikernes kontrolliver”.⁵⁸ Fra universitetslærernes og forskernes side kunne byråkratiseringen mer alvorlig oppleves som det professor og retorikkforsker Kjell Lars Berge kalte “en Kafka-aktig statlig kontroll”.⁵⁹

Den voksende administrasjonen og opplevelsen av et innskrenket handlingsrom var først og fremst et resultat av økende ytre krav, ikke minst fra Kunnskapsdepartementet, om mer detaljert dokumentasjon av virksomheten ved institusjonene.⁶⁰ Dette var del av en omfattende internasjonal tendens der også høyere utdanningsinstitusjoner måtte forholde seg til målings- og rapporteringsorienterte styringsprinsipper inspirert av New Public Management, ikke minst i forbindelse med Bologna-prosessen. Universitetene ble gitt mer formell frihet, men samtidig ble man gjort til gjenstand for en stor grad av byråkratisk kontroll som skulle dokumentere hvordan man brukte friheten, og avgjøre hvilken økonomisk uttelling dette skulle få. Som i andre europeiske land skapte dette et tilsynelatende stort paradoks: Den økte formelle friheten i kjølvannet av Bologna-prosessen gikk langt på vei hånd i hånd med mindre reell autonomi.⁶¹

Lange linjer

Fra rundt århundreskiftet er det utviklet nasjonale og internasjonale resultatmål og rangeringer på nær sagt alle av departementets forvaltningsområder. Bologna-prosessen, nasjonale prøver, PISA-undersøkelser, de såkalte tellekantene, studiepoengproduksjon og gjennomstrømmingstall er nå, sammen med nye organer som NOKUT og Utdanningsdirektoratet, svært viktige premissleverandører for den norske skole-, utdannings- og forskningspolitikken. Samtidig er norske universitets- og høyskolemiljøer store leverandører av det nye og målingsorienterte kunnskapsgrunnlaget for politikuttviklingen. Den norske delen av PISA-prosjektet er for eksempel finansiert av Kunnskapsdepartementet, og Utdanningsdirektoratet har gitt Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo i oppdrag å gjennomføre prosjektet.⁶² Samtidig har begreper som kunnskapsøkonomi og kunnskapssamfunn fått stadig sterkere gjennomslag i det norske ordskiftet. Det var en åpenbar tilslutning til 2000-årenes hegemoniske diskurs om skole, utdanning og forskning, både i Norge og internasjonalt, da Utdannings- og forskningsdepartementet skiftet navn til Kunnskapsdepartementet i 2006.

Parallelt med denne utviklingen kan det synes som om utdanningsforskning har fått stadig større betydning for departementets arbeid. I Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning fra 2008 står det at man i de senere

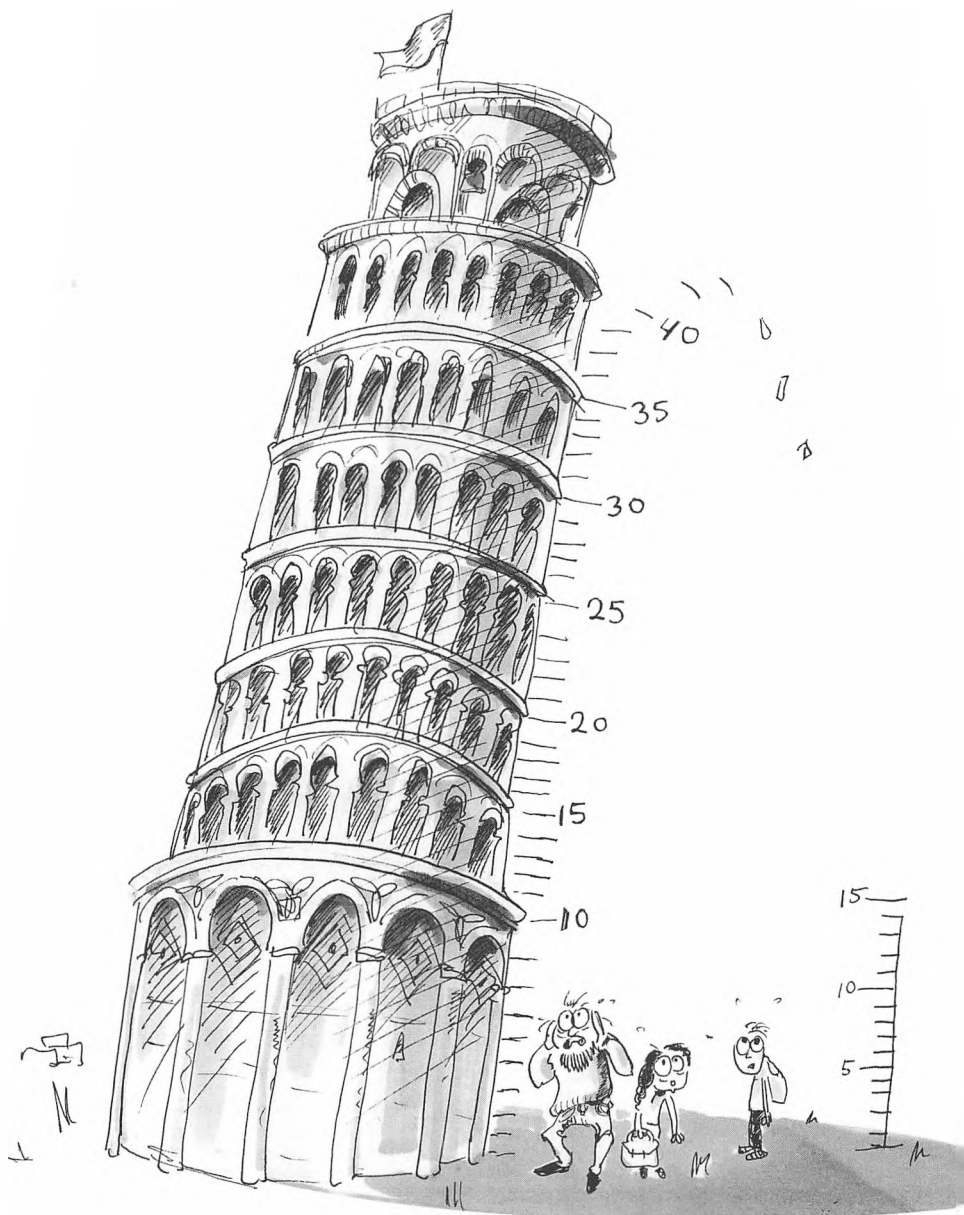
⁵⁸ Arve Thorsen, informasjonsansvarlig i Forskerforbundets forening for administrativt ansatte, *Aftenposten*, 11.3.2011, “Nok vrangforestillinger nå”.

⁵⁹ *Morgenbladet*, 21.–27.1.2011, s. 17: “Vi opplever en Kafka-aktig statlig kontroll”.

⁶⁰ Sørensen 2010: 118–119.

⁶¹ Christensen 2011: 505–506 og 511.

⁶² <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/om-pisa/>, besøkt 6.8.2015.



WL

årene, og ikke minst ansprett av OECD, er blitt stadig mer opptatt av “hvordan utdanningsforskningen kan medvirke til en mer kunnskapsbasert politikk og praksis”.⁶³ Dette høres ut som et ekko av kjernen i Kjell Eides prosjekt gjennom en lang byråkratkarriere fra 1950-årene og i flere tiår framover. Departementsråd siden 1992 Trond Fevolden skrev da også i nekrologen over Eide i 2011 at han “var forut for sin tid med kunnskaps- og forskningsbasert policyutvikling”. Og mye av departementets strategi for utdanningsforskningen fra 2008 kunne like godt være skrevet av Kjell Eide. I innledningen het det for eksempel at man ønsket å “styrke omfanget, kvaliteten og relevansen i forskning *for* sektoren og i forskning *om* sektoren som grunnlag for politikktutforming og forvaltning”.⁶⁴

Det er derfor godt mulig at den rutinerte departementsråd Trond Fevolden er inne på noe vesentlig når han sier at Kjell Eide var forut for sin tid. Det kan samtidig synes som om det nå foregår en annen type kunnskaps- og forskningsbasert politikktutvikling enn det Eide tok til orde for. Pedagogiske målinger og tester er kommet tilbake for fullt, for eksempel gjennom PISA-undersøkelsene og de matematikk- og naturfagsorienterte TIMSS-målingene. Spørsmålet er da om det ikke kanskje heller er den tidligere så forhatte test- og målingsorienterte forskningstradisjonen fra Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo fra 1950- og 1960-årene som har fått en slags renessanse? De norske PISA- og TIMSS-undersøkelsene drives fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO, og Kunnskapsdepartementet var en svært aktiv pådriver for å opprette Centre for Educational Measurement ved UiO i 2012. Det er det samme universitet og mye av den samme test- og målingsorienteringen som preget norsk pedagogikk i 1950- og 60-årene, som gjennom de senere årene synes å ha fått vind i seilene fordi departementet nå etterspør denne typen kunnskap.⁶⁵ Kunnskapsdepartementet ønsket fra litt ut på 2000-tallet med andre ord å bygge opp kompetanse i nettopp den typen pedagogiske målinger som Kjell Eide i sin tid opplevde som irrelevante for politikktutforming på området.⁶⁶

Perioden fra 1945 til begynnelsen av 1980-årene var i sin tid også preget av et nært samspill mellom departementet og ulike samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer. Av og til ble vitenskap og forskning brukt til å legitimere politikk, som i tilfellet med Forsøksrådet og innføringen av niårig obligatorisk grunnskole, og av og til kunne det synes som forskningen i seg selv ble den fremste drivkraft for radikale reformer, som i skoleforskningen i 1970-årene. Men under det hele syntes det å ha ligget en antagelse, både blant politikere, i depar-

⁶³ *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kunnskap for kvalitet 2008-2013*, 2008: 6.

⁶⁴ Samme sted: 3.

⁶⁵ Samme sted: 13. Departementsråd Trond Fevolden under KS-seminaret “Spenningen mellom forskning og politikk”, KD, 26.8.2015.

⁶⁶ *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kunnskap for kvalitet 2008-2013*, 2008: 13.

tementet og i forskningsmiljøene, om at samfunnsforskningen kunne og skulle brukes aktivt som en fornyende og utviklende kraft. I denne situasjonen var departementet – på godt og vondt – også langt på vei det jeg her har kalt en forskningsbasert moderniseringsagent med en betydelig egentyngde og innflytelse over politikkkutviklingen på sine ulike forvaltningsområder.

Jeg er i en tidlig fase i undersøkelsene av samspillet mellom forskning og politikk i departementet fra omkring århundreskiftet, men de foreløpige funnene tyder på at forskning og kunnskap nå i stor grad mobiliseres for å måle elevenes og studentenes ferdigheter og institusjonenes resultater på det som mer og mer framstår som en kunnskapens konkurransearena. Det synes å være en tendens på alle departementets forvaltningsområder, fra barnehage til universitet, at forskningen nå brukes mer til å kartlegge enn til å utvikle utdanningslandskapet. I så fall er departementets rolle på vei bort fra å være en moderniseringsagent med stor egentyngde til å bli mer av et sekretariat for den politiske ledelses oppfølging og kontroll av utdanningspolitikken.

Summary

The article explores the shifting and often controversial interplay between research and policy-making in the Norwegian Ministry of Education and Research from WWII until today. Based on preliminary investigations, it is argued that the ministry, through the past couple of decades, has moved away from being an agent for change with a substantial independent impact on policy development towards becoming more of a loyal secretariat in service of shifting political leaders.



Kim Helsvig (f. 1965) er dr.art. i historie. Han har utgitt flere bøker om norske akademiske institusjoner og intellektuelle miljøer, blant annet boken om Universitetet i Oslos historie 1975–2011 i forbindelse med institusjonens 200-årsjubileum. Han er nå engasjert av det norske Kunnskapsdepartementet for å skrive historien om departementet etter 1945. Kontakt: Kunnskapsdepartementet: k.g.helsvig@gmail.com

Kilde- og litteraturliste

Arkiver

Kjell Eide (1975), "Hva slags forskning og utviklingsarbeid ønsker vi i tiden framover". Foredrag på konferansen *Forskning om grunnskolen*, Gran, 17.19.11-75. Kjell Eides arkiv, nr. 277.

Kjell Eide (1989), "Litt om bakgrunnen for utredningsinstituttet", foredrag på NAVFs utredningsinstituttets 20-årsjubileum, 20.4.1989. Kjell Eides arkiv, arkiv, nr. 266.

Kjell Eide (1991), "Organiseringen av samfunnsvitenskapelige institutter", Kjell Eides arkiv, nr. 267.
Eide, Kjell (udatert), *Fra norsk forskningspolitikkens barndom. Forskningsrådenes fellesutvalg som poli-
cy-organ*, Kjell Eides arkiv, uten nr.
"Kraftig snuoperasjon nødvendig for norsk forskning – hevder Det Norske Videnskaps-Akademi".
Videnskaps-Akademiets arkiv i Drammensveien 78.

Aviser/tidsskrifter

Aftenposten, leder, 24.1.1999: "Et universitet retter ryggen".
Aftenposten, 11.3.2011, "Nok vrangforestillinger nå", av Arve Thorsen, informasjonsansvarlig i
Forskerforbundets forening for administrativt ansatte.
Bergens Tidende, 15.7.2004, "Per Kleppe spiller seg", kronikk av Oddmund Søylen.
Bergens Tidende, 20.5.2005, "Kunnskap og kjøretøy": [http://www.bt.no/meninger/kronikk/
Kunnskap-og-kjoeretoey-11649.html](http://www.bt.no/meninger/kronikk/Kunnskap-og-kjoeretoey-11649.html)
Dagbladet, 9.1.2010, "Organisert anarki uten lojalitet": [http://www.dagbladet.no/2010/01/09/nyheter/
innenriks/universitet_i_oslo/9840095/](http://www.dagbladet.no/2010/01/09/nyheter/innenriks/universitet_i_oslo/9840095/)
Dagens Næringsliv, 9.1.2010, "Hudfletter universitetet i Oslo".
Forskerforum 5/2004, "De ansattes rolle i Bolognaprosessen", av Forskerforbundets leder Kari Kjen-
ndalen.
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2007/norge-leder-an-i-euro-
peisk-hoyere-utdann.html?id=467582](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2007/norge-leder-an-i-euro-
peisk-hoyere-utdann.html?id=467582) (besøkt 28.1.2011)
Morgenbladet, 21.–27.1.2011, s. 17, "Vi opplever en Kafka-aktig statlig kontroll".

Litteratur

- Benum, Edgeir (2007), "Et nytt forskningspolitisk regime? – Grunnforskningen, OECD og Norge 1965–1972", s. 551–574, i *Historisk tidsskrift* 4/2007.
- Christensen, Tom (2011), "University Governance Reforms – Potential Problems of More Autonomy?", s. 503–517, i *Higher Education* 62/4.
- Cohen, Michael D., James G. March og Johan P. Olsen (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Choice", s. 1–25 i *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, nr. 1, mars 1972.
- Eide, Kjell (1985), "Planleggingsavdelingen gjennom 20 år", s. 7. Vedlegg til Kjell Eide, *Departementets lille kanarifugl, eller Kulturpolitikk blir til*, NIFU.
- Eide, Kjell (1995), "Hvem skal informere politikken?", *Nytt Norsk Tidsskrift*.
- Eide, Kjell (1999), "Velferdsstatens bygmestere? Sosialistisk studentlag 1945–50", s. 83–98, i Kjell Eide, *Hvor kommer utdanningspolitikken fra*, NIFU.
- Geiger, Roger L. (1985), "The Home of Scientists: A Perspective on University Research", i Björn Wittrock og Aant Elzinga (red.), *The University Research System*, Stockholm 1985.
- Helsvig, Kim G. (1998), *Modernization and administrative reform during the later Franquist Régime, (1957–1973) – Opus Dei professionalism and Spanish European integration*, hovedoppgave i historie, UiO.
- Helsvig, Kim G. (2005), *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*, Abstrakt forlag.
- Helsvig, Kim G. (2011), *Universitetet i Oslo 1975–2011. Mot en ny samfunnskontrakt?*, Unipub.
- *Innstilling fra Komitéen til å utrede den anvendte sosialvitenskapelige forsknings organisasjon*. Oppnevnt av KUD 28.1.1959, Innstilling avgitt 20.2.1960.
- Karlsen, Rita (1992), *Skoleforskning*, pedagogisk embetseksamen, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
- Kleppe, Per (2003), *Kleppepakke. Meninger og minner fra et politisk liv*, Aschehoug.
- *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kunnskaps for kvalitet 2008–2013*, Kunnskapsdepartementet, 2008.
- *Norsk forskning ved sekelskiftet – Tid for gjennomtenkning* (1999), Rapport fra Det Norske Videnskaps-Akademi.
- Papadopoulos, George S. (1994), *Education 1960–1990 – The OECD perspective*, OECD.
- *Rapport fra kontaktkonferanse om skoleforskning*, Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning i

NAVF 18.–19. september 1980, Norges almenvitenskapelige forskningsråd, 1981.

- Skogvoll, Sigurd (2015), *Demografiske endringer i Kunnskapsdepartementet 1973–2013. En kvantitativ organisasjonsteoretisk analyse over utvikling over tid*, masteroppgave i statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Sørensen, Knut H. (2010), “Fra excel til excellence? Måling og veiing av regnearkuniversitetet”, s. 115–133 i *Vardøger*, nr. 32, 2010.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1990), *Forsøksrådet for skoleverket (1954–1984)*, Universitetsforlaget.
- Aasen, Petter (1980), *Norsk skoleforskning i 1970-årene. Teoretiske drøftinger og en analyse av Kirke- og undervisningsdepartementets skolforskningsbevilgning*, hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Trondheim, Norges Lærerhøgskole.

Reformer og praksis

– uddannelserne i folketingsåret 2014–2015

Af Signe Holm-Larsen

Indhold

Folkeskolen efter reformens første år – forældrenes førstevalg?	116
De frie skoler i fortsat vækst	129
Gymnasiet fik socialt taxameter, men endnu ikke en reform	132
Adgangskrav og praktikpladsproblemer i erhvervsskolerne	138
Fremdrift og dimensionering i de videregående uddannelser	140
Reformer og kvalitet.....	146

Følgende bilag kan findes på hjemmesiden www.uddannelseshistorie.dk

- Bilag 1. Udvalgssammensætning på uddannelsesområdet i folketingsåret 2014-15
- Bilag 2. Eksempel på kriteriebeskrivelse ved national test i dansk/læsning, profilområde sprogforståelse
- Bilag 3. Oversigt over Thorning-Schmidt-regeringens forslag til gymnasireform
- Bilag 4. Praktikpladsskabende initiativer
- Bilag 5. Nye mål for Bologna-processen 2015
- Bilag 6. Anden lovgivning 2014-15

Folketingsvalget 18. juni 2015 gav en lille mandatfremgang til Socialdemokraterne (S), men en langt større tilbagegang for regeringspartneren Radikale Venstre (RV) og for støttepartiet Socialistisk Folkeparti (SF). Det kunne en fremgang for det andet støtteparti Enhedslisten (EL) og støtte fra det nye parti Alternativet (ALT) ikke opveje. Helle Thorning-Schmidt (S) tog konsekvensen på valgnatten og gik af. Som partiformand blev hun erstattet af Mette Frederiksen (S). De "blå" partier, Venstre (V), Dansk Folkeparti (DF), Liberal Alliance (LA) og det Konservative Folkeparti (KF), fik med i alt 90 mandater et enkelt mandat mere end "rød blok", dvs. foruden regeringspartierne S og RV også Socialistisk Folkeparti (SF), Enhedslisten (EL) og det nye parti Alternativet (ALT) samt de fire nordatlantiske mandater. Se oversigten over sammensætningen af de to udvalg på uddannelsesområdet i bilag 1.¹

¹ Artiklens bilag er ikke trykt, men findes alene digitalt på www.uddannelseshistorie.dk/arbogen/arboger efter årgang/årbog 2015.

Den blå blok pegede på Lars Løkke Rasmussen (V) som ny regeringsleder på trods af en tilbagegang på hele 13 mandater for Venstre. Forskellene mellem de blå partier var dog for store til, at der kunne dannes en fælles flertalsregering, og resultatet blev en Venstre-mindretalsregering – ikke set siden Hartling-regeringen (V) 1973-75, som med 22 mandater fik en levetid på knap 14 måneder. Den nye smalle V-regering – denne gang dog med 34 mandater bag sig – tiltrådte 28. juni 2015. Undervisningsministerposten gik til den 35-årige Ellen Trane Nørby (V), som blev minister for børn, undervisning og ligestilling og afløste Christine Antorini (S), mens Esben Lunde Larsen (V) blev ny uddannelses- og forskningsminister efter Sofie Carsten Nielsen (RV).² For den tidligere undervisningsminister Christine Antorini (S) blev det et dårligt valg med en tilbagegang i personligt stemmetal på 21,3 %, selvom hendes parti i hendes egen valgkreds Nordsjællands storkreds gik frem fra 18,8 % til 22,6 %. Pressen kommenterede det bl.a. således: “Når halvdelen af landets kommuner har lavet særaftaler om lærernes arbejdstid, så må konklusionen være, at resultatet i 2013 (red.: regeringsindgrebet ved OK13 med lov 409) ikke var det helt rigtige ude i virkeligheden (...) Kombinationen af de nye arbejdstidsregler og den omfattende skolereform har desværre mange steder givet folkeskolen et knæk (...) Selvom enigheden har været bred i Folketinget om såvel indgreb i lærerkonflikten og vedtagelsen af skolereformen, så står en undervisningsminister mere på mål på valgdagen end så mange andre. Det giver pote i medgang og koster i modgang”.³ Den nye blå regering fremsatte ikke lovtiltag på uddannelsesområdet i den ultrakorte 2. samling, men nåede alligevel at påvirke kommunernes budgetter og derigennem folkeskolernes økonomi, ved at der i regeringsgrundlaget indgår, at “kommunerne skal indarbejde et omprioriteringsbidrag i det kommunale udgiftsloft på 1 % om året fra 2016” – ifølge formanden for KL Martin Damm, venstre-borgmester i Kalundborg, et sparekrav på 2,5 mia. årligt, som ikke kan undgå at berøre folkeskolerne.⁴

Overenskomstforhandlingerne foråret 2015 blev ikke så voldsomme som de sidste i 2013, hvor det turbulente forløb endte med regeringens lockoutstop med lov 409.⁵ Danmarks Lærerforenings (DLF) ønske om en tilbagerulning af indgrebet blev af KL forlods klart afvist, uanset at DLF havde fået moralsk støtte hos

² Ellen Trane Nørby, f. 1980 og medlem af Folketinget fra 2005, er cand. mag. i kunsthistorie; fra 2007 kultur- og mediepolitisk ordfører og social- og ligestillingsordfører. Esben Lunde Larsen, f. 1978 og medlem af Folketinget fra 2011, er cand.theol. fra Københavns Universitet 2008 og ph.d. 2012; uddannelses- og forskningsordfører 2012-15 og SU-ordfører 2011-13.

³ Frederiksborg Amts Avis' leder 25.6.2015 1. sektion s. 10. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 140-143 og 2014 s. 176-177.

⁴ Regeringsgrundlaget “Sammen for fremtiden” blev præsenteret af Lars Løkke Rasmussen ved regeringens tiltræden 28.6.2015. Folkeskolen.dk 29.6.2015.

⁵ Se *Uddannelseshistorie 2013* s. 131-140.

FN-organisationen International Labour Organization (ILO).⁶ Forhandlingerne indledtes medio december 2014 med udveksling af parternes krav, og allerede 15. februar 2015 indgik KL og Lærernes Centralorganisation (LC) en ny treårig overenskomstaftale med ikrafttræden 1. april 2015. Aftalen indbragte lærerne et ekstra løntrin og mere fokus på forberedelsestid.⁷ Kort efter kostede de af og til lettere kaotiske forhandlinger om ny arbejdstidsaftale for lærere tilsyneladende – forløbet er omfattet af en fortrolighedsklausul – KL-topforhandleren Sine Sunesen direktørjobbet, fordi KL ifølge TV2 News mente, at hun havde været for eftergivende over for lærerne.⁸ Hendes modpart Anders Bondo Christensen, der forhandlede for lærerne, var “virkelig målløs” over fyringen og mente, at KL i stedet burde have givet “hende en bonus, for det har været nogle enormt vanskelige forhandlinger”. Efter aftaleindgåelsen opstod i øvrigt en endnu uløst uenighed om fortolkningen af det såkaldte arbejdstidspapir, aftalens bilag 1.1; DLF mente, at det var et krav, at skolelederen drøftede forberedelsestid med hver enkelt lærer, mens KL var uenig. Undervejs er der dog skabt en vis fleksibilitet, idet 63 af landets 98 kommuner pr. august 2015 har indgået lokalaftaler el. lign. om lærerarbejdstid for skoleåret 2015-16. Også de statslige og gymnasiale lærere fik en lønstigning og mulighed for at indgå lokalaftaler.⁹

Ministerbetjeningsreglen er den nye offentlighedslovs mest kontroversielle bestemmelse. Administrationen af den følges som lovet ved lovens vedtagelse i 2013 tæt af Folketingets Ombudsmand.¹⁰ Han har i det forløbne år derfor bedt alle ministerier om at opgøre antal aktindsigtssager, hvor den såkaldte ministerbetjeningsregel har været benyttet, samt i hvor mange af disse sager de som led i meroffentlighed alligevel valgte at udlevere materialet. Ombudsmanden tager efterfølgende stilling til, i hvilket omfang han vil indhente og gennemgå konkrete sager.

⁶ ILO, grundlagt 1919, har sekretariat i Geneve. ILO's trepartsstruktur sikrer lige stor vægt til organisationer, arbejdsgivere og regeringer. Danmark har ratificeret kernekonventionerne om organisationsret og kollektive forhandlinger, men ikke konvention 154, der handler om fremme af kollektive forhandlinger. ILO, som her altså ikke havde kompetence til aktiv indgriben, udtalte, at regeringen burde have inddraget foreningen på lige fod med KL i udarbejdelsen af lov 409, og at samarbejdet mellem regeringen og KL om lockouten var for tæt. Folkeskolen.dk 26.11.2014.

⁷ Forhandlingsfællesskabets formand Anders Bondo Christensen, formand for DLF, og KL's chefforhandler Michael Ziegler (KF), borgmester i Høje-Taastrup Kommune, mødtes til forhandling 7.1., 23.1. og 13.2.2015. Folkeskolen.dk 8.10.2014, 7.1. og 15.2.2015. Dr.dk 10.8.2015.

⁸ Avisen.dk 5.3.2015.

⁹ Resultatet blev lønstigninger på ca. 3,5 % over de næste tre år, øremærket barsel til fædre og forhøjet ATP. Forhandlingsparter var Moderniseringsstyrelsen og Centralorganisationernes Fællesudvalg (CFU), som er en samarbejdsorganisation, der løser fælles problemer for statsansatte. Parterne i CFU er Akademikerne (AC for hhx og htx og GL for stx og hf), Stats- og Kommunal Ansattes Forhandlingsfællesskab (SKAF) samt Offentligt Ansattes Organisationer (OAO). Formand for CFU er Flemming Vinther og næstformand Anders Bondo Christensen. Folkeskolen.dk 12.3., 16.3., 29.5., 24.6. og 11.8.2015 og Gymnasieskolen.dk 18.12.2014 og 15.1., 10.2., 4.3. og 24.3.2015.

¹⁰ Se *Uddannelseshistorie 2013* s. 129-130.

Folkeskolen efter reformens første år – forældrenes førstevalg?

Reduktionerne i folkeskolen fortsatte sommeren 2015, hvor 98 selvstændige folkeskoler blev til 30 skoler med fælles ledelse og undervisning på flere matrikler, så der august 2015 findes i alt 1420 offentlige skoler, dvs. et fald på 4,6 % fra året før. De kommunale udgifter pr. folkeskoleelev er over en 12-årig periode (2002-13) faldet støt fra godt 58.000 kr. til ca. 51.000 kr., formentlig dels pga. større klasser via skolesammenlægninger, dels fordi specialundervisningsmidlerne ikke i fuld udstrækning er fulgt med over i den inkluderende undervisning.¹¹ De færre skoler giver færre ledere, så i perioden 2008-12 er der blevet knap 14 % færre folkeskoleledere til blot 2,4 % færre elever. En sådan "lederudtynding" kan risikere at sætte dele af reformen på "standby", advarede Skolelederforeningens formand Claus Hjortdal, mens formanden for forældreorganisationen Skole og Forældre Mette With Hagensen fandt udviklingen "hamrende problematisk", og Dorte Lange, næstformand i DLF, mente, at resultatet var "fuldstændigt uansvarligt, og det er ikke med til at give en folkeskole, som bliver forældrenes førstevalg". Også Pernille Schnoor (S) var betænkelig: "Kommunerne sparer på folkeskolerne og lukker skoler. Forældrene trækker deres ressourcer stærke børn ud. Det styrker ikke vores velfærdssamfund, det er ikke godt for den sociale lighed, og det er ikke godt for vores indsats for at inkludere børn i skolen. Fortsætter tendensen, vil vi om ikke så mange år have flere privatskoler end folkeskoler."¹²

Det første år med *folkeskolereformen i praksis* viste støt stigende tilfredshed blandt forældrene til børnene i landets folkeskoler. Således konstaterede Skole og Forældre ved parallelle undersøgelser i september 2014 og maj 2015 en stigning fra 23 % til 37 % i antal forældre, som er utilfredse eller meget utilfredse med reformen efter det første år.¹³ Undersøgelserne viste, at forældrene er mest kritiske med hensyn til lektiehjælpen, hvor tilfredsheden er vokset fra 26 % til 44 %, mens mere end en tredjedel er utilfredse med bevægelse i skoletiden og den længere skoledag. Mette With Hagensen håbede "virkelig, at bunden er nået nu", og hun tilføjede, at "kommunerne har sparet på folkeskolen gennem de sidste mange år. Der er ingen vej uden om flere penge til folkeskolen, både i de kommunale budgetter og i økonomiaftalen mellem kommunerne og Finansministeriet". Hun mente derfor, at det var den nye undervisningsministers vigtigste opgave, at "sør-

¹¹ Sommeren 2015 blev 19 folkeskoler nedlagt og 79 sammenlagt til 30 skoler med fælles ledelse og undervisning på flere matrikler. De i skoleåret 2014-15 i alt 1488 offentlige skoler (1313 folkeskoler og 175 specialskoler for børn) blev i 2015-16 reduceret til i alt 1420 offentlige skoler, dvs. et fald på 4,6 %. Kilde: DLF's lærerkredse, folkeskolen.dk 23.4.2015. Udgifterne pr. elev er beregnet af Kommunernes Revision (BDO) for Danmarks Lærerforening, mens Kommunernes og Regionernes Løndatakontor (KLR) har beregnet faldet i antal lederstillinger til i alt 528 stillinger, nemlig fra 3.832 til 3.304 juni 2010-juni 2014, dvs.. Ritzau og Politikens forside, begge 29.9.2014, samt Politiken.dk 17.11. og 18.11.2014 og folkeskolen.dk 23.9.2014.

¹² Pernille Schnoor var formand for Børne- og Skoleudvalget i Hørsholm Kommune indtil folketingsvalget 2015, hvor hun blev medlem af Folketinget. Frederiksborg Amts Avis 10.1.2015 s. 12.

¹³ Tv2.dk 10.6.2015 og Skole-forældre.dk 15.6. og 1.7.2015.

ge for en god kvalitet i og en tilstrækkelig finansiering af folkeskolen”. Ellen Trane Nørby svarede hertil, at hun ikke agter at “lukke øjnene for de ting, der ikke fungerer”, og at justeringer vedr. bl.a. inklusion, lektiecafeer og understøttende undervisning var under overvejelse.¹⁴ Irritationen over især *de lange skoledage* betød i øvrigt også starten af facebookgruppen ‘Forældre imod den nye folkeskolereform’, som august 2015 organiserede sig som en tværpolitisk forældreforening “Folkeskoleforældre”, så der nu er to forældreforeninger på grundskoleområdet. I det følgende belyses nogle af de felter, hvor implementeringen af reformen især har skabt debat.

Et af de mest omdiskuterede tiltag er den *understøttende undervisning*, også kaldet UU-tid, og beskrevet i folkeskolelovens § 16 a (UU-tidens indhold) og § 16 b (mulighed for tolærerordninger). Et vigtigt element er her den *lektiehjælp*, som de Konservative som part i folkeskoleforligskredsens ikke ville være med til at gøre obligatorisk før et folketingsvalg. De såkaldte lektiecafeer, der i det forløbne skoleår ofte har haft et ret tilfældigt præg, har været skemalagt sidst på skoledagen og er blevet tilrettelagt højst forskelligartet, hvad angår bl.a. holdstørrelser, bemanning og lokaler. Nogle steder har der således været 20-29 elever eller flere pr. voksen, så den enkelte elev ikke har fået mere hjælp her end ved normal klasseundervisning; og har den voksne ikke lige været til at kontakte, ja, så er spil og snak en nærliggende mulighed. Det har betydet, at mange elever, både de skoletrætte, de, som ikke kunne koncentrere sig i et højt støjniveau, og de, der foretrak egne fritidsaktiviteter, fravalgte lektiecafeen.¹⁵ Det kan så ikke lade sig gøre efter folketingsvalget, og lektiehjælp er fra august 2015 obligatorisk; og hvis eleverne ikke vil have lektiehjælp, må de vælge faglig fordybelse. Lektiehjælp kan varetages af såvel lærere som pædagoger, mens faglig fordybelse varetages af lærere. Ikke uventet mente DLF, at det er lærere og ikke pædagoger, som skal varetage lektiehjælpen: “Det er altså den eneste måde, vi kan give en ordentlig og kvalificeret hjælp til dem (red.: eleverne), så de ikke spilder deres tid,” udtalte Dorte Lange. Det er på denne baggrund, at en 9.-klasseelev Casper Greve Jensen gik et skridt videre og i et debatindlæg i Politiken betegnede lektiehjælpen som “et heldagsfængsel for mindreårige”, og han mente, at man burde “rette fejlene og udgive en heldagsskole 2.0 med masser af forbedringer”. Det åbne spørgsmål er vel også på dette punkt, hvor store beløb kommunerne kan og vil allokere til folkeskolen.

¹⁴ Folkeskolen.dk 2.7.2015.

¹⁵ Bestemmelserne er uddybet i bekendtgørelse nr. 813 af 2.7.2015 om obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse med tilhørende vejledning og hjemlet i lov nr. 1641 af 26.12.2013, jf. *Uddannelseshistorie 2014* s. 177. Se også Danmarks Evalueringsinstituts rapport *Inspiration til arbejdet med skolereformen - De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*, udgivet 4.8.2014. Pressemeldelse fra Undervisningsministeriet.dk 3.7.2015 og Ritzau 14.8.2014, samt rundspørge af Jyllands-posten.dk til 200 skoleledere 15.8.2014, P1 Radioavisen 14.8.2014 og folkeskolen.dk 18.5.2015.

I det hele taget har spørgsmålet, om og med hvor meget *reformen er underfinansieret*, været et af årets hede debatemner i folkeskolen. Således mente 76 % af skolecheferne, at reformen har øget ressourcebehovet, især på grund af den længere skoledag, mens 78 % kunne konstatere et øget træk på vikarmidlerne på grund af både sygefravær og efteruddannelse.¹⁶ Hertil kommer så det indledningsvis omtalte omprioriteringsbidrag fra ultimo juni 2015, som ifølge kommunalforskeren Roger Buch tvinger kommunerne til at finde yderligere besparelser på skoleområdet. Også Claus Hjortdal påpegede, at reformen ikke var "så velfinansieret, som man blev stillet i udsigt", hvad der fik både Annette Vilhelmsen (SF) og Alex Ahrendtsen (DF) til at erklære, at "hvis det viser sig, at den er underfinansieret, har regeringen et kæmpe forklaringsproblem".¹⁷

Endnu et af mange læreres og forældres kritikpunkter er læreres manglende *tid til forberedelse og rettelarbejde*, efter at aften- og weekendarbejde ved lov 409 som udgangspunkt blev afløst af krav om fuld tilstedeværelse på skolen i dagtimerne.¹⁸ Men i en undersøgelse fra september 2014 tilkendegav 79 % af lærerne, at de ikke kunne nå alle opgaver i skoletiden, og 82 % syntes, at de mødte op dårligere forberedt til undervisningen. I en tilsvarende lidt senere undersøgelse blandt 1270 københavnske lærere angav 75 %, at de i mindre eller slet ingen grad oplevede balance mellem den til rådighed stående tid og opgavernes løsning, mens en fjerdedel ikke oplevede at kunne forberede sig ordentligt, og en tredjedel svarede, at der kun sjældent var tid til at løse arbejdsopgaverne tilfredsstillende. Den krævede tilstedeværelse på skolen delte her vandene, idet nogle lærere var glade for at kunne gå hjem kl. 16 og så holde fri, mens andre savnede selv at kunne bestemme, hvornår de ville forberede sig.¹⁹ Navnlig rettelarbejdet i de ældste klasser kunne blive kraftigt forsinket, når det ikke kunne nås i skoletiden – med sen og mindre effektiv feedback af færre opgaver til eleverne og sort samvittighed hos lærerne som resultat.

Folkeskolereformen betød en forøgelse af elevtimetallet for bl.a. at styrke skolens *faglighed*. Men ved skoleårets udgang viste det sig, at skolerne i knap halvdel af landets kommuner ikke havde opfyldt *skoleugens planlagte minimumstal*. Især på 4.-7. klassetrin var det galt, idet flere end 5 % af skolerne ikke havde givet eleverne det krævede antal fagtimer.²⁰ Ikke uventet var det specialskoler og specialklasser, der havde færrest fagtimer, idet der her er tradition for at prioritere dansk og matematik højere end øvrige fag; og blot 72,5 % af specialskolerne hav-

¹⁶ Undersøgelse foretaget af Epinion for Danmarks Lærerforening. Berlingske 11.7.2015.

¹⁷ Folkeskolen.dk 21.10.2014 og 19.1.2015.

¹⁸ *Undersøgelse af folkeskolereformens virkninger på lærernes arbejdsliv* er foretaget af Scharling Research for fagbladet Folkeskolen i perioden 15.-24. september 2014. Folkeskolen.dk 22.10. og 3.12.2014.

¹⁹ B.dk 3.2.2015.

²⁰ Den faglige undervisning skal ved 40 skoleuger omfatte 30 timer for bh.-3. klassetrin, 33 timer for 4.-6. klassetrin og 35 timer for 7.-9. klassetrin. eller som årstimal henholdsvis 1200, 1320 og 1400 timer; hertil kommer UU-tiden. Folkeskolen.dk 8.5.2015.

de planlagt med en fuld skoledag. Det er fagligheden – et af reformens kerneområder – der anfægtes, både når eleverne ikke får det foreskrevne timetal, og når undervisningstimer læses af ikke-læreruddannet personale, jf. kravet om læreruddannelse i folkeskolelovens § 28; eksempelvis havde en pædagogmedhjælper i en midtjysk kommune i skoleåret 2015-16 fået tillagt undervisning i en 3. klasse i fagene historie, natur/teknologi og billedkunst; skolelederens begrundelse for skemalægningen var en presset økonomi.²¹ Skoleåret 2015-16 bliver som det første år med obligatorisk lektiehjælp/faglig fordybelse en lakmusprøve på, om fagligheden kvantitativt styrkes. Som påvist ved sidste års undersøgelse af elevtimetal er antallet af fagtimer med reformen godt nok øget, men stadig ikke på højde med fagtimetallet i 1960'erne.²² Viser det sig, at et stort antal elever ud fra dette års erfaringer med lektiecafeer i stedet vælger faglig fordybelse, og bliver denne besat med læreruddannet personale og organiseret i almindelige klassestørrelser, bliver regningen dyr! Kan og vil kommunerne betale den? Kun hvis al lektiehjælpstid konverteres til fordybelsestid forestået af uddannet personale, kommer det faglige timetal på højde med 1960'ernes. Hertil kommer det åbne spørgsmål, om fagligheden så også får kvalitet.

Folkeskolereformen indeholdt – ligeledes begrundet i ønsket om at styrke fagligheden – også et krav om *kompetencedækning* med målsætningen om, at 85 % af undervisningen i 2016 skal udføres af lærere med linjefag eller tilsvarende kompetencer og 90 % i 2018. At der imidlertid er et stykke vej til opfyldelsen af dette mål, ses af skolernes indberetninger af lærerkompetencer til UNI-C for skoleåret 2013-14, som Ugebrevet A4 har fået aktindsigt i; det er især galt i fag som kristendomsundervisning og natur-teknik, men det kniber også i matematik og engelsk.²³ Uanset at vurderingen af en lærers undervisningskompetence er et skolelederansvar, anbefaler professionshøjskolerne, at lærerne deltager i såkaldte kompetenceafklaringsamtaler i professionshøjskole-regi, så de kan få papir på deres undervisningskompetencer. Kompetencedækning kan opnås ved efteruddannelse, jf. bl.a. A.P. Møller Fondens generøse folkeskoledonation på 1 mia. kr. over de næste fire-seks år.²⁴ Da midlerne imidlertid er øremærket til efteruddannelse og derfor ikke kan bruges til dækning af de medfølgende vikarudgifter, og da de kommunale budgetter er stramme, har kommunerne kun kunnet udnytte knap 60 % af de afsatte midler i 2014.

Nogle kommuner valgte en snæver fortolkning af lov 409 og krævede fuld lærtilstedeværelse på skolen. Det gav skoleåret en turbulent start, på nogle skoler

²¹ Folkeskolen.dk 29.7.2015.

²² Se Signe Holm-Larsen: "Hvor længe gik de egentlig i skole?" i *Uddannelseshistorie 2014* s. 103-134.

²³ Ugebrevet A4 13.8.2014 og folkeskolen.dk 8.5.2015. Se *Uddannelseshistorie 2014* s. 180.

²⁴ Samarbejdspartnere i projektet er fagbladet Folkeskolen sammen med Professionshøjskolen UCC, Undervisningsministeriet, Danmarks Lærerforening og Børne- og Kulturchefforeningen. Folkeskolen.dk 14.8.2014.

med *lærerflugt*, fordi udsigten til at skulle arbejde efter bestemmelserne i lov 409 fremmede lysten til at gå tidligt på pension eller skifte til privatskoler eller skoler i kommuner, der havde indgået en "fælles forståelse" om en mere fleksibel arbejdstidstilrettelæggelse. På en enkelt skole i en nordsjællandsk kommune søgte halvdelen af lærerkollegiet ved sommerferien 2014 nye græsgange, og i en sydlig omegnskommune til København skulle lærerne benytte stempelur – det tog dog kun få måneder, før et flertal i den pågældende kommunalbestyrelse besluttede sig for mere fleksible arbejdstidsregler.²⁵ Efteråret 2014 medførte på mange skoler et højt *lærerfravær* med et heraf følgende *dræn af vikarkontoen* – noget, man jævnt hen klarede ved at lade eleverne sidde alene, mens naboklassens lærer holdt opsyn.²⁶ Frans Ørsted Andersen, lektor ved DPU (Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus), henførte det til de nye arbejdstidsregler med mere undervisningstid og mindre, skemalagt forberedelsestid, da det var "blevet sværere for skolelederen at finde en ledig lærer, fordi nu er det deres forberedelsestid, de skal bruge på at være vikar. Og den tid har de fået mindre af ... kommunerne har skudt sig selv foden her, for hvad skal skolelederne så gøre?"

Med reformen er den såkaldte *uddannelsesparathedsvurdering* rykket fra 9. til 8. klasse. Denne første uddannelsesparathedsvurdering i 8. klasse gav anledning til en vis uro, da knap 24 % af alle elever på dette klassetrin blev vurderet ikke-uddannelsesparate.²⁷ Uddannelsesparathedsvurderingen er hidtil foretaget af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-centrene), der blev oprettet 1. januar 2004, efter at vejledningen i folkeskolerne igennem et kvart århundrede var blevet varetaget af skolevejledere, der som regel var en efteruddannet lærer på skolen. I en tiårig periode var det så UU-vejledere, som vejledte folkeskolens ældste elever. Men ved erhvervsskolereformen i 2014, som blev delvis finansieret ved besparelser i vejledningen på 140 mio. kr., blev der skåret ca. 200 vejlederstillinger. Til gengæld skulle vejlederne så alene tage sig af folkeskolens ikke-uddannelsesparate elever, som man skønmæssigt ansatte til 20 %. De resterende 80 % skulle klare sig med gruppevejledning, og for dem skulle lærerne så foretage uddannelsesparathedsvurderingen. Men det fik næsten systemet til at bryde sammen i foråret 2015, da UU-vejlederne stadig skulle sætte deres digitale signatur på samtlige ansøgninger til ungdomsuddannelser.

August 2015 blev 3. *generation af Fælles Mål*, obligatoriske, efter at de i skoleåret 2014-15 frivilligt er blevet anvendt af 500-600 skoler. Fælles Mål 3 er som sine forgængere obligatoriske for alle fag og klassetrin, bortset fra faget håndværk

²⁵ Folkeskolen.dk 4.8., 7.8. og 12.11.2014.

²⁶ Af Politiken Researchs undersøgelse blandt ca. 1.200 folkeskoler fremgik, at på knap 20 % af skolerne sidder eleverne i varierende grad alene i undervisningstiden. Politiken.dk 19.12.2014.

²⁷ Skole og Forældres nyhedsbrev 5.4.2015. Folkeskolen.dk 12.3., 13.4. og 24.4.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2003 s. 228-232 og Uddannelseshistorie 2014 s. 196.*

og design, hvor der i det kommende skoleår er en forsøgsordning.²⁸ 10.-klassemålene – også for de tre nye valgfag på 7.-9. klassetrin: madværksted, jordbrug og virksomhedsfag, der også kan tilbydes som anden undervisningsaktivitet i 10. klasse – er opbygget som på de foregående klassetrin med overordnede kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensmål og med øget vægt på uddannelsesparathed og overgang til ungdomsuddannelser. De første to af de nye valgfag er en del af den nye erhvervsrettede 10. klasse *eud10*, som starter august 2016.²⁹ Som et led i implementeringen af Fælles Mål 3 har Undervisningsministeriet, især via sine nu 75 (juli 2015) læringskonsulenter, promoveret begrebet læringsmålstyret undervisning. I tilslutning hertil har nogle sat spørgsmålstegn ved, hvordan en sådan målstyring berører læreres metodefrihed. Der stilles dog ikke krav om brug af særlige metoder, men alene om at undervisningsmålene nås, så lærerens frihed til ud fra folkeskolelovens § 18, stk. 4, i samarbejde med eleverne at vælge vejen/metoden til at nå disse mål står uanfægtet.³⁰

Nyt er også en årlig *national trivselsmåling*, som adresserer reformens tredje hovedmål om bedre trivsel i skolen, og hvis resultater skal indgå i skolens kvalitetsrapport. Den første måling gennemført i perioden januar-marts 2015 med ca. 470.000 elever (børnehaveklasse-9. klasse) viste bl.a., at langt de fleste elever har et godt forhold til lærere og klassekammerater, men at de også efterlyser mere ro i klassen. Både fra DLF og Skolelederforeningen advarede man dog mod at drage drastiske konklusioner af et sådant “øjebliksbillede” af den enkelte elevs mening.³¹ På baggrund af trivselsmålingen i 2015 udvikler Undervisningsministeriet nationale indikatorer for specifikke trivselsområder.

Implementeringen af folkeskolereformen evalueres med en redegørelse til Folketinget i 2020 af Undervisningsministeriets “Kontor for Analyse og Implementering” i tæt samarbejde med Finansministeriet. Det sker bl.a. i Undervisningsministeriets årlige skriftlige *statusredegørelse for folkeskolen*, som gør status på fremdriften i opfyldelsen af de tre overordnede mål om øget læring, reduceret negativ social arv og bedre trivsel samt en række andre emner som gennemsnitligt antal ugentlige undervisningstimer, antal elever, der “består” 9. klasseprøven med karakteren 02 eller derover i dansk og matematik og pr. 1. marts er i gang med en ungdomsuddannelse efter afsluttet 9. eller 10. klasse, lærernes kompetencedækning og gennemsnitlige undervisningstimetallet samt fravær blandt såvel

²⁸ De nye Fælles Mål blev offentliggjort 21.5.2015, jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af s.d.

²⁹ Se Uddannelseshistorie 2014 s. 196.

³⁰ Folkeskolen.dk 10.7.2015.

³¹ Kilde: Elevspørgeskemaundersøgelse udarbejdet af en SFI-ekspertgruppe, bestående af Bjørn Holstein, professor ved Statens Institut for Folkesundhed, Jill Mehlbye, programleder ved Kora, Hans Henrik Knoop, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), og Helle Rabøl Hansen, adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Resultaterne kan ses på datavarehuset LIS. Undervisningsministeriets nyhedsbrev 21.4.2015 og folkeskolen.dk 22.1. og 22.5.2015.

lærere som elever. De pågældende ministre afrapporterer løbende til regeringens Økonomiudvalg, hvis formand er finansministeren.³² Viser indikatorerne ikke fremdrift, vil Undervisningsministeriet forholde sig til, hvordan man så kan understøtte implementeringen. I kølvandet på folkeskolereformen har Undervisningsministeriet desuden saneret folkeskolelovens tidligere ca. 60 bekendtgørelser og vejledninger og reduceret antallet til ca. 40.³³

Der er i dette år med L 181 sket grundlæggende ændringer i folkeskolens 9.-klasseprøver – nogle af dem med virkning allerede fra sommerprøverne 2015, selvom forslaget først blev 3. behandlet 26.5.2015; andre ændringer krævede ikke folketingsbehandling, så Undervisningsministeriet udsendte en revideret prøvebekendtgørelse samtidig med fremsættelsen af L 181.³⁴ Med lovændringerne indførtes:

En bunden praktisk-mundtlig fællesprøve i fysik/kemi, biologi og geografi med indbyrdes vægtning af fagene på 44 %, 31 % og 25 % i stedet for den nuværende bundne praktisk-mundtlige prøve i fysik/kemi; desuden indføres en skriftlig prøve i fysik/kemi i den naturfaglige udtræksgruppe sammen med skriftlig biologi og geografi.



³² Styregruppen består af topembedsmænd fra KL, Finansministeriet, Økonomiministeriet, Socialministeriet og Undervisningsministeriet. Implementeringskontoret i Undervisningsministeriet er det første af sin slags i centraladministrationen og angiveligt inspireret af den tidligere britiske premierminister Tony Blair, som, kort efter at han havde genvundet regeringsmagten i 2001, lod oprette et såkaldt Delivery Unit til kontrol af den offentlige sektors effektivitet. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 24.3.2015 og Folkeskolen.dk 22.4.2015.

³³ uvm.dk/Aktuelt/ 19.9.2014.

³⁴ L 181 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (Indførelse af fælles prøve i fysik/kemi, biologi og geografi, ændring af bedømmelsesordning ved folkeskolens skriftlige prøver mv.). Vedtaget med 106 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, KF) og 6 stemmer imod (LA, ALT). Fremsat 26.3.2015. 1. behandling 10.4.2015. 2. behandling 19.5.2015 og 3. behandling 26.5.2015. Lov nr. 747 af 1.6.2015. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 26.3.2015.

Reduceret censur ved de skriftlige prøver fra sommerprøverne 2016, så elevbesvarelser alene bedømmes af én statsligt beskikket censor i stedet for som hidtil af både en censor og faglæreren.

Præcisering af reglerne om skolebestyrelsens sammensætning, så forældre til børn i en udvidet skolefritidsordning fra det 3. år kan vælge en forældrerepræsentant til skolebestyrelsen.

Ved 1. behandlingen var der mest debat om censuren og fællesprøven. Således var Alex Ahrendtsen (DF) tilfreds med, at beskikkede censorer får mulighed for faglig sparring, at der kommer ny censor på ved klage, og at det er den enkelte elev, som har valgt mellem gruppeprøve og individuel prøve. Ene om at stemme imod var Liberal Alliance, hvis uddannelsesordfører Merete Riisager (LA) mente, at der var "problemer i forvejen i folkeskolen, før den her folkeskolereform blev udrullet, men de er alt andet lige blevet meget større". Især den *halverede censur*, hvor skriftlige besvarelser fremover afleveres anonymt, og hvor faglæreren ikke mere er medbedømmer, fremkaldte kritik, bl.a. i et åbent brev fra Danmarks Matematiklærerforening til ministeren om den øgede fejlrisiko, hvor "elevernes retssikkerhed bliver truet og svækket".³⁵

En anden måde at spare censorudgifter på er at *digitalisere* prøverne, så de bliver selvvættende; her er censorudgifter helt elimineret. Nye digitale prøver er fx de skriftlige 9.-klasseprøver i matematiske færdigheder og retskrivning.³⁶ Digitaliseringen øges, selvom de tekniske børnesygdomme stadig ikke er overstået. Således blev sommerprøverne 2015 i biologi, geografi og læseprøven i dansk aflyst og erstattet af prøver på papir, fordi en pilotafprøvning af en digital læseprøve afslørede, at systemet ved en fejl, der har eksisteret i alle testenes otte leveår, ikke gemmer de svar, en elev har nået at indtaste, men ikke fået gemt, når prøvetiden udløber. Ved matematikprøven sikrede ministeriet sig blot, at fejlen ikke hindrede nogen elev i optagelse på en erhvervsuddannelse – "Kiks, koks eller kuk" var den overskrift, Politikens uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang her fandt passende.³⁷ Med bekendtgørelsesændringen blev der 2015-17 også åbnet for forsøg med en *fællesprøve i de humanistiske fag* historie, samfundsfag og kristendomskundskab i en kombination af alle tre fag eller blot af historie og samfundsfag. Prøverne er projekt- og produktorienterede, idet eleverne op til prøveafleggelsen udarbejder et produkt, der inddrages i eksaminationen, men ikke indgår i bedømmelsen. Alt i alt har året således bragt flere prøver og færre censorudgifter – men handler det egentlig om bedre aftagerinformation om elevstandpunkter, eller drejer det sig snarere om kraftigere backwasheffekt på elevernes skolearbejde og/eller besparelser på censuren?

³⁵ Folkeskolen.dk 28.11.2014.

³⁶ Forsøgene er et led i den fællesoffentlige strategi for digital velfærd, som regeringen i 2013 aftalte med KL og Danske Regioner. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 3.3.2015.

³⁷ Politiken 15.5.2015 1. sektion s. 2 samt folkeskolen.dk 12.5. og 13.5.2015.

Som et led i en mere målingsorienteret strategi foregik bedømmelsen af elevpræstationer ved de nationale test i læsning og matematik i skoleåret 2014-15 efter faste *testkriterier* med seks faglige niveauer, jf. bilag 2. Det skete ved en såkaldt nulpunktsmåling, som danner grundlag for fremtidige vurderinger af fremskridt i elevernes standpunkter, hvor mindst 80 % skal ligge i området "god", "rigtig god" og "fremragende", og hvor andelen af dygtige elever gradvis skal stige og andel dårlige falde tilsvarende. I 2014-målingen var der i alt 70-76 % gode læsere og ca. 10 % med mangelfulde eller utilstrækkelige læsefærdigheder, mens der var 64-69 % "gode" i matematiktestene, så der er et stykke vej igen.³⁸ Testkriterierne, der er defineret af opgavekommissionerne og fageksperter fra professionshøjskolerne, erstatter det tidligere testtilbagemeldingssystem, men testenes gennemførelsesproces og adaptive udformning er uændret. Landstestresultaterne, der på underliggende niveauer stadig er fortrolige, er offentligt tilgængelige på LIS. Endvidere blev rækken af nationale test med virkning fra 2017 udvidet efteråret 2014 med en ekstra engelsk-test i 4. klasse, da faget er fremrykket med et år, og med en ekstra matematik-test, så skoleeleverne herefter testes i matematik i 3., 5. og 7. klasse i stedet for som hidtil i 3. og 6. klasse. Til gengæld er testene i biologi og geografi i 8. klasse ikke mere obligatoriske. Desuden justeres selve testforløbet på en række områder, bl.a. ved at en test først er færdig, når lektionen er forbi og ikke, når eleven er færdig. Selvom selve antallet af obligatoriske test altså er fastholdt, er der i praksis tale om en skærpelse via omfordelingen og udvidelsen med ikke-obligatoriske test.

Bestemmelserne om inklusion har nu haft to år at virke i. Alligevel er skoletilværelsen for mange *inkluderede elever* stadig uden eller med mangelfuld støtte.³⁹ Stadig flere af landets 98 kommuner er tæt på, men ikke i mål med regeringens målsætning om, at 96 % i 2015 – dvs. i år – skal være inkluderet i folkeskolen: elevandelen i folkeskolens almenklasser er steget fra 95,0 % i 2013-14 til 95,2 % i 2014-15, men med store regionale forskelle. En del af de inkluderede elever er såkaldt enkeltintegrerede elever, som får specialundervisning i deres almenklasse. I perioden 2013-15 er tallet steget fra 926 til 1421 elever, altså en stigning på over 50 % og især på 1.-5. klassetrin (inkl.).⁴⁰ Samtidig er beretningerne om elever i klemme ganske talrige. Derfor er der på finansloven for treårsperioden 2015-17 i et satspuljefinansieret samarbejde mellem Undervisningsministeriet og Socialministeriet afsat 25 mio. kr. årligt til frikøb af specialpædagogiske ressourcer, fx lærere, pædagoger og andre ressourcepersoner i specialklasser og -skoler, samt

³⁸ Undervisningsministeriet 8.12.2014 og folkeskolen.dk 16.9. og 8.12.2014.

³⁹ Se *Uddannelseshistorie 2014* s. 184-185, *Uddannelseshistorie 2013* s. 145 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 178-181.

⁴⁰ Kilde: Danmarks Statistik; folkeskolen.dk 29.6.2015 og kl.dk 5.8.2015.

flere læringskonsulenter.⁴¹ Dette fik Enhedslisten, som i 2012 havde stemt imod inklusionsloven på grund af finansieringen, til at fremsætte B 64, for som Rosa Lund (EL) sagde: "Her 2½ år efter står det lysende klart, at rammerne for god inklusion stadig ikke er til stede".⁴² Forslaget omfattede lavere klassekvotient og støtteordninger i klasser med inkluderede elever, en national handlingsplan for efteruddannelse, handleplaner for alle inkluderede elever, og navnlig at "pengene skal følge eleven", så besparelser på specialundervisningen overføres til normalundervisningen. Der var generelt sympati for forslaget, men da det var ufinansieret, gik de andre partier ikke med, da det kom til stykket. Som Anni Matthiesen (V) sagde: "Uanset hvor mange gode hensigter der måtte ligge bag beslutningsforslaget, kan vi naturligvis ikke støtte et forslag, der vil iværksætte dyre initiativer uden at angive, hvor pengene skal komme fra." Rosa Lund (EL) nævnte afslutningsvis, at "vi mangler at spørge alle de elever, som er blevet inkluderet, om, hvordan de oplever inklusionen; om de føler sig som en del af fællesskabet. De elever, som jeg har spurgt, og som jeg har snakket med, oplever det præcis modsatte. De synes ikke, det er sjovt at komme i skole. De føler sig ikke som en del af et fællesskab."

April 2015 kom så SFI's inklusionsrapport, som anviser inklusionsfremmende metoder, men også nævner, at der er tilbageførte elever i 30 % af alle klasser, og at 60 % af de inkluderede elever ikke får støtte i klassen.⁴³ Inklusion var tillige hovedemnet på Sorø-mødet august 2015, for ifølge Ellen Trane Nørby (V) fylder inklusionsdebatten efterhånden så meget, at "det tager ressourcer væk fra den vigtige faglige opgave", og hun mente, at "hvis der bliver ved med at være en debat om, hvorvidt pengene er fulgt med ud, skal vi have det afgjort. Det stod klokkeklart i den daværende regerings økonomiaftale fra 2013, at det ikke skulle være en spareøvelse. Lad os nu få fisken på disken og se, om den lugter. Hvis den gør det, så må vi løse problemerne. Hvis den er frisk, så kan vi købe den". Debatten på Sorø-mødet fik Thorkild Olesen, formand for Danske Handicaporganisationer, til at understrege betydningen af, at den viden, der findes rundt omkring på specialskolerne, kommer i spil, og Anders Bondo fandt, at det hastede, "for specialskolerne er ved at lukke rundt omkring".⁴⁴ Så et "serviceeftersyn" af inklusionen i folkeskolen lader formentlig ikke vente længe på sig.

⁴¹ De udvalgte kommuner i 2015 er Kalundborg, Brøndby, Norddjurs, Haderslev, Bornholm, Slagelse, København, Høje-Taastrup, Hedensted, Varde, Horsens, Vordingborg og Greve. Undervisningsministeriets nyhedsbrev 17.4.2015.

⁴² B 64 Forslag til folketingsbeslutning om *bedre rammer for inklusion i folkeskolen*. Fremsat 29.1.2015 af Rosa Lund (EL), Lars Dohn (EL), Pernille Skipper (EL) og 1. behandlet/henvist til udvalg 10.4.2015.

⁴³ SFI-rapporten *Inkluderende skolemiljøer - Elevernes roller er finansieret af Undervisningsministeriet*. Se www.sfi.dk/

⁴⁴ Politiken 1. sektion s. 5 og folkeskolen.dk, begge 5.8.2015.

Foråret 2015 bragte også en afklaring af *frit skolevalg ved specialundervisnings-tilbud* på den anden side af kommunegrænsen, jf. folkeskolelovens § 12, stk. 3, hvorefter en specialundervisningselevs skolekommune ikke kan henvise til en mere vidtgående foranstaltning end bopælskommunen.⁴⁵ I den givne sag havde bopælskommunen en skole af samme type som den ønskede, og kommunen skønnede, at begge tilbud kunne dække elevens undervisningsbehov. Den ønskede skole var imidlertid ca. 50 % dyrere på årsbasis end bopælskommunens, så kommunen betegnede herefter det ønskede tilbud som “mere vidtgående”. Ombudsmandens Børnekontor var dog ikke enig og udtalte, at kommuner skal vurdere selve indholdet af tilbuddet for at kunne give afslag; at se på prisen alene er altså ikke nok.

Mange inkluderede elever har *læsevanskeligheder*. Undervisningsministeriet har derfor udarbejdet en national ordblindetest, som skal identificere elever og studerende med ordblindhed lige fra 3. klassetrin til de videregående uddannelser. Testen stilles gratis til rådighed for kommunerne, som altså også kan vælge ikke at bruge den, fx hvis der ikke er budget til at iværksætte den støtte, som en test kunne påvise nødvendigheden af. Dette blev skarpt kritiseret af folketingsmedlem Mattias Tesfaye (S) og Dorte Lange, som foreslog, at forældrene bør kunne kræve en testning, så det ikke kun er skolelederens kompetence at indstille til testen.⁴⁶

Det 75-årige *Ordblindeinstitut* (OI), der er landets eneste specialiserede skole i dysleksi og både fungerer som specialskole og kompetencecenter, har i årets løb været nedlægningstruet, men fortsætter august 2015 som selvstændig skole på Lundebjergskolen i Skovlunde.⁴⁷ Samtidig overflyttes Ballerup Ordblindeklasser (BOK) hertil, men OI beholder sin egen ledelse; ved sammenlægningen stiger elevtallet fra 65 til ca. 100 elever.

Året bragte også et vaskeægte nyt lovforslag, dvs. ikke blot en revision af et eksisterende forslag, nemlig L 130 om *kommunale internationale grundskoler* for børn af udenlandske forældre med midlertidigt arbejde i Danmark; konceptet var dog allerede klaret af med KL ved økonomiaftalen 2013. Fra august 2015 kan der så oprettes internationale grundskoler ikke alene i privat, men også i kommunalt regi. Kommunale internationale grundskoler skal oprettes som fritstående skoler uden for folkeskolens rammer, men undervisningen skal som ved de frie grundskoler stå mål med, hvad der kræves i folkeskolen. Der kan under-

⁴⁵ Bestemmelsen, som giver bopælskommunen kompetence til at afgøre, om et tilbud er vidtgående, blev indsat i folkeskoleloven med inklusionsloven (lov nr. 511 af 4.6.2012) for at sikre sammenhæng mellem visitationsansvar og finansiering. Ombudsmanden.dk 1.4.2015.

⁴⁶ Testen er udarbejdet i samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Socialstyrelsen, Center for Læseforskning på Københavns Universitet og Skoleforskningsprogrammet IUP ved Aarhus Universitet. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 2.2.2015 og Politiken 18.10.2014 2. sektion s. 3.

⁴⁷ Ordblindeinstituttet blev grundlagt i 1939 af Edith Norrie, der selv var ordblind. Folkeskolen.dk 12.og 17.11.2014.

vises på engelsk, tysk eller fransk, men i faget dansk skal undervisningsproget være dansk. De kommunale internationale grundskoler finansieres af kommunalbestyrelsen, og der kan ikke opkræves forældrebetaling for undervisningen, men kun for skolefritidsordningen.⁴⁸ Folketingets forhandlinger om L 130 blev intense, især fordi Alex Ahrendtsen (DF) mente, at lovforslaget betød en opsigelse af folkeskoleforliget, eftersom internationale grundskoler var indgået i tidlige aftaleudkast til folkeskolereformen, men var taget ud på Dansk Folkepartis foranledning. At forslaget nu kom som selvstændigt lovforslag, fandt han "helt besynderligt". Merete Riisager (LA) mente, at internationaliseringsaspektet var positivt, men at der var tale om "unfair konkurrence" mellem kommunale og private internationale skoler, især på grund af de frie skolers opstartsregler, og hun fandt det "lidt klodset, at man ikke har taget de private grundskoler mere i ed og lyttet til dem, sådan at man kunne have fået lavet en bedre rammesætning af lovforslaget". Daværende undervisningsminister Christine Antorini (S) tilbagemandede indvendingerne med, at L 130 ikke var en del af folkeskoleloven, og at de internationale private grundskoler var meget få. Hun sagde bl.a., at i forhold til folkeskoleforliget stod det "selvfølgelig Dansk Folkeparti frit at trække sig", men hun mente også, at "vi har faktisk gjort os meget umage med at respektere, at det er en forligskreds, og derfor er det her et helt andet skoletilbud". Hertil svarede Alex Ahrendtsen (DF), at det var "de øvrige partier i Folketingssalen, der nu opsiges forliget, i og med at de er med i det her lovforslag og stemmer for det", men ministeren kommenterede dette med, "at det er regeringen selv, der vælger at opsiges forlig. Selvfølgelig opsiges vi ikke forliget, for det her angår ikke folkeskoleloven. Det er et selvstændigt skoletilbud med en række frihedsgrader, man ikke kender i folkeskoleloven". Under 1. udvalgsbehandlingen indsattes en bestemmelse om en revision af loven i folketingsåret 2018-19, og ved 2. behandlingen ønskede Alex Ahrendtsen (DF) fornyet udvalgsbehandling, men slutresultatet var uændret.

I kølvandet på skolens digitalisering følger også irriterende dagligdags småproblemer som spørgsmålet om, hvem der hænger på regningen, hvis en iPad ved et uheld bliver ødelagt – den slags sker i dagens skole. Spørgsmålet blev 4. juni 2015 afgjort af Ankenævnet for Forsikring med, at det er skolen, der betaler ved skader eller tyveri af udlånt elektronik, også når det drejer sig om elektroniske undervisningsmidler.⁴⁹ Skolen hæfter også, selvom forældre har skrevet under på, at de tager ansvar for en iPad eller andet lånt elektronisk udstyr. Hvis skaden sker forsætligt, er eleven dog stadig erstatningspligtig.

Et varmt spørgsmål er stadig *Skolelederforeningens selvstændiggørelse* fra DLF.⁵⁰

⁴⁸ L 130 Forslag til lov om *kommunale internationale grundskoler*. Vedtaget med 82 stemmer for forslaget (V, S, RV, SF, KF) og 26 stemmer imod (DF, EL, LA). Fremsat 29.1.2015. 1. behandling 5.2.2015. 2. behandling 14.4.2015 og 3. behandling 30.4.2015. Lov nr. 609 af 6.5.2015. Folkeskolen.dk 3.11.2014 og 5.2.2015.

⁴⁹ Folkeskolen.dk 4.6.2015.

⁵⁰ Formandsbrev til medlemmerne af Skolelederforeningen 4. og 5.9.2014.

Et forslag om at pålægge DLF at arbejde for at udskille Skolelederforeningen som en helt selvstændig forening blev igen nedstemt på DLF-kongressen efteråret 2014, men da foreningen uændret ønsker at stå frit, sigtes der nu mod en fælles forhandlingsløsning ved LC's næste repræsentantskabsmøde januar 2016. Og der er et tættere samarbejde på lederplan i gang. August 2015 indgik de Frie Skolers lederforeninger således sekretariatsfællesskab med Skolelederforeningen, og næste skridt bliver formentlig et fælles LC-Ledersekretariat i begyndelsen af 2017, evt. sammen med de to øvrige lederorganisationer, Uddannelseslederne og Handelsskolelederne.⁵¹

Ny formand for *Danske Skoleelever* efter Miranda Dagson blev Silke Fogelberg fra Hunderupskolen i Odense.⁵² Miranda Dagson nåede at markere sig stærkt i sin formandstid, jf. dette debatindlæg: "Er vi elever efterhånden blevet bedre til at kræve vores ret end gøre vores pligt? (...) Det må ikke være dem, som ikke gider, der ender med at bestemme. Vi skal respektere skolen som det, den er – et sted, hvor vi bliver klogere, fordi vi bliver undervist af folk, som er klogere end os. Klogere end os, men ikke alvidende. Autoriteter, men ikke diktatorer. Folk, som vi skal respektere – ligesom de skal respektere os (...) Men det kræver, vi gør vores pligt i skolen – også før vi kræver vores ret."⁵³

Pr. 1. april 2015 gennemførtes en ny struktur i *Undervisningsministeriet*, som nu er opdelt i STIL (Styrelsen for It og Læring) og STUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet).⁵⁴ Ændringen er bl.a. begrundet i ønsket om en skærpelse af det statslige tilsyn med folkeskolen, herunder kontrollen med det lovede kvalitetsløft af folkeskolen. Tilsynet vil blive effektueret ud fra såkaldte kvalitetsindikatorer, fastsat ud fra de overordnede mål i folkeskolereformen, og foregå som årlige screeninger af skolernes progression med hensyn til at opfylde disse mål.

Som det fremgår, er mange kræfter i folkeskolens styring koncentreret om målingen af, om eleverne – som målsat – nu også bliver *dygtigere gennem skoleloereformen*. Test og prøver er således blevet både styrings- og kontrolværktøjer for skolens virksomhed, jf. fx det ministerielle tilsyn og den kriteriestyrede testbedømmelse. Succesprocentens kurve følges af alle skolens parter med stor opmærksomhed og blandede følelser. Det gælder ikke kun eleverne, som til stadighed måles og vejes, men også forældrene, som løbende tjekker, om deres barn bør flyttes i privatskole, og lærere, skoleledere og kommunalbestyrelsesmedlemmer, som på trods af forskellige tilgange til begrebet testning er fælles om at frygte belastende resultater. Nettet strammes, jf. fx Undervisningsministeriets hæve-

⁵¹ Frieskolersledere.dk 22.5.2015.

⁵² Organisationen Danske Skoleelever (DSE) er en partipolitisk uafhængig interesseorganisation, som varetager elevinteresser over for politikere, presse og interessenter på skoleområdet. Der er i dag 25 ansatte i sekretariatet i Randers. Se også folkeskolen.dk 29.4.2015.

⁵³ Politiken 29.11.2014 2. sektion s. 4.

⁵⁴ Departementschef er uændret Jesper Fisker. Nyheder fra Uvm.dk 15.3.2015, Skolelederforeningens magasin Plenum nr. 3 2015 s. 18-19 og Skolelederforeningen.org 11.6.2015.

de pegefingre om, at elever med højere fravær fra skolen fik lavere karakterer i de bundne 9.-klasseprøver sommeren 2012 end deres kammerater, idet elever med et fravær på under 2 % i gennemsnit fik 7,3 over for 4,8 i snit for elever med 10 % fravær eller mere.⁵⁵

Det kan konstateres, at den politiske retorik og skolernes hverdag i det forløbne år i hvert fald ikke har nærmet sig hinanden, og uddannelsessektoren er i stigende grad præget af en destabiliserende cocktail af evidensstro som forudsætning for bedømmelsers legitimitet og tyrkeretro på karakterers sandhedsværdi. Den påvirker omverdenens syn på folkeskolens ydelse. Dette første år med folkeskolereformen afspejler således flere facetter af dilemmaet, om folkeskolen stadig er de fleste forældres førstevalg, eller om vendepunktet allerede er passeret. Det helt akutte spørgsmål er derfor, om samfundet overhovedet har råd til at opretholde en grundskole, som de fleste forældre stadig vil synes er den rette til deres barn.

De frie skoler i fortsat vækst

August 2015 åbnede mere end 20 nye friskoler mod 13 skoler i 2014. 11 af dem erstattede lokale folkeskoler, som blev fusioneret eller nedlagt.⁵⁶ Privatskolefrekvensen steg fra 15 % i 2013 til 15,6 % i 2014, og regnes efterskolerne med, går ca. 20 % af alle grundskoleelever i frie skoler. Som årsag til skift fra folkeskole til privatskole angiver mange forældre utilfredshed med folkeskolereformen, men som Mette With Hagensen udtrykte det: "Vi ser, at forældre først og fremmest er interesserede i en lokal skole, og så er det sådan set nærmest underordnet, om det er en folkeskole eller en friskole". En af de forældre, der flyttede sit barn fra folkeskole til privatskole i det forløbne år, begrundede det i en kronik i dagbladet Information således: "Problemet i min søns skole var hverken lærerne, ledelsen eller det faglige niveau. Det var fraværet af forpligtende fællesskab (...) Når forældrene havde afleveret ungerne, var resten skolens ansvar. Det var, som det forpligtende fællesskab ikke gik ud på, at den enkelte var forpligtet over for fællesskabet, men det modsatte."⁵⁷ Væksten fik også følgende ord med på vejen af Peter Allerup: "Når man omstrukturerer og samler flere skoler i en klynge, hvor eleverne senere skal skifte mellem skolerne. Og det måske er en klynge med en organisatorisk skoleleder, som ikke nødvendigvis er pædagogisk uddannet, så har man drejet på alle knapper i forhold til at få forældrene til at vælge en fri grundskole i ste-

⁵⁵ Undervisningsministeriets analyse af 8.12.2014.

⁵⁶ Jyllandsposten 20.6.2015, Politiken 25.7.15 forsiden og 26.7.15 1. sektion s. 3 samt kronikken 4.8.2015 med titlen "Må vi være fri?" skrevet af formændene Troels Borring, Peter Bendix Pedersen, Søren Hansen, Kurt Ernst, Thorkild Bjerregaard, Claus Diedrichsen, Crilles Bacher og Ole Pedersen for hhv. de frie skoleforeninger, nemlig Efterskoleforeningen, Dansk Friskoleforening, Lilleskolernes Sammenslutning, Danmarks Privatskoleforening, Foreningen af Kristne Friskoler, De tyske mindretalsskoler, Private Gymnasier og Studenterkurser samt Den Frie Lærerskole.

⁵⁷ Journalist Marie Louise Toksvig i dagbladet Informations kronik 2.8.2014 s. 16 og folkeskolen.dk 15.12.2014.

det for folkeskolen.”⁵⁸ Endelig satte også tilslutningen til efterskolernes 10. klasser i 2014 rekord for andet år i træk med en stigning på 476 elever til i alt 15.504.⁵⁹ De frie skolers tilskudsordning blev foråret 2015 forenklet med L 180 om indførelsen af et *specialundervisningstaxametertilskud* til frie grundskoler, efterskoler og frie fagskoler med virkning for tilskudsfordelingen fra skoleåret 2016-17. Samtidig blev det midlertidige inklusionstilskud forlænget og justeret indtil udgangen af 2016, hvorefter man går over til et specialundervisningstaxameter, hvis takster fastsættes på de årlige finanslove.⁶⁰ Hidtil har de frie skoler skullet søge om specialundervisningstilskud for hver enkelt specialundervisningselev, hvad der har været administrativt tungt og skabt økonomisk usikkerhed. Desuden hjemler loven et femårigt forsøg om, at efterskoler og frie fagskoler kan afholde enkeltfagsprøver i dansk og matematik for specialundervisningselever ved 9.-klasseprøverne i stedet for alle prøvfag, så eleverne ikke er afskåret fra at komme ind på en erhvervsuddannelse på trods af det ny adgangskrav på 02. Ved folketingsbehandlingen var der bred tilslutning til alle dele af forslaget, som blev vedtaget med nogle få tekniske korrektioner.

Det koster i alt 30.000 kr. i depositum at anmelde en ny friskole, dog således at depositummet siden 2013 kan anvendes to gange. Hvis skolen kommer i gang, får bestyrelsen pengene tilbage, og ellers tilfalder de statskassen, hvad der indbragte staten ca. 1 mio. kr. i 2011. Anni Matthiesen (V) stillede efteråret 2014 en række spørgsmål til ministeren om finansieringen af de frie skolers specialundervisning, idet hun mente, at de frie skoler kun får dækket ca. 40 % af den ekstra udgift til støttekrævende elever; sådanne elever afvises så ved skoleporten, så de reelt ikke har samme frie valg mellem folkeskolen og frie skoler som andre børn. Det førte foråret 2015 til de borgerlige partiers fælles beslutningsforslag B 71 om en regeringsundersøgelse af, hvordan børn og unge med særlige behov kan sikres et *friere skolevalg*, ved at kommunerne forpligtes til at lade pengene følge barnet – med Anni Matthiesens (V) ord: “at finde en løsning, så vi for det første sikrer det frie skolevalg, og for det andet at De Frie Grundskoler fortsat kan tage det sociale ansvar”.⁶¹ Efter hele fem kvarters intens debat blev beslutningsforslaget henvist til Undervisningsudvalget, og Christine Antorini (S) lovede at

⁵⁸ Frederiksborg Amts Avis 7.2.2015 1. sektion s. 2.

⁵⁹ Politiken 19.9.2014, 3. sektion s. 4 og 18.

⁶⁰ L 180 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler mv. og lov om efterskoler og frie fagskoler. (Tilskud til inklusion, *specialundervisning* og *anden specialpædagogisk bistand på frie skoler og enkeltfagsprøve på frie fagskoler mv.*). Enstemmigt vedtaget med 103 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, ALT). Fremsat 26.3.2015. 1. behandling 10.4.2015. 2. behandling 12.5.2015 og 3. behandling 19.5.2015. Lov nr. 688 af 27.5.2015. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 26.3.2015 og folkeskolen.dk 19.9.2014.

⁶¹ B 71 Forslag til folketingsbeslutning om *at undersøge, hvordan børn og unge med særlige behov kan sikres et friere skolevalg*. Fremsat 6.2.2015 af Anni Matthiesen (V), Anne-Mette Winther Christiansen (V), Alex Ahrendtsen (DF), Karina Adsbøl (DF), Merete Riisager (LA), Thyra Frank (LA), Daniel Rugholm (KF), Mai Mercado (KF) og 1. behandlet/henvist til udvalg 19.3.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2010* s. 143-144 og *Uddannelseshistorie 2012* s. 182 samt folkeskolen.dk 26.3.2015.

iværksætte undersøgelsen, men hun fandt også, at forslaget modarbejdede det oven for omtalte lovforslag L 180, som blev fremsat ugen efter, og at den foreslåede tilskudsmodel ville begrænse kommunernes styringsmuligheder på specialundervisningsområdet. Lotte Rod (RV) kunne godt følge, "at det er et problem, at nogle frie skoler i dag føler, at de er nødt til at sige nej til nogle elever, fordi de ikke kan dække udgifterne til dem", men hun var uenig med forslagsstillerne om midlerne, fordi forslaget "dels ikke hænger sammen økonomisk, dels ikke er den rigtige model set med radikale øjne". Merete Riisager (LA) inddrog spørgsmålet om koblingsprocenten og tilkendegav, at Liberal Alliance går efter en koblingsprocent på 80 i stedet for den nuværende på 71.⁶² Bemærkelsesværdigt var det, at de borgerlige partier stod sammen om beslutningsforslaget, så det kan ikke overraske, hvis Løkke-regeringen tager lovgivningsskridt i denne retning i den kommende samling.

Året bragte med L 32, som var en opfølgning af oppositionens B 6 fra oktober 2013, et tiltrængt *navneskift*, idet de traditionsrige husholdningsskoler og håndarbejdsskoler blev omdøbt til frie fagskoler og fagtilbuddene opdateret med tekniske og håndværksprægede fag. Samtidig blev aldersgrænsen for tillægstakst til mentorordning for unge uden kompetencegivende uddannelse nedsat fra 17½ til 16 år, og der indførtes en bonusordning for hver elev på frie fagskoler almene kurser, hvis de optages på en erhvervsuddannelse senest syv måneder efter kursusafslutning.⁶³

Desuden var regeringen, kort før valget blev udskrevet, ved at forberede et lovforslag til fremsættelse i folketingssamlingen 2015-16 om en ændring af friskoleloven, så frie grundskoler på fastlandet med kommunalt driftstilskud skal kunne oprette *filialer på småøer* uanset elevantal.⁶⁴ Anledningen var, at 12-14 børn på Fejø stod uden skole fra august 2015, hvor øens folkeskole af økonomiske grunde blev lukket. Derfor søgte Fejø Visionsgruppe og Lolland Kommune december 2014 de relevante ministre og udvalg om, at Fejø Skole kunne blive satellitafdeling til Horslunde Realskole, som ligger ca. 10 km væk. Det ville kræve en dispensation fra Tvindloven fra 1996, der bl.a. fastsætter, at en satellitafdeling skal ligge i gåafstand fra hovedskolen. Forslaget, som var en del af S-RV-regeringens vækstpakkeaftale, skal ses på baggrund af, at selvom det efter folkeskoleloven er en kommunal opgave at sikre et gratis grundskoletilbud til alle undervisnings-

⁶² Koblingsprocenten angiver størrelsen af de frie skolers statstilskud pr. elev og beregnes som en procentdel af udgiften til en gennemsnitselev i folkeskolen. De frie skolers øvrige udgifter dækkes af forældrebetaling.

⁶³ L 32 Forslag til lov om ændring af lov om efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler og forskellige andre love. (Fornyelse af frie fagskoler undervisningstilbud mv.). Enstemmigt vedtaget med 109 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, UFG). Fremsat 9.10.2014. 1. behandling 6.11.2014. 2. behandling 16.12.2014 og 3. behandling 18.12.2014. Lov nr. 1539 af 27.12.2014. Forslaget var en opfølgning på B 6, fremsat 2.10.2013; se Uddannelseshistorie 2014 s. 188-189.

⁶⁴ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 7.5.2015. Se også *Uddannelseshistorie 1999* s. 159-160.

pligtige børn, så findes der aktuelt kun otte folkeskoler på landets 27 småøer. Lovforslaget blev dog af Uffe Rostrup, formand for Frie Skolers Lærerforening (FSL) betegnet som “gift for den frie skoletanke”.⁶⁵ Han mente, at det var “en rigtig dårlig ide”, fordi forslaget var i modstrid med dels de frie skolers værdibasering, dels med elevtalskravet og “udelukkende” havde til “formål at hjælpe med at løse kommunernes økonomiske problemer”, og han fandt det i øvrigt “besynderligt, at der skulle være et bedre grundlag (for) at drive en fri skole på disse øer”, når kommunerne ikke kan få det til at løbe rundt.

Endelig skal det nævnes, at Ombudsmandens Børnekontors intervention i spørgsmålet, om privatskolebørn har ret til at blive *hørt før bortvisning* eller udskrivning, er resulteret i udsendelsen af to vejledninger til henholdsvis skolelederne og eleverne, udarbejdet af Undervisningsministeriet i samarbejde med de frie skolers foreninger.⁶⁶

En øget afvandring fra folkeskolen til de private skoler er ikke et spørgsmål om, hvorvidt det er skidt for folkeskolen og godt for de private skoler, men om samfundet fortsat kan og vil fastholde en national, gratis og fælles basisuddannelse for 6-17-årige. Hvor er balancepunktet? Er den nuværende fordeling på ca. 16 % af eleverne i de frie skoler og resten i folkeskolen for lidt, for meget eller den rette? Eller har Alex Ahrendtsen (DF) ret i, at der først er grund til bekymring, når privatskoleandelen nærmer sig 50 %?⁶⁷ Folkeskolereformen har fået noget af skylden for dette års stærke vækst i privatskolesektoren, men mere ændringskraft er der formentlig i de mange folkeskolelukninger og -fusioner. Som udtrykt af formanden for Danmarks Privatskoleforening Kurt Ernst, har de fleste frie skoler alligevel taget dele af reformen til sig og bl.a. tilbudt flere timer og mere bevægelse, for “opmærksomheden på, hvad man kan få på den anden side af vejen, er blevet skærpet med reformen, og det er kun godt”.⁶⁸ Tilbage står et spørgsmål med mange perspektiver, nemlig om det, jf. Fejø-sagen, skal være op til den private skolesektor at drive grundskole, når kommunen som driftsherre må kaste det økonomiske håndklæde i ringen.

Gymnasiet fik socialt taxameter, men endnu ikke en reform

Igen i 2015 steg ansøgetallet til de gymnasiale uddannelser til 74 % mod 73 % i 2014, som også var rekordår. Samtidig oplevede erhvervsuddannelserne et lille fald i antallet af ansøgere i forhold til sidste år fra 19,6 % til 18,5 % af de unge – “forventeligt”, mente Undervisningsministeriet efter indførelsen af adgangskarakterkravet på 02 i dansk og matematik. Til gengæld har 21,1 % i 2015 søgt ind

⁶⁵ Finansministeriets vækstpakkeaftale af juni 2014, som var indgået af alle S, RV, SF, EL, V og KF, men ikke LA, omfattede med 112 initiativer. Se også fsl.dk 13.5.2015.

⁶⁶ Ombudsmanden.dk 30.6.2015 og Danmarks Privatskoleforenings skriftlige formandsberetning 2014 s. 11. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 189.

⁶⁷ Ritzau 25.7.2015.

⁶⁸ Politiken 19.8.2014 s. 6.

på eux i forhold til 10,5 % i 2014, så nu ønsker mere end hver femte ansøger at kombinere en erhvervsuddannelse med undervisning på gymnasialt niveau.⁶⁹ Valgmulighederne er samtidig øget, idet antallet af eux-erhvervsuddannelser er vokset fra 25 i 2014 til 36 i 2015.

Megen debat drejede sig i årets løb om en *eventuel gymnasiereform*. Helene Thorning-Schmidt benyttede i sin åbningstale 7. oktober 2014 lejligheden til bl.a. at præsentere indholdet af regeringens gymnasieudspil, jf. drengen Emil og folkeskolereformen ved Folketingets åbning i 2012. Nu var det hans storesøster Sofie, som havde så svært ved at vælge blandt de mange studieretninger, at hun som mere end 12.500 andre i sommeren 2014 måtte på suppleringskursus for at komme ind på en videregående uddannelse.⁷⁰ 1. december 2014 fremlagde regeringen så sit udspil "Gymnasier til fremtiden", som på mange punkter var et brud med gymnasiereformen fra 2005. Det fik i gymnasieforligskredsen (S, RV, V, DF, SF og KF) suppleret med Enhedslisten og Liberal Alliance en blandet modtagelse, for selvom en reform blev set som nødvendig, blev det kritiseret for ikke at tage fat på "gymnasiets største problem de seneste år", nemlig at det "med sin succes er blevet så bredt og altfavnende, at det reelt er en videreførelse af folkeskolen med det faglige spænd, det medfører".⁷¹ Uddannelsesredaktør Jacob Fuglsang, som fik ret i ikke at spå forslaget mange chancer i et valgår, omtalte det som et "udtryk for den balancegang mellem strammerkursen og udviklingsvejen, som regeringen har gjort til sit varemærke i uddannelsespolitikken (...), og han mente, at projektet lignede folkeskolereformen "til forveksling, fordi det er udtryk for Finansministeriets og regeringens forkærlighed for udvikling af velfærdsstaten gennem de offentligt ansattes overenskomster".⁷²

Af forslaget hovedpunkter, som er nærmere omtalt i bilag 3, kan nævnes en reduktion af antal studieretninger til 12 på stx, fire på hhx og syv på htx; dvs. alene for stx et fald i valgmuligheder fra 221 (2014) til ca. 90.⁷³ Desuden skulle alle studieretninger være med to fag på A-niveau, dvs. i alt fire fag på A-niveau inkl. de to obligatoriske A-niveaufag dansk og historie. Matematik på B-niveau skulle være obligatorisk for de fleste elever på stx og hhx, og hovedretningerne naturvidenskab, samfundsvidenskab, sprog og kunst på stx blev fastholdt ligesom skolernes kompetence til selv at beslutte udbud af studieretninger og valgfag. Grundforløb skulle fortsat tjene til afklaring og faglig introduktion før endeligt valg af studieretning. Nyt var, at karaktererne i NV (naturvidenskabeligt grundforløb) og AP (almen sprogforståelse) skulle medtages på eksamensbeviset med

⁶⁹ Gymnasieskolen.dk 13.4. og 7.5.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 153-156 og *Uddannelseshistorie 2014* s. 196.

⁷⁰ Gymnasieskolen.dk 17.9., 7.10. og 21.10.2014.

⁷¹ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 1.12.2014 og Kristeligt Dagblad 6.12.2014 2. sektion s. 20. Se også *Uddannelseshistorie 2004* s. 87-90 og *Uddannelseshistorie 2005* s. 128-130.

⁷² Politiken 2.12.2014, forsiden.

⁷³ Antal studieretninger fra LIS, Undervisningsministeriets datavarehus.

samlet vægt som et C-niveaufag. Samtidig blev undervisningstiden i naturfagene på trods af uændrede læreplaner reduceret med i alt 60 timer, idet NV faldt fra 60 til 45 timer og de tre naturvidenskabelige fag på C-niveau med hver 15 timer – en idé, der selvsagt ikke vakte begejstring hos lærerne i fagene.⁷⁴ Desuden skulle eksamensperioden i 1.g og 2.g ikke anvendes til læseferie, men til undervisning, fx talentforløb, grammatik- og matematikkurser. Endelig skulle studieretningernes indhold tilpasses de videregående uddannelsers optagelseskrav, og et udvalg nedsættes til forberedelse af et ændret hf.

Der var politisk opbakning til de fleste af forslagens hovedpunkter, men det, der fik forhandlingerne til at bryde sammen ved forligskredsens ottende møde 8. april 2015, var *karakteradgangskravet*, som ligesom på erhvervsuddannelserne af regeringen blev foreslået til mindst 02 i gennemsnit i dansk og matematik ved folkeskoleprøverne i 9. eller 10. klasse.⁷⁵ Men forligspartierne ønskede et højere gennemsnitligt karakteradgangskrav, V og KF ville have et karakterkrav i dansk og matematik på 4 og LA på 7, mens DF lå på 6 i gennemsnit af alle prøvfag. Forud for sammenbruddet forelå et skøn over kravenes virkning: På stx vil et adgangskrav på 02 skønsmæssigt berøre ca. 2 % af eleverne, et krav på 4 ca. 7 % og på 7 ca. 37 % af eleverne. På htx vil kravene slå lidt hårdere igennem med henholdsvis ca. 2 %, ca. 9 % og ca. 46 % af eleverne, på hhx med ca. 3 %, ca. 11 % og ca. 49 % og på hf med ca. 8 %, ca. 30 % og ca. 76 %. Christine Antorini (S) kommenterede sammenbruddet således: “Et adgangskrav på mindst 4 og op til 7 vil have store konsekvenser for at sikre gode gymnasiale uddannelser i hele Danmark. Eksempelvis vil et adgangskrav på 7 ramme næsten halvdelen af eleverne på hhx og htx og tre ud af fire på hf”. Karakterkravene blev altså dråben, der fik bægeret til at løbe over.⁷⁶

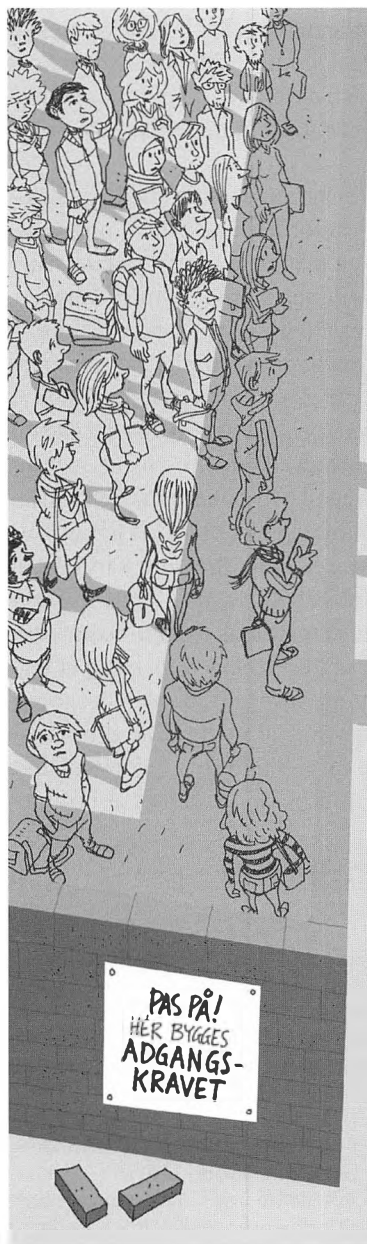
Umiddelbart efter forhandlingssammenbruddet blev der spekuleret i, om det ville føre til en opsigelse af forliget, så en ny regering frit kunne bestemme karakterkravet. Esben Lunde Larsen (V), den senere uddannelses- og forskningsminister, betegnede dog dette som “spekulationer”. Og et par måneder senere fremgik det da også af regeringsgrundlaget, at den nye Venstreregering foretrak at “nedsætte en *ekspertgruppe*, der skal komme med forslag til at forbedre ungdomsuddannelsers indbyrdes sammenhæng”, og fagligheden skulle styrkes ved bl.a. at “sætte adgangskrav, fokusere studieretningerne og gøre flere adgangsgivende fag obligatoriske” – alt i alt et udspil, som på andre områder end lige karakteradgangskravet mindede ganske meget om S-RV-forslaget.⁷⁷ I et kommende nyt forslag vil man nok kunne genkende mange af de mere tekniske dele af S-RV’s gymnasieudspil, men den værdipolitiske kamp om gymnasiets opgave vil givetvis

⁷⁴ Gymnasieskolen.dk 11.12.2014.

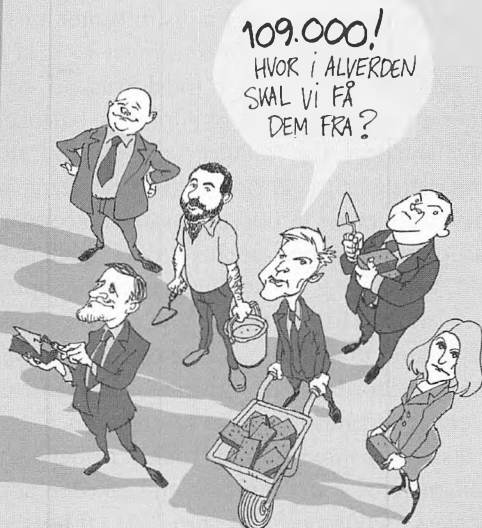
⁷⁵ Politiken.dk 1.12.2014 og gymnasieskolen.dk 4.12.2014.

⁷⁶ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 8.4.2015 samt Politiken.dk og gymnasieskolen.dk 9.4.2015.

⁷⁷ Regeringen Løkke II’s regeringsgrundlag “Sammen for fremtiden” s. 18-19.



Om 5 år mangler Danmark 109.000 unge med en videregående uddannelse ...



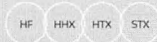
Tal fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd viser, at vi kommer til at mangle 109.000 unge til de videregående uddannelser.

En studentereksamen giver adgang til de videregående uddannelser.

Derfor er der ikke brug for at holde de elever ude, der kan og vil. Tværtimod.

Danmark har brug for dem.

Det skal politikerne huske, når de prøver at overgå hinanden med adgangskrav til gymnasieuddannelserne.



GL
GYMNASIESKOLENERNES LÆRERFORENING

Gymnasieskolernes Lærerforening støttede regeringsudspillet karakterkrav, jf. denne annonce, som blev bragt i dagbladene Politiken og Jyllands-Posten, mens forhandlingerne endnu var i gang.

fortsætte – skal det almene gymnasium være for de mange eller lidt færre, og skal der være samme adgangskrav her og på de andre ungdomsuddannelser? Mens et adgangskrav på 02 i praksis næppe vil berøre tilstrømningen til gymnasiet, kan højere adgangskrav ikke undgå at sortere eleverne. Den kommende folketings-samling vil måske bringe en afklaring.

Endelig blev det længe ventede *sociale taxameter* en realitet med finansloven for 2015 og L 78. Det er udgiftsneutralt og omfordeler ca. 2 % af undervisningstaxameterets midler fra institutioner med en relativt lav andel frafaldstruede elever til institutioner med mindst 43 % af sådanne elever.⁷⁸ Omfordelingen, som omfatter 200 mio. kr. i "frafaldstilskud" og ca. 70 mio. kr. i "udkantstilskud", rykker en smule ved den økonomiske balance mellem gymnasier og erhvervsskoler, som har flest frafaldstruede elever. I alt får skønsomt knap 20 % af gymnasierne og ca. 40 % af erhvervsskolerne flere penge, men da det sociale taxameter afhænger af udsving i folkeskoleelevernes karaktergennemsnit, kan institutionerne ikke betragte det som et stabilt bidrag til deres økonomi. Ved forslaget 1. behandling var der ingen borgerlig opbakning, idet Peter Juel Jensen (V) mente, at man hellere skulle "give et større tilskud til de skoler, som kan vise, at de er i stand til at løfte eleverne og sikre et lavere frafald", mens Merete Riisager (LA) kaldte forslaget "et antifaglighedstaxameter eller et sænk barren-taxameter" og "en faglig katastrofe og et bluffnummer" og snarest muligt ville sætte et fagligt taxameter i stedet for at "trække fagligheden og eleverne op". Med det sociale taxameter sker der samtidig en beskedent udjævning af nogle af de gymnasiale skolars millionoverskud, som i 2013 udgjorde ca. 639 mio. kr. – hvoraf enkelte skoler i øvrigt bruger op til 20 % til andet end undervisning, uanset at taxametret er målrettet hertil.⁷⁹

Året bragte med B 37 et næsten uændret DF-beslutningsforslag fra året før om

⁷⁸ L 78 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse mv., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx), lov om erhvervsuddannelser og lov om betaling for visse uddannelsesaktiviteter i forbindelse med lov om en aktiv beskæftigelsesindsats m.m. (Socialt tilskud til ungdomsuddannelsesinstitutioner på baggrund af andelen af frafaldstruede elever). Vedtaget med 70 stemmer for forslaget (S, RV, SF, EL, KF, UFG samt ved en fejl også Christian Langballe (DF), Marie Krarup (DF) og Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)) og 42 stemmer imod (V, DF, LA). Fremsat 19.11.2014. 1. behandling 2.12.2014. 2. behandling 16.12.2014 og 3. behandling 19.12.2014. Lov nr. 1540 af 27.12.2014. "Frafaldstruede" er elever, hvis karaktergennemsnit fra folkeskolen ligger under gennemsnittet på henholdsvis stx, hhx, htx og hf. Institutionerne modtager pr. årselev ved 43-50 % frafaldstruede 4.460 kr., ved 51-60 % frafaldstruede 4.960 kr. og ved over 61 % frafaldstruede 5.350 kr. Midlerne er ikke bundet til de frafaldstruede. Nyheder fra uvm.dk og gymnasieskolen.dk begge 26.8.2014 og gymnasieskolen.dk 21.8. og 14.11.2014. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 193.

⁷⁹ De store overskud fordeler sig på 12,5 % af VUC'erne, som står for 44 % af sektorens overskud på 138 mio. kr., mens 11 % af gymnasierne og erhvervsskolerne deles om 33 % med henholdsvis 253 mio. kr. til gymnasierne og 209 mio. kr. til erhvervsskolerne. Analysen af skolerens 2013-regnskaber er foretaget af Gymnasieskolernes Lærereforening (GL); gymnasieskolen.dk 18.9.2014.

en *forberedelsesskole*, hvor hf opdeles i dels et klassisk hf rettet mod de videregående uddannelser med et gennemsnitligt adgangskrav på 6-7 for fx kommende lærere og et skærpet fagligt niveau, dels en forberedelsesskole rettet mod professionsbacheloruddannelserne med adgangskrav på 3-4 for fx pædagoger.⁸⁰ Christine Antorini (S) undrede sig på baggrund af de netop påbegyndte drøftelser i gymnasieforligskredsen over timingen, og hun kunne heller ikke se behovet for “den her ekstra uddannelsesvej ... uden akademiske og studieforberedende elementer”. Marie Krarup (DF) forsvarede (gen)fremsættelsen med, at DF ønskede at inddrage forberedelsesskolen i forligskredsens drøftelser for at “aflive ... den studentereksamen light ... hvor niveauet bare ligger et andet sted” og for at gøre op med opfattelsen af gymnasiet som en “motorvej” i “en 12-årig enhedsskole”; efter 1. behandlingen blev også dette forslag henvist til udvalgsbehandling.

Uanset sammenbruddet i forhandlingerne om gymnasiereformen er der påbegyndt en *digitalisering af de skriftlige prøver* også ved studenter- og hf-eksamen, ved sommereksamen 2016 ved 50 % af skolerne og obligatorisk fra 2017.⁸¹ Ved de digitale prøver downloader den enkelte elev opgaven og afleverer besvarelsen digitalt, hvorpå censor henter den online og skriver sin karakter ind i systemet, der udstyres med en såkaldt plagiatskontrol mod snyd. Rektor Lars Bluhme, Odder Gymnasium, understregede betydningen af, at “det nye eksamenssystem bliver det samme for alle, så vi stadig har en national, dansk studentereksamen”. Lidt ud ad tangenten skal her lige nævnes et lidt anderledes eksempel på snyd. Det fandt sted i forbindelse med en optagelsesprøve til gymnasiet, hvor en 10.-klasseelev følte så stort behov for hjælp, at han sendte en dygtig kammerat som substitut; denne klarede imidlertid prøven så eminent, at det vakte lærernes undren. Fremover stilles der ved optagelsesprøver altså krav om billedlegitimation.⁸²

Af øvrige forhold vedrørende de gymnasiale uddannelser kan nævnes, at karakterræset i gymnasiet i stigende grad får de unge til at søge bistand hos *lektiehjælpsfirmaer* som de danske MentorDanmark og Lektiekonsulenterne og My Academy fra Sverige; i alt ca. 3300 gymnasieelever skønnes i 2015 at søge hjælp her, og årsomsætningen beløber sig til et sted mellem 115 og 150 mio. kr.⁸³

Det kniber stadig med *pædagogikum*, idet en del gymnasier lader fastansatte lærere undervise i et år eller mere, inden de får lov til at komme i pædagogikum.⁸⁴

⁸⁰ B 37 Forslag til folketingsbeslutning om *ny forberedelsesskole for unge (reform af hf)*. Fremsat 26.11.2014 af Marie Krarup (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Dennis Flydtkjær (DF), Martin Henriksen (DF), Peter Skaarup (DF) og 1. behandlet/henvist til udvalg 22.1.2015. Forslaget tog udgangspunkt i B 7 fremsat 3.10.2013; se *Uddannelseshistorie 2014* s. 191.

⁸¹ Som leverandør er valgt it-virksomheden CGI. Nyheder fra Uvm.dk 6.3.2015.

⁸² Gymnasieskolen.dk 23.4.2015.

⁸³ Gymnasieskolen.dk 15.10.2014.

⁸⁴ Undervisningsministeriets opgørelse over pædagogikumkandidater er sammenholdt med GL's årlige beskæftigelsesundersøgelse, hvor skolernes tillidsrepræsentanter oplyser antallet af nye fastansatte lærere. Gymnasieskolen.dk 20.8.2014.

Det gælder skønsmæssigt mindst 40 % af de nye fastansatte lærere.

Op så var skoleåret 2014-15 det første med *obligatorisk tidsregistrering* for lærerne, hvad der betød øget travlhed for skolernes uddannelsesledere, som både skulle tale begrænsninger med lærere med for mange opgaver og ekstraopgaver, fx eksamensvagter med lærere i tidsmæssigt underskud.

Endelig er det nye *Rådet for Ungdomsuddannelser* nedsat; formand blev Katherine Richardson.⁸⁵

Adgangskrav og praktikpladsproblemer i erhvervsskolerne

Året 2014-15 har for eleverne været præget af det nye adgangskrav på 02 i dansk og matematik pr. august 2015 og for lærerne, at OK13 blev implementeret med mere undervisningstid, mindre forberedelsestid og fuld tilstedeværelse på skolen. I efteråret 2014 forekom således opsigelser både af og fra erhvervsskolelærere – fx afskedigede Danmarks næststørste erhvervsskole TEC Frederiksberg knap 30 af 550 lærere, fordi man forventede faldende optag august 2015.⁸⁶ Årets ansøgtal til erhvervsuddannelserne udviste dog kun et beskedent fald i forhold til 2014 fra 19,6 % til 18,5 %, og faldet blev mere end modsvaret af ansøgtallet til eux, jf. s. 132f, især inden for hovedområderne “Kontor, handel og forretningsservice” og “Teknologi, byggeri og transport”; samtidig var der en ganske svag reduktion i tilgangen af 9.-klasselever til 10. klasse fra 48,3 % i 2014 til 48,1 % i 2015.⁸⁷ Som kompensation for adgangskravet er der som et toårigt forsøg i 15 kommuner etableret *sommerkurser*, der efter bestået optagelsesprøve skal gøre flere unge klar til en erhvervsuddannelse – på papiret en fin idé, men i praksis måske ikke helt problemløst. På Erhvervsskolen Nordsjælland mødte ved denne første optagelsesprøve i dansk kun 25 op ud af 76 indkaldte og i matematik 40 af 96. Erik Kildegaard Rasmussen, formand for Ordblinde/dysleksiforeningen i Danmark, kritiserede samtidig adgangskravet for især at ramme ordblinde unge.⁸⁸ Alt i alt hæver adgangskravet ganske vist karaktergennemsnittet blandt de optagne, men spørgsmålet er, hvad det betyder for erhvervsuddannelsernes omdømme og kvalitet, og for det kommunale ansvar for at få de frasorterede unge videre på anden vis, fx på en produktionsskole eller med en STU.

⁸⁵ Formandskabet består af Katherine Richardson, professor og leder af Sustainability Science Centre på Københavns Universitet, Noemi Katznelson, Center- og forskningsleder, Center for Ungdomsforskning, AAU, Michael Rosholm, Professor i økonomi og leder af Tryk Fondens Børneforskningscenter, AU, Kirsten Holmgaard, Direktør, Mercantec, Dorte Fristrup, Rektor, Århus Statsgymnasium, Sune Agger, Rektor, Erhvervsgymnasiet på Learnmark Horsens, og Trine Ladekarl Nellemann, Rektor, CPH West. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 19.9.2014. Se også *Uddannelsehistorie 2014* s. 197.

⁸⁶ Politiken 5.12. 1. sektion s. 5 og 17.12.2014 1. sektion s. 5

⁸⁷ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 13.4.2015.

⁸⁸ Bekendtgørelse nr. 1192 af 12.11.2014 om *forsøg med betinget optagelse på erhvervsuddannelser*. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 2.3.2015 og Frederiksborg Amts Avis 8.7., forsiden, og 20.7.2015 1. sektion s. 9.

Der er stadig udfordringer på *praktikpladsområdet*, selvom der i kølvandet på reformen skete en revision af opgørelsesprincipperne, så det tydeligere kan ses, hvor mange af de praktikpladssøgende der har afsluttet grundforløbet og aktivt søger praktik, og hvor mange der er i gang med et grundforløb og således stadig har mulighed for at finde en praktikplads eller acceptere skolepraktik.⁸⁹ Men da STIL juni 2015 blev opmærksom på fejl i statistikken over praktikpladssøgende elever i første kvartal 2015, er eksakte tal i år udeladt i denne artikel. Selvom der formentlig er tale om et fald i forhold til året før, er situationen alligevel ikke tilfredsstillende, jf. bilag 4 om praktikpladsskabende initiativer: Erhvervsskoler og praktikcentre har fået 55 mio. kr. til at ansætte flere praktikpladskonsulenter, til at indkalde elever i praktikplads-søgekøen til en samtale på erhvervsskolerne om, hvorfor de hverken er i virksomheds- eller skolepraktik, og til i en forsøgsperiode at tilbyde helt små virksomheder administrativ hjælp til at oprette praktikpladser.⁹⁰

Med L 56 blev indført en ny refusionsordning som resultat af overenskomstfornyelsen mellem LO og DA, hvorefter Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB) yder refusion til arbejdsgivere, der har betalt udgifter til kost og logi for erhvervsuddannelseselever ved kostskoleophold. Merudgiften ved refusionsordningen finansieres ved at hæve bidraget til AUB med 51 kr. pr. fuldtidsansat.⁹¹ Ved 1. behandling fremhævede Lotte Rod (RV), at lovforslaget kunne give elever og arbejdsgivere "mulighed for at vælge en skole, som ligger lidt længere væk, hvis det passer profilen bedre". Merete Riisager (LA) kunne også støtte forslaget, men advarede samtidig mod, at AUB-bidraget blev "sådan en skrue, som man kan skrue på, når man synes, man mangler penge".

Med reformen følger i perioden 2014-2016 knap 400 mio. kr. til et *kompetenceløft* inden 2020 svarende til et modul på 10 ECTS point fra en pædagogisk diplomuddannelse for de ca. 8.000 (95 %) erhvervsskolelærere, som har været ansat på en erhvervsskole i mindst et år og med mere end ti timer ugentligt.⁹² Erhvervsskolerne skal i de årlige handlingsplaner redegøre for, hvor mange lærere der har deltaget i kursusvirksomheden. Implementeringen og virkningerne af erhvervsuddannelsesreformen evalueres af Det Nationale Institut for Kommu-

⁸⁹ Den ændrede opgørelsesmetode, som Undervisningsministeriet blev enig med DA, LO, KL og Danske Regioner om marts 2015, betyder, at der i statistikken om aktive praktikpladssøgende nu skelnes mellem elever, der i gang med eller har afsluttet grundforløbet. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 10.3.2015 og nyhedsbrev 12.8.2015.

⁹⁰ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 30.10.2014.

⁹¹ L 56 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag. (Finansiering af elevers ophold på kostafdelinger mv.). Enstemmigt vedtaget med 110 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, UFG). Fremsat 6.11.2014. 1. behandling 20.11.2014. 2. behandling 11.12.2014 og 3. behandling 18.12.2014. Lov nr. 1538 af 27.12.2014.

⁹² Kompetenceløftet fokuserer på emner som teamsamarbejde, klasseledelse, planlægning og gennemførelse af en differentieret undervisning, sammenhæng mellem læringen i skole og i praktik, elevaktiverende undervisningsmetoder, praksisrelateret undervisning og pædagogisk brug af it. Uvm.dk 10.11. og 19.11.2014.

ners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og Danmarks Statistik. I 2014 er gennemført et såkaldt baselineprojekt, som følger den sidste elevårgang efter gammel ordning og danner grundlag for måling af reformens implementering og effekt.

Unge under 25 år med særlige behov har ret til en *særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU)*, som bopælskommunen skal betale – ofte dyre uddannelser på ca. 250.000 kr. pr. fuldtidsstuderende.⁹³ Antal ansøgere kan ikke anfægtes, da personer under 25 år med et handicap eller andre særlige behov siden 2007 har et retskrav på en kommunalt betalt STU. Da forløbet er rettet mod de svageste unge, som ofte har behov for massiv social- eller specialpædagogisk støtte, er fx Aarhus Kommunes budget til STU-området siden 2011 overskredet med 38,1 mio. kr. I disse trange tider for kommunernes økonomi kan området forvente fokus fremover.

Hvordan S-RV-regeringens erhvervsskolereform vil blive videreført, kan måske anes i regeringsgrundlaget for regeringen Løkke II “Sammen for fremtiden”. Heraf fremgår (s. 18-19), at regeringen vil nedsætte en ekspertgruppe, der ud fra målsætningen om, at mindst 25 % skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020 og 30 % i 2025, skal komme med forslag til at forbedre ungdomsuddannelsers indbyrdes sammenhæng. Umiddelbart ser der ikke ud til at være uenighed om målet, men vejene dertil kan vise sig at være ret så forskellige.

Fremdrift og dimensionering i de videregående uddannelser

Sommeren 2015 bragte endnu en gang et rekordstort ansøgetal til de videregående uddannelser med i alt 92.477 ansøgere mod 91.231 i 2014, hvor i alt 65.094 nye studerende påbegyndte en videregående uddannelse.⁹⁴

Et kraftigt fingeraftryk på de videregående uddannelser satte *Kvalitetsudvalget*, som 24. november 2014 udgav sin anden rapport: “Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelser”.⁹⁵ Mens emnet for udvalgets første rapport fra foråret 2014 var uddannelsessystemets struktur, fokuserede den anden rapport på kvalitet og relevans. Anbefalingerne, der rettede sig mod emner som finansiering, censorordning og optagelsessystem, omhandlede bl.a. en prioritering af institutionernes undervisning i forhold til deres forskning, en stærkere ministeriel styring af udbud og optag og mindre detailregulering, bl.a. ved forenkling af akkrediteringssystemet og øget bestyrelseskompetence. Blandt de konkrete forslag var bortfald af krav om obligatorisk ekstern censur ved en tredjedel af alle eksamener, så institutionerne selv kunne beslutte omfang af den eksterne censur – en ændring, som Kvalitetsudvalget skønnede ville give en bespa-

⁹³ STU-forløb involverer ofte efterskoler, højskoler, produktionsskoler og værksteder mv. Jyllands-posten.dk 25.6.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 196-197.

⁹⁴ Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 5.7.2015.

⁹⁵ Pressemeddelelse fra Kvalitetsudvalget (Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser) 24.11.2014. Politikens kronik 1.12.2014. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 198-199.

relse på 300-400 mio. kr. årligt – men forslaget fik censorformandskaberne op af stolene for at advare mod forringelsen af de studerendes retssikkerhed. Tidligere uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen (RV) valgte derfor at nedsætte et nyt udvalg til belysning af moderniseringsmuligheder i censuren.⁹⁶

Megen debat, navnlig på universitetsområdet, men med udløbere til de korte og mellemlange videregående uddannelser, har drejet sig om *fremdriftsreformen*, som skal få de studerende hurtigere igennem uddannelsessystemet, så de kan komme ud på arbejdsmarkedet i en fart, samt om *dimensioneringen af uddannelserne*, der ved reduktion af antal studiepladser på udvalgte uddannelser skal gejlde de unge ind på studier, som arbejdsmarkedet efterspørger – begge dele en udmøntning af Kvalitetsudvalgets første anbefalinger. Dimensioneringens beregningsnøgle foreskriver således, at uddannelser med høj kandidatledighed skal reducere antallet af studiepladser med 10 %, hvis ledigheden ligger 2-5 % over gennemsnittet, med 20 %, hvis den ligger 5-7,5 % over, og med 30 %, hvis den ligger 7,5-10 % over.⁹⁷ Forslaget mødte dog så stærk politisk modstand, at regeringen en overgang havde et folketingsflertal imod sig; det smuldrede dog, da SF alligevel ikke ville medvirke til, at regeringen blev nedstemt.

I fokus for debatten var ikke mindst bortfaldet fra studieåret 2014-15 af muligheden for at tage relevante *suppleringskurser* efter bacheloreksamen for at justere valget af studieretning med den konsekvens, at de studerende ikke kan fravige deres indgangsvalg på bachelorstudiet og fastlåses til det tilhørende kandidatstudium. Protesterne var mange. Blandt kritikerne var Per Holten-Andersen, rektor på CBS, “det universitet, der leverer den mest klare økonomiske erhvervsprofil”. Han fremhævede på baggrund af, at en tredjedel af institutionens årlige optag på 3500 kandidatstuderende kommer fra andre universiteter, at det var “politisk ufornuftigt at afskaffe de studerendes muligheder for at skifte vej i deres studium”, fordi de havde “kunnet læse de politiske signaler om, at beskæftigelsen i fremtiden vil være i den private sektor”.⁹⁸ Ved et møde mellem ministeren og universitetsrektorerne 4. november 2014 nåede man dog en slags kompromis, idet reduktionernes omfang blev fastholdt med 3500 pladser på bacheloruddannelserne og med 2400 pladser på kandidatuddannelserne, men nedskæringsperioden blev forlænget fra 2018 til 2020, og universiteterne fik mere indflydelse på, hvilke fag der skrues ned for: Bachelorreduktionerne blev påbegyndt i studieåret 2015-16, men kandidatnedskæringen først fra 2018 – med dagbladet Politikens ord på lederplads: “en skrivebordsøvelse for økonomer” og “en ny knald eller fald-barriere i det videregående uddannelsessystem”, som i særlig grad ram-

⁹⁶ Magisterbladet.dk 23.4. og 7.5.2015.

⁹⁷ Forslaget indgik i Finansministeriets vækstpakkeaftale. Uddannelsesministeriets pressemeddelelse 24.9.2014, Politikens leder 25.9.2014, Politiken.dk 24.10.2014 og Uniavisen.dk 10.12.2014. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 198-199.

⁹⁸ Politiken 23.10.2014 1. sektion s. 8.

mer humaniora.⁹⁹ Først hen under jul sænkede freden sig så småt, og Sofie Carsten Nielsen (RV) beskrev i et tilbageblik efterårets debat som “temmelig skinger. Ikke mindst i din avis (red.: Politiken) har nogle fremstillet det, som om jeg ville slagte humaniora. Det synes jeg ikke bare er overdrevet, men direkte latterligt (...) Vi skal bare ikke uddanne mange flere, end der er jobs til”.¹⁰⁰

Lovhjemmelen til at dispensere fra suppleringsloftet kom på plads ved 2. behandlingen af L 66, der egentlig handlede om en buket andre emner, nemlig en udbygning af digital information om kvalitet, relevans og beskæftigelsesmuligheder ved videregående uddannelser, herunder indberetning af personoplysninger, forsikringsforhold for gæsteforskere og krav om, at udenlandske ansøgere til videregående uddannelser selv skal sørge for at oversætte deres ansøgningspapirer til dansk. Ved 2. behandlingen blev der så føjet endnu en blomst til denne buket med forslaget om en overgangsordning for *bachelor*er i klemme, fordi de ikke direkte efter bestået bacheloreksamen var begyndt på den kandidatuddannelse, som de i 2014 havde retskrav på, og hvor det efterfølgende “dimensioneringsloft” betød, at optaget i 2015 ikke måtte overstige optaget i 2013. Ændringsforslaget blev af ministeren annonceret allerede ved 1. behandlingen af L 66 og indgik i udvalgsbehandlingen. Sådan blev der altså alligevel fundet en løsning, så supplerings- via enkeltfag kan indgå i adgangsgrundlaget for optagelsen på kandidatuddannelse indtil 31. august 2016.¹⁰¹ Men alt i alt fik universiteterne altså en smule mere tid til at indfase dimensioneringen.

Uroen fortsatte imidlertid, så 28. april 2015 var Sofie Carsten Nielsen (RV) på ny i samråd om emnet, denne gang fordi man foruden suppleringskurserne bl.a. var bekymret for de studerendes muligheder for at opnå erhvervs erfaring via praktik, studiejobs og udlandsophold o.l.¹⁰² Ministeren lagde ved samrådet op til, at universiteterne godt kunne få dispensationsmuligheder, når bare resultatet blev nået, nemlig en nedbringelse af studietiden med 4,3 måneder før 2020. Efter samrådet mente Rosa Lund (EL) dog stadig, at ordningen burde trækkes tilbage, mens de andre samrædspartier nøjedes med at beklage, at de havde fået en anden reform, end de havde troet og ønsket.

⁹⁹ Uddannelsesministeriets pressemeddelelse og universitetsavisen.dk 4.11.2014 og Politiken 5.11.2014 1. sektion s.3.

¹⁰⁰ Interview af Marie Hjortdal i Politiken 11.12.2014, 1. sektion s. 10.

¹⁰¹ L 66 Forslag til lov om ændring af universitetsloven og forskellige andre love. (Gennemsigthed i valg af uddannelse, forsikring af gæsteforskere, krav til oversættelse af eksamensbeviser og midlertidig overgangsordning om supplerings mellem bacheloruddannelse og kandidatuddannelse). Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, UFG). Fremsat 12.11.2014. 1. behandling 25.11.2014. 2. behandling 9.12.2014 og 3. behandling 11.12.2014. Lov nr. 1377 af 16.12.2014. Forslaget udmøntede initiativ nr. 79 i vækstpakkeaftalen. Se også Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 7.7.2015.

¹⁰² Samrådet var indkaldt af forligskredspartierne DF, LA og V samt EL. Universitetsavisen.dk 29.4.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 156-159 og *Uddannelseshistorie 2014* s. 202.

Det vakte også en vis opmærksomhed, at fremdriftsreformens tvangstilmelding ved Københavns Universitets (KU) vintereksamen 2014-15 mere end fordoblede antallet af *reeksaminationer*, som havde en dumpeprocent på 65,4 % mod 40,9 % i samme termin året før, hvor de studerende stadig selv tilmeldte sig til både eksamen og reeksamen.¹⁰³ Den øgede dumpeprocent kan dog også omfatte inaktive studerende, som ikke har fået meldt sig ud af studiet før eksamen, og som derfor med tvangstilmeldingen er blevet automatisk tilmeldt også til reeksamen. Der er dog uændret ca. 85 % af tilmeldte studerende, som består eksamen i første forsøg. På trods af fremdriftsreformen, som altså har gjort hurtighed til et uddannelsesmål, fremgår det af en komparativ europæisk rapport om *studie gennemførelsestid* i 2013, at danske studerende langt fra er fuldtidsstuderende.¹⁰⁴ Danske bachelorstuderende læser gennemsnitligt 34 timer ugentlig, hvilket er mindre end bachelorstuderende i 14 andre europæiske lande, mens danske kandidatstuderendes gennemsnitlige studietid på 35 timer ugentlig ligger lidt højere end i de fleste andre europæiske lande.

Vækstpakkeaftalen har genereret adskillige af samlingens lovforslag og også bl.a. L 91 om, at prækvalifikation kan undlades, når eksisterende universitetsuddannelser sammenlægges til nye.¹⁰⁵ Esben Lunde Larsen (V) anså forslaget for et bidrag til "at afbureaukratisere den i øjeblikket tunge prækvalifikationsproces", mens Per Stig Møller (KF) mente, at det var en overlevelseschance for "de meget smalle uddannelser", fordi de "stadig væk (kan) blive opretholdt, ved at de bliver slået sammen med nogle andre beslægtede smalle områder og derved får den bredde og tyngde, der gør det muligt både at få kvalificerede lærere og få en uddannelse ud i den anden ende, som kan bruges bredere".

Erhvervsakademiuddannelserne er stadig en ansøgermagnet. En række nye tekniske uddannelser blev ministergodkendt efter prækvalifikation og indstillinger fra RUVU, og endelig godkendelse afhænger så af en positiv uddannelsesakkreditering.¹⁰⁶ På det videregående voksen- og efteruddannelsesområde er der i perio-

¹⁰³ Universitetsavisen.dk 10.6.2015.

¹⁰⁴ Eurostudents rapport *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* sammenligner bl.a. temaer som studietidsforbrug, social baggrund og økonomi. 24 lande har deltaget i undersøgelsen, som i Danmark er gennemført foråret 2013 af Styrelsen for Videregående Uddannelser i samarbejde med Epinion; den er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt over 160.000 studerende i de deltagende lande, heraf ca. 6.700 i Danmark. Ufm.dk 26.2.2015.

¹⁰⁵ L 91 Forslag til lov om ændring af lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner. (Ingen prækvalifikation af nye uddannelser ved sammenlægning af eksisterende uddannelser). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, ALT). Fremsat 10.12.2014. 1. behandling 15.1.2015. 2. behandling 17.3.2015 og 3. behandling 19.3.2015. Lov nr. 274 af 25.3.2015. Lovforslaget, der var en opfølgning på vækstpakkeaftalens initiativ 80, pkt. (a), trådte i kraft den 1.4.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 159.

¹⁰⁶ Prækvalifikation, indført 1.7.2013, omfatter en forhåndsvurdering af alle nye videregående uddannelser og udbud som grundlag for ministergodkendelse. Medlemmerne af det rådgivende udvalg for vurdering af udbud af videregående uddannelser (RUVU), som vurderer nye udbuds relevans, skal have bred indsigt i hele det videregående uddannelsesområde og de samfundsøko-

den 2014-20 afsat 357 mio. kr. til mere aktivitet og højere taxametertilskud til de tekniske akademiuddannelser og nedsat deltagerbetaling. Med L 65 har de *kunstneriske og maritime* uddannelsesinstitutioner fået samme regelgrundlag som tilsvarende videregående uddannelsesinstitutioner, bl.a. for at kunne få tilskud til realkompetencevurderinger.¹⁰⁷ Forslaget indeholdt også en ministerbemyndigelse til at fravige kravet om mindst 2 års erhvervs erfaring ved Forsvarets militære diplomuddannelse, så også den kan indgå i efter- og videreuddannelsessystemet for voksne. Endelig kom de videregående maritime uddannelser med L 131 lige som øvrige akademiuddannelser ind under lov om åben uddannelse og lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne.¹⁰⁸ Der er hermed opnået et mere ensartet styringsgrundlag for de korte videregående uddannelser.

Nedgangstendensen i ansøbertal til læreruddannelsen så i sommeren 2015 omsider ud til at vende, idet *de pædagogiske uddannelser* byttede roller: Ansøbertallet til læreruddannelsen steg efter konstant fald siden 2011 med 13 % i forhold til 2014, mens ansøbertallet til pædagoguddannelsen efter flere års stigning faldt med 8 %. Læreruddannelsens adgangskrav på 7 førte ved optaget i 2014 til, at 12 % af de ansøgere, der var til optagelsessamtale, blev afvist mod 3 % året før. Samtidig har karaktergennemsnittet for de optagne været jævnt stigende fra 6,2 i 2012 over 6,6 i 2013 til 6,9 i 2014.¹⁰⁹ Positivt er det også, at frafaldet for ansøgere til optagelsessamtale i 2013 blev let reduceret fra ca. 20 % til 18 %. Den største frasortering sker dog også på dette område ved, at de indbudte ikke møder op til optagelsessamtalen; det gjaldt 22 % i 2014. Alt i alt ser det dog ud til, at det omsider er ved at lysne for tilgangen til læreruddannelsen.

Læreruddannelsesbekendtgørelsen fra 2013 blev foråret 2015 justeret i overensstemmelse med folkeskolereformen fra 2014, bl.a. med mål for de nye fag håndværk og design samt madkundskab, og der blev tilføjet nye aldersspecialiseringer i engelsk og idræt. Som i folkeskoleregi vakte spørgsmålet om læringsmålstyret

nomiske overvejelser og prioriteringer i forbindelse hermed og indgående kendskab til kompetencebehov på det danske arbejdsmarked. Uddannelses- og Forskningsministeriet.dk 2.7.2015.

¹⁰⁷ L65 Forslag til lov om ændring af lov om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) mv. og lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne. (Understøttelse af de videregående uddannelsesinstitutioners muligheder for mere og bedre videregående voksen- og efteruddannelse mv.). Enstemmigt vedtaget med 106 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, UFG). Fremsat 12.11.2014. 1. behandling 25.11.2014. 2. behandling 9.12.2014 og 3. behandling 11.12.2014. Lov nr. 1378 af 16.12.2014. L 65 var en opfølgning på vækstpakteaftalens initiativ 73 og VEU-pakke-aftalen mellem regeringen, LO og DA om maritim og kunstnerisk efter- og videreuddannelse for faglærte.

¹⁰⁸ L 131 Forslag til lov om ændring af lov om maritime uddannelser og lov om vurdering af udenlandske uddannelseskvalifikationer mv. (*Harmonisering af visse regler for de maritime uddannelser*). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, ALT). Fremsat 4.2.2015. 1. behandling 17.2.2015. 2. behandling 14.4.2015 og 3. behandling 16.4.2015. Lov nr. 544 af 29.4.2015.

¹⁰⁹ Folkeskolen.dk 5.8.2014, 13.3., 15.3. og 6.7.2015.

undervisning nogen debat med det resultat, at den læringsmålstyrede undervisning i den færdige bekendtgørelse blev nedtonet i forhold til høringsudkastet, idet den blev flyttet fra de overordnede kompetencemål til de underordnede færdighedsmål i de enkelte fag; samtidig blev censors ansvar for, at den lærerstuderende besidder alle centrale undervisningsfærdigheder understreget. Det blev også aftalt med forligskredsen bag læreruddannelsen, at professionshøjskolerne fremover skal videreudvikle tre områder i uddannelsen: De afsluttende eksaminer, de studerendes skriftlige færdigheder og feedback på større opgaver. Desuden skal kompetencemålstyringen evalueres i 2015.¹¹⁰ De tre udviklingsområder skal bl.a. ses i lyset af, at censorerne efter 2014-eksamen kritiserede, at der i den nye læreruddannelse kun er én karakter i dansk, matematik og sprog, selvom fagene har både en mundtlig og en skriftlig del, og at de lærerstuderendes formand Bob Bohlbro påpegede, at de studerende ikke altid får feedback på deres opgaver. På DLF's kongres 2014 blev det med stort flertal vedtaget, at DLF fortsat arbejder for en femårig læreruddannelse på kandidatniveau, ikke som en ren universitetsuddannelse, men i et samarbejde mellem universiteter og professionshøjskoler.¹¹¹ Et eksempel på et sådant samarbejde er allerede etableret mellem Københavns Universitet på Amager (KUA) og professionshøjskolen UCC, som i efterårssemestret 2014 tilbød sine franskstuderende at læse fordybelsesmoduler i fransk sprog på KUA.

Efter at de mellemlange og lange uddannelser i 2014 blev afgrænset fra *statens voksenuddannelsesstøtte* (SVU), er ansøgerantallet faldet mærkbart, og derfor blev SVU-administratorgruppen med L 90 koncentreret til VUC'er og professionshøjskoler, mens a-kasserne gled ud. Samtidig blev beskæftigelseskravet forenklet til 26 uger for alle grupper, mens SVU-støtten på folkeskole- og gymnasialt niveau for 20-24-årige blev fastsat til maksimalt 40 uger.¹¹² Der var bred politisk tilslutning til forslaget. Dog kritiserede Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) SVU's hjemmeside, som han fandt "grænsede til det pinlige. Vi stiller krav til borgerne om alverdens ting, og vi har selv nogle systemer, som, ja, man næsten skulle tro var løgn", og Merete Riisager (LA) gjorde opmærksom på, at afkortningen i kursusvarighed fra 58 til 40 uger begrænsede specialundervisningen for især ordblinde. Ministeren svarede hertil, at der i praksis kun var få uddannelsessøgende, som udnyttede retten til 58 ugers kurser, og hun lovede, at punktet ville indgå i evalueringen efter en treårig periode. Desuden blev SU-støtten til gym-

¹¹⁰ Bekendtgørelse nr. 593 af 1.5.2015 om *uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Nyt fra ufm.dk 5.5.2015 og Folkeskolen.dk 5.11.2014 og 6.5.2015.

¹¹¹ Folkeskolen.dk 3.9. og 1.10.2014.

¹¹² L 90 Forslag til lov om ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU), lov om en aktiv beskæftigelsesindsats, ligningsloven og lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse mv. (Forenkling af ordningen vedrørende statens voksenuddannelsesstøtte). Enstemmig vedtaget med 109 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF, ALT). Fremsat 10.12.2014. 1. behandling 15.1.2015. 2. behandling 17.3.2015 og 3. behandling 19.3.2015. Lov nr. 275 af 25.3.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 197-198.

nasial supplerings med L 149 rettet op til igen at omfatte ingeniøruddannelsernes korte adgangskurser, efter at de utilsigtet var faldet ud ved ændringen af SU-loven i 2013.¹¹³

Året bragte også nye mål for *Bologna-processen* ved en europæisk ministerkonference for de 47 Bologna-samarbejdslande 14.-15. maj 2015 i Armeniens hovedstad Jerevan om bl.a. undervisningens kvalitet og relevans, dimittenders jobparathed og internationale mobilitet samt øget fokus på inklusion af studerende fra udsatte socialgrupper; se bilag 5.¹¹⁴ Danmark er allerede godt i gang på alle fire områder. Desuden blev Hviderusland optaget som medlemsland nr. 48.

2015 blev året, hvor Københavns Universitet (KU) for første gang klatrede op i top 100 i den globale *universitetselite* ifølge en subranking fra publikationen Times Higher Education Reputation Rankings, hvor KU opnåede en placering som nummer 81-90.¹¹⁵ Den egentlige ranking foreligger efteråret 2015. Året før var KU placeret som nummer 160. Bedste universitet i Norden er Karolinska Institutet i Sverige med en plads som nummer 45. De tre højest placerede universiteter i verden på den nye rankingliste er Harvard som nummer et, derefter Cambridge og Oxford University.

Reformer og kvalitet

Som det fremgår af det foregående, er der på alle uddannelsesniveauer 2014-15 sket en opstramning både fagligt og økonomisk. Spørgsmålet om kvalitet har på alle niveauer været et hot emne, men om stramningerne i praksis har ført til øget kvalitet, afhænger i høj grad af iagttagerpositionen, og der er næppe tvivl om, at årets ændringer vurderes mere positivt af administratorerne end af aftagerne, dvs. elever, forældre og studerende – for slet ikke at tale om underviserne!

Refleksioner herover kan let bringe tankerne på vildveje og fx genkalde glimt fra valgkampen sommeren 2015, hvor mottoet for et af de større partier var: “Du ved, hvad vi står for”. Samme spørgsmål kunne stilles om og til den netop afgåede Thorning-Schmidt-regering, som i 3½ år med regeringsmagten havde chancen for at etablere et uddannelsesmæssigt retnings skift på uddannelsesområdet. Greb de den? – var det klart, hvad de stod for? Et oplagt svar vil være, at de stod

¹¹³ L 149 Forslag til lov om ændring af SU-loven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser og lov om *specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser*. (Statens uddannelsesstøtte til supplerings i forbindelse med adgangskurset til ingeniøruddannelserne, hjemmel til elektronisk at indhente oplysninger fra indkomstregisteret og til at samkøre og sammenstille oplysningerne i kontroløjemed mv.). Enstemmigt vedtaget med 105 stemmer for forslaget (V, S, DF, RV, SF, EL, LA, KF). Fremsat 25.2.2015. 1. behandling 10.3.2015. 2. behandling 5.5.2015 og 3. behandling 7.5.2015. Lov nr. 633 af 12.5.2015. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 156-159 og *Uddannelseshistorie 2014* s. 201-202.

¹¹⁴ Bologna-processen blev igangsat 1999 for at skabe et fælles europæisk uddannelsesrum (EHEA), hvor studerende, undervisere og forskere kan bevæge sig frit på tværs af landegrænser, og hvor landene har tilnærmet deres videregående uddannelsessystemer til hinanden. Ufm.dk 29.5.2015.

¹¹⁵ Nyheder fra magisterbladet.dk 12.3.2015.

for reformer – mange tiltag er i perioden blevet kaldt reformer. Vurderinger af, om nogle af dem også var det, kræver en længere tidshorisont. Når perioden ses i bakspejlet, var 2012 året, hvor specialundervisningen blev reformeret ved inklusionsloven og læreruddannelsesloven erstattet af en handy bekendtgørelse under professionsuddannelsesloven, i 2013 blev OK13 et håndtag til strammere styring af underviserarbejde i grundskolen og ungdomsuddannelserne, i 2014 kom folkeskolereformen, erhvervsskolereformen og fremdriftsreformen på de videregående uddannelser, og i 2015 var der linet op til en gymnasiereform – som dog er udeblevet indtil videre. Thorning-Schmidt-regeringen har altså gennemført rigtig mange reformer, men spørgsmålet om, hvor meget der herved egentlig blev anderledes, for slet ikke at sige bedre, er knap så enkelt at besvare.

Nu er der så igen kommet nye styrmænd på uddannelses-broen. Vi tror måske, at vi ved, hvad Løkke II-regeringen står for, men fremtiden er som bekendt svær at spå om. Så lad os begrænse os til, hvad vi kan ønske os at huske den for ved endt regeringsperiode. Det kunne fx være en konkret værdsættelse og en oprioritering af uddannelsernes indhold og aktører, ikke kun i ord, men især i gerning – den kommende tids tiltag i uddannelsesverdenen behøver såmænd ikke at blive kaldt reformer, når bare de skaber kvalitet i praksis!



Signe Holm-Larsen, f. 1939, cand. pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationaleleksikon. 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. Kontakt: PAL-Consult: holmlarsen@mail.dk

Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2014

Ved Christian Larsen

Hjælpemidler

Fagbibliografier

Larsen, Christian: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2013. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 205-12

Børn og unge

Børn og barndom, flere perioder

Eklund Hansen, Karen Anette: Skolebørn i arbejde. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden; 21)

Kappel, Line Stella: Københavnske børns ulønnede arbejde i hjemmet 1850-1914. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Børn og barndom, perioden 1950-2014

Penthin Grumløse, Sine: Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv. Utrykt ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet, 2014

Penthin Grumløse, Sine: Småbørn i dansk familiepolitik. I: Journalen. 2014, nr. 3, s. 18-26

Pædagogisk arbejde

Antonsen, Knud Erik: Asyl i ældre tid. I: Årbog for Historisk Samfund for Præstø Amt. 2014, s. 39-46

Dalsgaard, Camilla, Katrine Nøhr, Anne Line Tenney Jordan: Personale og børn i kommunernes dagtilbud. En undersøgelse af perioden 2007-2012. Kbh. 2014. 67 s. (digital udgivelse)

Lauridsen, Søren K.: Børn og daginstitutioner i 180 år. Pædagogisk tænkning, historie og praksis. Aarhus 2014. 136 s.

Sørensen, Frode: Børnenes beskytter. I: Fyrretøve fortællinger fra Sønderjylland. Red. Lis Mikkelsen, Frode Sørensen og Ingolf Haase. Aabenraa: Sprogforeningen 2014; s. 148-57 [H.P. Nielsen og Dronning Ingrid's feriehjælp til skolebørn]

Pædagogisk arbejde, lokalt

Odense

Olavai Nielsen, Bianca: Arbejde og samarbejde i børneforsorgen i Odense 1945-1976. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, Odense, 2013

Silkeborg, Dr. Louises Børnehave

Dalsgaard, Keld Larsen, Kurt Balle Jensen: Fra asyl til privat børnehave. Dr. Louises Børnehave 150 år. Silkeborg 2014. 48 s.

Kirkeligt børne- og ungdomsarbejde

Mortensen, Keld: Et konfirmations-

billede fra 1913. I: Historisk årbog for Rødding-egnen. 2014, s. 69-86 [hvordan forløb disse unge menneskers videre livsforløb]
Olsen, Bjarne G.: Søndagsskoler i 130 år. Fredericia 2014. 418 s.

Unge og ungdomsarbejde

Sandberg Hansen, Christian: Ungdomsklubbernes og gadeplansarbejdets historie og aktualitet. I: Unge livsvilkår: muligheder, risici og professionelle udfordringer. Red. Mimi Petersen og Gundi Schrötter Johannsen. Kbh. 2014; s. 48-66

Spejderbevægelsen

KFUM, Thisted

Niels Juels gruppe 50 år. KFUM-Spejderne. 50 år i Thisted. Red. Erik Alexander Lauridsen, Jens Ole Andersen. Thisted 2014. 137 s.

Uddannelsessystemet

Årsoversigter

Holm-Larsen, Signe: Mærke-hjertesager og adgangskrav. Uddannelserne i folketingsåret 2013-2014. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 175-204

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

Munch Drejer, Claus: Kampen om eleven – Hvordan skoler skaber elever. København: Unge Pædagoger 2014. 204 s.

Munch Drejer, Claus: Subjektivering af eleven i den danske folkeskole, 1970-2010. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2014, nr. 1, s. 74-83

Roed, Niels: Skoletæsk – og lærernes ulovlige lussinger. Stenløse 2014. 220 s. [143 personlige elevberetninger om korporlig afstraffelse i folkeskolen 1880-1980]

Sonne, Pernille: Straf og smæk. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden, 22)

Skolepsykologi. Skolesociologi

Burchardt, Mette & Ydesen, Christian: Handling the Educational Deviant in the Danish Welfare State, 1950s-1980s. I: Education across Europe: A Visual Conversation. Red. Catherine Burke et al. 2014, s. 29-32

Hamre, Bjørn & Christian Ydesen: The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years. I: Nordic Journal of Educational History. Vol 1, no 2 (2014), s. 87-111

Enkelte undervisningsmetoder og arbejdsmønstre

Munch Drejer, Claus, Jesper Eckhardt Larsen og Niels Reeh: Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 135-159

Evaluering. Eksamen

Dorn, Sherman & Ydesen, Christian: Towards a Comparative and International History of School Testing and Accountability. I: Education Policy Analysis Archives. Vol. 22, Nr. 115 (2014), s. 1-11

Holm-Larsen, Signe: Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver. I: Ceptra-striben. Nr. 16 (2014), s. 14-23

- Ydesen, Christian & Egedal Andreasen, Karen: Accountability Practices in the History of Danish Primary Public Education from the 1660s to the Present. I: Education Policy Analysis Archives. Vol. 22, Nr. 120 (2014), s. 1-31
- Ydesen, Christian & Egedal Andreasen, Karen: Test, prøver og eksamener i sociologisk perspektiv. I: Pædagogisk sociologi. Red. Jens Rasmussen og Hans Dorf. Kbh. 2014; s. 147-62
- Ydesen, Christian: High-stakes educational testing and democracy: Antagonistic or symbiotic relationship? I: Education, Citizenship and Social Justice. Vol. 9, Nr. 2 (2014), s. 97-113
- Undervisningsmidler**
- Astrup, Majken: Skolens billed-verden. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden; 23)
- Skolebygninger og skoleinventar**
- Breinbjerg, Christina Alice og Claus Munch Drejer: Disciplinering i skolearkitekturen gennem 100 år. I: Unge pædagoger. 2014, nr. 1, s. 4-16
- Coninck-Smith, Ning de: Barnets århundrede. 114 år med design, kunst og arkitektur til børn. I: Barnets århundrede. Nordisk design til børn 1900 til i dag. Red. Hedvig Hedqvist; Elna Svenle. Värnamo 2014, s. 17-28
- Coninck-Smith, Ning de: Centralskolerne. En overset bygningstype. I: By og land. 2014, nr. 104, s. 8-15
- Gjerløff, Anne Katrine: Forstædernes forsamlingshus. Aulaskolen i 1920'erne og 30'erne. I: By og land. 2014, nr. 104, s. 4-7
- Gjerløff, Anne Katrine: Sorte tavler og skolestuer. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden; 17)
- Larsen, Christian: Skolebyggeriets historie i arkiverne. I: By og land. 2014, nr. 104, s. 30-33
- Søberg, Martin: Uderum i efterkrigstidens danske skolebyggeri. I: By og land. 2014, nr. 104, s. 24-27
- Ørnbjerg, Jakob: Skoler på samlebånd. Midtjyllandsplanen 1969-1971. I: By og land. 2014, nr. 104, s. 20-22
- Skolehygiejne**
- Dubillot, Louise: En undersøgelse af diskurser og forestillinger om sundhed i relation til barnekroppen i dansk skolelovgivning 1814-1900. Utrykt speciale, Aalborg Universitet, 2013
- Skaftø Overgaard, Svend: Skolemad. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden; 24)
- Undervisningsfag**
- Religion / kristendomskundskab**
- Faye Jacobsen, Anette: Det vigtigste fag. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden, 18)
- Kjær, Birgitte: Hvad er meningen? Refleksioner om faget kristendoms-kundskab i folkeskolen - i anledning af skolens 200 års jubilæum. I: Religionslæreren. Årg. 110, nr. 3 (2014), s. 12-14
- Reeh, Niels: Religionsundervisningens historie i Danmark. I: Religionslæreren. Årg. 110, nr. 5 (2014), s. 3-5

Matematik

Kühl, Jürgen: Recheneinschreibebücher aus Schleswig-Holstein (1609-1867). Ein kommentierter Katalog. Neumünster 2014. 352 s. (Quellen und Forschungen zur Geschichte Schleswig-Holsteins, 122)

Geografi

Lehmann, Henning: 200 år med undervisningspligt i Danmark. I: Geografisk orientering. Årg. 44, nr. 5 (2014), s. 31-33

Skolekøkkenundervisning

Bengtsson, Stine: Til gavn for den opvoksede kvindelige ungdom. En undersøgelse af skolekøkkenets ideal, virke og formål på baggrund af lærebøger og debatter om faget i perioden 1910-40. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Håndarbejdsundervisning

Lauridsen, Inger: Fra håndgerning til design. Om håndarbejdsundervisningen i folkeskolen og dens betydning for udvikling af en æstetisk bevidsthed. I: Forundringsparat. Festskrift til Inge Adriansen. Red. Anne Blond, Kim Furdal og Carsten Porskrog Rasmussen. Sønderborg 2014; s. 35-46

Sang og musik

Bechmann, Søren: Skolesang i 200 år. Skolesangens udvikling gennem 24 sange. Herning 2014. 72 s., 1 partitur

Olsen, Jens Stig: Da musik blev et fag i folkeskolen. I: Dansk sang. Årg. 66, nr. 1 (2014), s. 6-11

Idræt og gymnastik

Jørgensen, Per: Fra borgerdyd til kompetenceudvikling. Idrætten i latin- og gymnasieskolen gennem 200 år. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2014. 286 s.

Historie

Boye Andersen, Sascha: Historie og almen studieforberedelse – hvordan opleves de normative rammer for historiefaget. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Larsen, Anna Louise: Folkeskolens historie bøger. Videnskabelighed eller identitetsdannelse. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Nors Andresen, Drees: Almendannelse, historiebevidsthed og historisk viden i det almene gymnasiums historieundervisning efter 2005-reformen. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2013

Vestergaard, Mette Marie: Danmarks-historier til gymnasiet. En historiebegrænsningsanalyse af udvalgte lærebøger 1903-2013. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2013

Folkeskolen og andre børneskoler

Flere perioder

Antorini, Christine: 200 år med en skole for alle. I: Børn & bøger. Årg. 67, nr. 1 (2014), s. 6-7

Appel, Charlotte & Coninck-Smith, Ning de: Små og store skolehistorier. Dansk skolehistorie – Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. I: Carlsbergfondet. Årsskrift. 2014, s. 24-27

- Coninck-Smith, Ning de: Dansk skolehistorie gennem 500 år. Fra idé til projekt og bogværk. I: Årbok for norsk utdanningshistorie. Vol. 30 (2013/2014), s. 9-35
- Duus, Jørgen og Steffen Duus: Husker du vor skoletid? Klassebilleder i 150 år. 2. udg. Kbh. 2014. 255 s. (1. udg. 2008)
- Franck, Tage: Folkeskolen fylder 200 år. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 79 (2014), s. 154-162
- Gjerløff, Anne Katrine: En lugt af skole. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden, 20)
- Gjerløff, Anne Katrine: I år holder skolen fødselsdag – hurra, hurra, hurra! Om jubilæet Skole i 200 år. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 160-174
- Gjerløff, Anne Katrine: Skolelove og skolehistorier. I: Historie & samfundsfag online. 2014, nr. 3.
- Heger, Malene: Uddannelsessystemet i komparativt lys. Danmark og Spanien 1814-1936. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2013
- Holm-Larsen, Signe: Skoletid. Elevtitemetal i folkeskolens 7. klasse 1814-2014. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 103-34
- Mehlsen, Camilla: Hyldest til hverdagen i skolen. Interview med Ning de Coninck-Smith og Anne Katrine Gjerløff. I: Asterisk. Nr. 70 (2014), s. 4-10
- Thomsen Højsgaard, Morten: Skole og kirke i 1000 år. Mellem landsbyedgne og landsnetværk. I: Viborg Stifts bog. 2014, s. 11-15
- Perioden indtil 1850**
- Larsen, Christian: 1815. Skole. I: Danmark bliver Danmark. Krig, damp og genier i 1800-tallet. Aarhus 2014; s. 15.
- Sonne, Pernille: Kongens nye skoler. Kbh. 2014. 16 s. (Vild med viden, 19)
- Sonne, Pernille: Skoleligt eller undervisningspligt? Skolelovene af 1814. I: Noter. Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF. Nr. 202 (2014), s. 28-33
- Storgaard Simonsen, Niels: Rytterskolerne. I: Rytterskolen. Årg. 8. Nr. 1 (2014), s. 4-12
- Perioden 1850-1958**
- Baden Steffensen, Karoline: Religionsfrihedens indførelse i Danmark. En undersøgelse af den teoretiske og praktiske implementering af Grundlovens religionsfrihed efter 1849 for dissenterne inden for det danske skolevæsen. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2013
- Gjerløff, Anne Katrine og Anette Faye Jacobsen: Da skolen blev sat i system. 1850-1920. Aarhus 2014. 446 s. (Dansk skolehistorie; 3)
- Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Christian Ydesen og Ellen Nørgaard: Da skolen blev sin egen. 1920-1970. Aarhus 2014. 422 s. (Dansk skolehistorie; 4)
- Perioden 1959-2014**
- Haugaard, Annette: Skabelsen af den demokratiske elev. Interview med Iben Vyff. I: Asterisk. Nr. 70 (2014), s. 11-12
- Rosén Rasmussen, Lisa: Material and Affective Movements: Danish Pu-

pils' Reminiscences, 1945-2008. I: Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe. Red. Anna Larsson; Björn Norlin. Frankfurt am Main 2014; s. 183-205

Friskolen

Korsgaard, Ove: Friskole. I: Danmark bliver Danmark. Krig, damp og genier i 1800-tallet. Aarhus 2014; s. 55

Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolors historie

København

Skolen i Hindegade

Vejleskov, Hans: Skolen i Hindegade. Kbh. 2014. 41 s.

Frederiksberg

Bro, Henning: Frederiksbergs skoler i 200 år. Frederiksberg 2014. 23 s.

Københavns Amt

Brøndby

Sørensen, Nina Meta: Brøndbys skoletid. Fra rytterskoler til bydelsskoler. Brøndby 2014. 135 s.

Hvidovre

Skole for alle – 200 år i et Hvidovre-perspektiv. Hvidovre 2014. 98 s.

Rødovre, Den Proletariske Friskole

Larsen, Christian: Rød avantgarde-opdragelse. Interne undervisningsrapporter fra Den Proletariske Friskole 1973-1974. I: Danske Magazin. Bd. 52, h. 1 (2014), s. 137-233

Tårnby

Feldvoss, Poul: Sognets skole. Tårnbys skolehistorie fra 1814 til århundredskiftet. Tårnby 2014. 190 s.

Feldvoss, Poul: Den kommunale skole. Tårnbys skolehistorie fra 2. verdenskrig til 2013. Tårnby 2014. 228 s.

Frederiksborg Amt

Hørsholm

Hein, Lisbeth: Skolebarn i Hørsholm omkring år 1900. I: Hørsholm årbog. 2014, s. 30-61 [skoleerindringer fra elever]

Nielsen, Birger Julian: Skole- og musikliv i Hørsholm i 1950'erne og 1960'erne. I: Hørsholm årbog. 2014, s. 62-82 [f. 1950]

Winther Jensen, Hans Jørgen: Brudstykker af Hørsholms skolehistorie. I: Hørsholm årbog. 2014, s. 6-29

Karlebo

Neergaard, Mogens de: Skolerne i Karlebo 1600-2002. Karlebo 2014. 19 s.

Søllerød, Nærumgårdskolen

Berg, Jørgen: Kunsten på Nærumgårdskolen. I: Søllerødbogen. 2014, s. 115-18

Roskilde Amt

Køge, Ellemarkskolen

Lond, Søren: Ellemarkskolen – som jeg husker det. Køge 2014. 145 s. (e-bog)

Vestsjællands Amt

Sorø Amt

Torm, Helge: Historisk og progressivt skolebyggeri i det gamle Sorø Amt fra 1814-1970. Et lille bidrag til 200 årsjubilæet for skolereformerne af

1814. I: Årbog for Historisk Forening for Midt- og Sydvestsjælland. Bd. 101 (2014), s. 122-136

Storstrøms Amt

Christiansæde

Munk Andersen, Jesper: Christiansædes skolevæsen. Et eksempel til efterfølgelse. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Arkiv Stubbekøbing. 2014, s. 8-23 [222 året for den kongelige godkendelse af skolereglement for grevskabet Christiansæde]

Rødby og Holeby kommuner

Pedersen, Arne og Anne Margrethe Kondrup Rasmussen: Skoler i tidligere Rødby og Holeby kommuner. I: Lokalhistorisk årsskrift. Årg. 35 (2014), s. 4-12

Tøvelde Skole

Pilegaard Hansen, Ole: Skolen i "De Søndre Byer". Historien om Tøvelde Skole. Tøvelde 2014. 164 s.

Fyns Amt

Allested og Vejle sogne

Skolerne i Allested og Vejle sogne gennem 200 år. I: Broby Lokalhistorie. Årg. 34 (2014), s. 8-15

Gærup Skole

Kyhnn, Finn: Gærup skole – Danmarks første folkeskole. I: Stavn. Årg. 27 (2014), s. 57-67

Kærum sogn

Sørensen, Jørgen: Tema om skoler i Kærum Sogn, Sønderby skole og Ebberup Skole. I: Årsskrift for Kærum-Sønderby lokalhistorisk forening. 2014, s. 56-61

Langtved Friskole

Jensen, Bendt: Langtved Friskole 1870-1971. I: Lokalhistorisk Nyt. 2014-2015, nr. 33, s. 5-12

Odense

Sonne, Pernille: Odense købstads skoler 1780-1814. I: Fynske Årbøger. 2014, s. 120-35

Odense Friskole

Wøllekær, Johnny: Hvad siger du til Odense, bornholmer? Martin Andersen Nexø, Odense Friskole og det grundtvigske Odense. I: Oden-sebogen. 2014, s. 28-42

Ringe Kommune

Hansen, Kirsten: Lidt om den danske grundskole fra 1814 til 2014 I: Ræthinge-posten. Årg. 37 (2014), s. 6-22

Sandholts Lyndelse

Krog, Jørgen og Marie Kallehauge: Sandholts Lyndelse Skole gennem 250 år I: Broby Lokalhistorie. Årg. 34 (2014), s. 33-46

Tommerup; Verringe; Voldtofte

Egdal, Margit: Skole i 200 år. Da vore dages skole blev indført i Verring, Tommerup og Voldtofte. I: Vestfynsk hjemstavn. Årg. 84 (2014), s. 79-87

Tåsinge

Fredberg, Jonna: Skolehistorie på Tåsinge. I: Tåsinge årbog. 2014, s. 28-44

Ærø

Frøslev Christensen, Jens: Skolelæ-
rerliv i Ærøskøbing og Tranderup
1790-1830'erne. I: Årbog for Ærø
Museum. 2014, Årg. 20 (2013), s.
64-97

Sønderjyllands Amt

Nørr, Erik: Genforeningslærerne. I:
Fyrretyve fortællinger fra Sønder-
jylland. Red. Lis Mikkelsen, Frode
Sørensen og Ingolf Haase. Aaben-
raa 2014; s. 333-45

Nørr, Erik: Nationalpolitik og sko-
lebyggeri. Det hemmelige stats-
tilskud til gennemførelsen af fol-
keskoleloven i Sønderjylland
1937-1970. I: Sønderjyske Årbøger.
2014, s. 235-86

Troldkær Skole

Troldkær Skole. Red. Kirsten Rosen-
dahl. I: Historisk årbog for Rød-
ding-egnen. 2014, s. 28-35

Ribe Amt

Grindsted Kost- og Realskole

Dahl, Arthur P.: Grindsted Kost- og
Realskole – årsskrifter 1918-2010.
Grindsted 2014. Dvd-rom

Vejen, Østerbyskolen

Holm, Anne Dorthe: Mod nye mål.
Østerbyskolen 50 år. Vejen 2014.
160 s.

Vejle Amt

Brædstrup Realskole

Eskelund, Birte: Husker du vor sko-
letid? Et tidsskildre fra Brædstrup
Realskole. I: Årsskrift for Brædstru-
pegnens Hjemstavnsforening.
2014, s. 21-24

Dørup Skole

Randløv Boes, Jens Peter: Dørup Sko-
le i Voersladedegård sogn syd for
Mossø 1908-1957. I: Årsskrift for
Brædstruppegnens Hjemstavnsfor-
ening. 2014, s. 91-104

Randløv Boes, Jens Peter: Dørup Sko-
le – hvad gamle skoleprotokoller
kan fortælle. Et tidsskildre og dets
bivirkninger. I: Østjysk Hjemstavn.
Årg. 79 (2014), s. 82-91

Kolding, Dyrehaveskolen/Dronning Dorothea Skolen

Mørch, Elsebeth: 50 års skoleliv i
Dronning Dorotheas Dyrehave.
1964-2014. Kolding 2014. 64 s.

Ringkøbing Amt

Herrup Skole

Mundbjerg, Kristiane: Pedelpar på
Herrup skole 1970 til 1989. Inter-
view med Marie og Kristian Søren-
sen. I: Årbog for Vinderup-egnen.
2014, s. 137-44

Ikast-Brande Kommune

Vestergaard, Britt: Den danske folke-
skole i 200 år set med lokale øjne. I:
Midtjyske fortællinger. 2014, s. 47-
52

Ulfborg-Vemb Kommune og Bøvling Klitskole

Skolebogen. Skolehistorie i Ulf-
borg-Vemb Kommune. Red. Bir-
gith Sørensen, Dora Jalk, Johan-
ne Marie Stender. Ulfborg-Vemb
2014. 248 s.

Vildbjerg Skole

Lykkeberg, Tove og Niels Møller Poul-
sen: Historien om den gule byg-

ning og historier fra den gule bygning. Vildbjerg 2014. 128 s.

Aarhus Amt

Asferg Skole

Asferg skole 100 år – 1914-2014. Red. Lene Hammerby. Asferg 2014. 18 s.

Fårvang Skole

Jubilæumsskrift 1964-2014. Fårvang 2014. 32 s.

Aarhus, Samsøgades Skole

Samsøgades Skole 100 års jubilæum 1914-2014. Red. Claus Lind Hansen. Aarhus 2014. 67 s.

Viborg Amt

Salling og Fjends

Tolstrup, Poul: 1814-skolelovens indførelse i Salling og Fjends. I: Skivebogen. Bd. 105 (2014), s. 97-105

Nors

Sørensen, Marianne: 1700-tallets skole i Nors. I: Historisk årbog for Thy og Vester Hanherred. 2014, s. 114

Sjørring Skole

Sjørring Skole. 50 års jubilæumsskrift. Red. Johan Thomsen m.fl. Sjørring 2014. 2 s.

Sjorslev Sogn

Nybye Sørensen, Mette: Skolereformer i Sjorslev Sogn 1739-2014. I: Brudstykker fra Blicheregnet. Årg. 35 (2014), s. 79-86.

Øsløs Sogn

Jakobsen, Ingvard: Øsløs Sogns skolevæsen gennem 200 år. I: Han Herred bogen. 2014, s. 70-92

Nordjyllands Amt

Hals

Gram Jensen, Svend: Den første skole i Hals. I: Vendsyssel årbog. 2014, s. 123-25

Hobro

Libach Pedersen, Kirsten: Den gamle Realskole i Vestergade. I: Årsskrift for Hobro Museumsforening. 2014-15, s. 7-10

Jetsmark Sogn

Møller, Børge: Skolegang i Jetsmark Sogn omkring år 1900. I: Egnssamlingen. 2014, s. 46-58

Specialundervisning.

Forsorg for handicappede børn og unge

I almindelighed

Jahn, Henning: Arbejde adler! I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 32 (2014), s. 81-92 [konkurrencestat, mennesker med handicap og et ændret menneskesyn i et historisk perspektiv]

Kirkebak, Birgit: Forskrækkelse, forargelse, fascination og forbud. Talen om de andres seksualitet. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 31 (2014), s. 68-73 [seksualitet og psykisk udviklingshæmmede]

Kirkebak, Birgit: Menneskesynet i konkurrencestaten sætter omsorgen for de svage under pres. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 32 (2014), s. 9-29

Kristensen, Sytter: Ud med de knap så kloge? I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 32 (2014), s. 67-80

Kulick, Don og Jens Rydström: Var-
for stængdes Sverige? Om sexuali-
tet och funktionshinder i Danmark
och Sverige från 1960-talet till i
dag. I: Handicaphistorisk tidsskrift.
Nr. 31 (2014), s. 118-32

Lauth, Ole: Arbejde og uddannelse for
mennesker med handicap. I: Han-
dicaphistorisk tidsskrift. Nr. 32
(2014), s. 53-66

Rosén Rasmussen, Lisa og Anne Katri-
ne Gjerløff: Børn i særklasse. Inklus-
ion i historisk perspektiv. I: Kvan.
Årg. 34, nr. 100 (2014), s. 54-64

Rydberg, Lasse: Mit cpr. nr. starter
med 06 – nul sex. Interview med
Tor Martin Mandrup-Møller. I:
Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 31
(2014), s. 111-17 [seksualitet; spa-
stisk lammelse]

Rydberg, Lasse: Sex og handicap i 40
år. Indtryk. Interview med Mari-
anne Hørdam. I: Handicaphisto-
risk tidsskrift. Nr. 31 (2014), s. 63-
67

Synshandicappede

Hansen, Janne: Institut for blinde og
svagsynede. Set ud fra en socialråd-
givers optik og perspektiveret i for-
tid, nutid og fremtid. I: Handicap-
historisk tidsskrift. Nr. 32 (2014), s.
30-45

Psykisk udviklingshæmmede

Grønbæk Jensen, Stine: "... det var
de fandeme strenge med". I: Han-
dicaphistorisk tidsskrift. Nr. 31
(2014), s. 89-110 [seksualitet; psy-
kisk udviklingshæmmede]

Løt, Karsten: Brikker til handicap-sex-
ologiens historie i Danmark. Med
udgangspunkt i Statens Åndssvage-

forsorg. I: Handicaphistorisk tids-
skrift. Nr. 31 (2014), s. 7-62

Mandrup Rønn, Edith: Fra forbud
til påbud. De åndssvages seksual-
itet. Kovendingerne i 1960-erne og
1970-erne. I: Handicaphistorisk
tidsskrift. Nr. 31 (2014), s. 74-88

Sprog- og talehandicappede

Sofieskolen 50 år. Bagsværd 2014. 46 s.

Efterskolen

I almindelighed

Dibbern, Wolfgang: Efterskoletradi-
tion i Sønderjylland. I: Fyrrety-
ve fortællinger fra Sønderjylland.
Red. Lis Mikkelsen, Frode Sørensen
og Ingolf Haase. Aabenraa 2014; s.
354-63

Skanderup Efterskole

Skanderup Efterskole årsskrift 2014 –
100 års jubilæum. Skolen for me-
die/kunst/idræt & teater/musik/
it & teknologi. Red. Rune Peiter-
sen, Simon Voetmann. Skanderup
2014. 35 s.

Gymnasiale uddannelser

I almindelighed

Haue, Harry: Dannelse og velfærd
1945-73. Fra elite- til massegym-
nasium. I: På kryds og tværs i vel-
færdsstatens univers. Festskrift til
Jørn Henrik Petersen. Odense: Syd-
dansk Universitetsforlag 2014; s.
71-89

Enkelte gymnasier, studenter- og hf-kurser

Herlev Gymnasium

Herlev Gymnasium og HF. Beretninger fra 40 år. Red. Kai Rasmussen m.fl. Herlev 2014. 38 s.

Duborg Skolen og A.P. Møller Skolen

Kühl, Jørgen: Tradition og fornyelse. Fortællingen om to danske mindretalsgymnasier Duborg og A.P. Møller Skolen. I: Fyrretyve fortællinger fra Sønderjylland. Red. Lis Mikkelsen, Frøde Sørensen og Ingrid Haase. Aabenraa 2014; s. 344-53

Vejle Gymnasium

Gräs, Flemming: Da ungdomsopret fandt vej til Vejle Gymnasium. I: Vejlebogen. 2014, s. 33-42

Herning HF & VUC

Herning HF & VUC – 25 års jubilæum. Herning 2014. 36 s.

Aalborg Studenterkursus

Gregersen, Hans: Aalborg Studenterkursus 75 år. Aalborg 2014. 23 s.

Erhvervsuddannelser

Teknisk uddannelse

Hansenberg 1854-2014. 160 års historie. Red. Bent Bonnichsen, Gunnar Storm Thomsen, Lise-Lotte Kuta. Kolding 2014. 55 s.

Pædagogiske uddannelser

Blaagaard Semnarium

Skjelmo, Randi: Vaisenhuset og Blaagaard Skolelærerseminarium. Forbindelsen mellem to lærdomsmiljø i København omkring 1795. I: Nordic Journal of Educational History. Vol 1, no 2 (2014), s. 27-42

Brahetrolleborg Seminarium

Markussen, Ingrid: Brahetrolleborg som eksponent for det moderne. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 83-102

Jonstrup Seminarium

Holm-Larsen, Signe: Læreruddannelse i mere end 200 år – om minde-stuerne i Jonstrup. I: Uddannelseshistorie. 2014, s. 213-214

Ranum Seminarium

Støttrup Jensen, Hans: Kulturkamp og socialisme på Ranum Statsseminarium i 1930'erne. I: Årbog for Vesthimmerlands Museum. Årg. 6 (2014), s. 108-31

Social- og sundhedsuddannelser

Sygeplejeuddannelse

Hjørring Sygeplejeskole

Miller, Yvonne m.fl.: Sygeplejerskeuddannelsen i Hjørring – i mere end 100 år. Hjørring 2014. 39 s.

Kunstneriske uddannelser

Kunstuddannelse

Det Jyske Kunstakademi

Det Jyske Kunstakademi 1964-2014.
Red. Jesper Rasmussen. Aarhus
2014. 144 s.

Arkitektuddannelse

*Det Kongelige Danske Kunstakademis
Skoler for Arkitektur, Design og Kon-
servering*

CINARK 10. Projektoversigt 2004-
2014. Red. Anne Beim, Nikolaj Cal-
lisen Friis, Ulrik Stylsvig Madsen.
Kbh. 2014. 144 s.

Universitetsuddannelser. Studenterforhold

Aarhus Universitet

Dyrholm Jensen, Niels: Studenterde-
mokrati eller anarki? En undersø-
gelse af studenteroprøret ved Aar-
hus Universitet 1968-73 med fokus
på de studerendes forsøg med par-
lamentarisme. Utrykt speciale, Aar-
hus Universitet, 2014

Studenterkollegier

København, Studentergården

Studentergården 1923-2013. Turen
går til Gården. Red. Kristina Linde
Hansen. Kbh. 2014. 63 s.

Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

I almindelighed

Korsgaard, Ove: Folkeoplysning. I:
Danmark bliver Danmark. Krig,

damp og genier i 1800-tallet. Aar-
hus 2014; s. 98

Højskolen

Gothardt Rasmussen, Jens: Dansker
først, demokrat så: Demokrati-
opfattelse i den danske folkehøj-
skole 1933-1940. Utrykt speciale,
Aarhus Universitet, 2014

Enkelte højskoler

Esbjerg Højskole

Agersnap, Anders: Arbejderbevægel-
sens oplysning og Esbjerg Arbej-
derhøjskole. Utrykt speciale, Aar-
hus Universitet, 2013

Rødding Højskole

Fra ploven. Portrætter af tidligere ele-
ver på Rødding Højskole. Fortalt
af højskoleelever til højskoleelever.
Red. Charlotte Hampe Eriksen m.
fl. Rødding 2014. 158 s.

Kjær Nielsen, Kristian: Fra det ånde-
lige Dannevirke. Glimt af det før-
ste tiår på verdens første folkehøj-
skole. I: Fyrretyve fortællinger fra
Sønderjylland. Red. Lis Mikkelsen,
Frode Sørensen og Ingolf Haase.
Aabenraa 2014; s. 364-76

Lærere og pædagoger som gruppe

Coninck-Smith, Ning de: Lærere, po-
litik og profession. Danmark i
1960'erne og 1970'erne. I: Temp.
Nr. 8 (2014), s. 48-64

Gjerløff, Anne Katrine: Lærer for livet
– erindringer og livsvilkår. Lidt om
en erindringsindsamling. I: Jour-
nalen. 2014, nr. 1, s. 12-21

Thejsen, Thorkild: Lærernes kampe. Kampen for skolen. København: Gyldendal 2014. 140 s.

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Corfitzen, Michael

Corfitzen, Michael: Erindringer fra den gamle skole i Bregninge. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Arkiv Stubbekøbing. 2014, s. 24-42 [barndom og opvækst samt lærergerning på Bregninge Skole 1881-1915]

Engberg, Hanne (f. 1935)

Engberg, Hanne: Mit højskoleliv. Askov, Krogerup, Båring, Kolding. Herning 2014. 164 s.

Glahn, Grethe (1892-1958)

Marcus, Irma: Frk. Grethe Glahn. En hyldest fra en gammel elev. I: Vejlebogen. 2014, s. 29-32 [lærerinde ved Nyboesgade Skole i Vejle]

Hansen, Adolph Lauritz (1856-1909)

Fogde, Henning: Adolph Lauritz Hansen og skolerne i Nørre Nissum. I: Hardsyssels årbog. Rk. 2, bd. 48 (2014), s. 99-108 [grundlægger af Nørre Nissum Højskole og Nørre Nissum Seminarium]

Henning, Poul Henning (1917-2014)

Jensen, Poul Henning: Fra barn til voksen. Perioden 1917-1947. U.st. 2012. 99 s. [lærer Slagelse]

Jensen, Poul Henning: ...en anden historie. U.st. 2014. 97 s.

Riis Larsen, Børge: Af en gymnasie-

overlærers erindringer. I: Jul i Slagelse. 2014, s. 43-45

Jensen, Christen R. (død 1984)

Børsting, Anne Mette: Den sidste degn i den stråttækte skole. En fortælling om lærer Christen R. Jensens virke i Fausing 1916-1960. Odense 2014. 72 s.

Kold, Christen (1816-1870)

Gjesing, Knud Bjarne: Grundtvig, Kold og det grundtvig-koldske. I: Fynske Årbøger. 2014, s. 155-72

Pedersen, Poul (f. 1934)

Pedersen, Poul: Mit liv som lærer. I: Historisk årbog for Thy og Vester Hanherred. 2014, s. 109-113 [Thisted Borgerskole og Østre Skole i Thisted 1958-94]

Riis Larsen, Børge (f. 1945)

Hinsby, Kim: Børge Riis Larsen i samtale med Kim Hinsby i foråret 2014. I: Årsskrift fra Slagelse Gymnasium. 2014, s. 12-19 [lærer Slagelse Gymnasium 1973-2014]

Utoft, Eva (f. 1938)

Grønholt Andersen, Anette: Jeg har haft det godt som lærer. I: Børn & bøger. Årg. 67, nr. 6 (2014), s. 22-25

Erindringer om skole og uddannelse

Det var ikke altid let at være lille. Barnheds- og ungdomserindringer fra Sønder sø og omegn i 1900-tallet. Sønder sø 2014. 78 s.

Foersom, Peter: Husker du din skoletid? Nyk. F. 2014. 68 s.

- Min barndom - erindringer fra Løkken-Vrå. Red. Søren Jensen, Helene Bæk Nielsen. Bd. 2. Løkken-Vrå 2014. 1 bd.
- Min barndom i 40'erne. Kbh. 2014. 238 s. [kendte personer fortæller om deres barndom]
- Arnesen, Niels*
Arnesen, Niels: Niels Anesens første skoledag. I: Horsens-Hammer årbog. 2014, s. 10-12 [første skoledag i Gravsholt Skole hos enelærer Skipper]
- Larsen, Kurt (1926-2006)*
Andersen, Arne: Historien om Kurt Larsen – blandt venner kaldet "Noddi". Fortalt af sønnen Torben Larsen og nedskrevet af Arne Andersen. I: Årsskrift for Allesø-Brobby-Næsby Lokalkarkiv. 2014, nr. 32, s. 35-47 [bl.a. skolegang Næsby Skole 1930'erne]
- Lund, Lars Peter (f. 1931)*
Lund, Lars Peter: Skoleminder fra en lille skole. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland. 2014, s. 109-20 [Tågelund Skole]
- Lykke Hansen, Bent (f. 1934)*
Lykke Hansen, Bent: Erindringer fra et skoleliv da morfar var dreng. I: Jul i Slagelse. 2014, s. 36-28 [skolegang Vestre Skole, Slagelse, 1944-49]
- Møller, Ingrid (f. c. 1947)*
Møller, Ingrid: Barndomsminder fra "Bobjerglund". I: Årsskrift for Korup-Ubberud lokalhistoriske forening. 2014, s. 15-22 [Ubberud Skole 1950'erne]
- Nonnemann, Arne (f. c. 1941)*
Nonnemann, Anker: Lærling i Ørsted Brugsforening 1958-1961. I: Tilforn. 2014, s. 43-49
- Nyeland, Gudrun*
Nyeland, Gudrun: Bogholderi med pen og blæk. Elev i Brædstrup Bank under krigen. I: Årsskrift for Brædstrupegnens Hjemstavnsforening. 2014, s. 44-52
- Pedersen, Børge (f. 1926)*
Hildebrandt, Marianne: Alle kender Børge! I: Årsskrift for Kærum-Sønderby lokalhistorisk forening. 2014, s. 13-24 [bl.a. skolegang Sønderby Vestre Skole]
- Rask, Rasmus (1787-1832)*
Sigmund, Pia: To drenge og skolelove- ne fra 1814 og 1809. Niels Matthias Petersen fra Sanderum og Rasmus Rask fra Brændekilde. I: Fynske Årbøger. 2014, s. 136-53
- Steen, Jette (f. 1949)*
Steen, Jette: Nabo til H.C. Andersen. Barndomserindringer fra Odense. I: Odensebogen. 2014, s. 115-27 [bl.a. skolegang Jernbanegades Skole 1950'erne]
- Thomsen, Jenny (f. 1922)*
Thomsen, Jenny: Min skolegang i 1930'erne. I: Fra egnens fortid. 2014, s. 77-82 (Sørig Skole)
- Thorsen, Ingrid*
Thorsen, Ingrid: Min skolegang. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Arkiv Stubbekøbing. 2014, s. 43-49 [skolegang på pogeskolens i Systofte og derefter i Horreby i 1940'erne]

Anmeldelser

VÆRKET

“DANSK SKOLEHISTORIE”

**Anne Katrine Gjerløff,
Anette Faye Jacobsen,
Ellen Nørgaard og Christian Ydesen:**
Da skolen blev sin egen. 1920-1970.
Bind 4 af fembindsværket
“Dansk skolehistorie”,
redigeret af Charlotte Appel og
Ning de Coninck-Smith. Aarhus:
Aarhus Universitetsforlag 2014.
422 s., rigt illustreret.
399,95 kr.

Af Knud Holt Nielsen, kommunikationsmedarbejder, Aarhus Universitet

Det ambitiøse projekt om at skrive den danske skoles historie igennem 500 år er nu afsluttet og i foråret udkom det fjerde bind i serien: “Da skolen blev sin egen”, som dækker udviklingen fra 1920-1970, og er skrevet af Anne Katrine Gjerløff, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard og Christian Ydesen.

Det er i perioden frem til 1970, at den moderne danske skole bliver skabt, som vi kender den på godt og ondt i dag. Men det er også overgangen til, at man omsider kan tale om egentlig folkeskole i nogen meningsfuld betydning i Danmark, nemlig som en *delt erfaring* med nogenlunde identiske strukturelle vilkår og indhold for det overvældende flertal af befolkningens børn. Det skarpe skel mellem land og by blev mindre. Alle elever på landet kom efter reformen i 1958 om-

sider i skolen hver dag, og den megen skarpe forskel mellem landets og byens skoler forsvandt. Reformpædagogikken gik sin sejrsgang sammen med mere moderne undervisningsformer. Præsterne og spanskrørene rykkede ud af skolerne, mens skolepsykologer og læger rykkede ind båret af et mere humant børnesyn. Den skarpe opdeling af børnene blev mindre, og i takt med at kvaliteten af undervisningen i den offentlige skole blev stadig højere, skrumpede andelen i private skoler til beskedne 6 procent, og da Folketinget i 1969 vedtog, at der skulle indføres 9 års undervisningspligt, var det allerede en realitet for mere end 90 procent af børnene.

Det fjerde bind af *Dansk Skolehistorie* holder samme imponerende standard som de foregående og fastholder ambitionen om også at fortælle skolens historie nedefra og ud fra et hverdagsperspektiv, hvor praksis og skolens aktører sættes i centrum, ved siden af de samfundsmæssige forandringer og de store skolepolitiske reformer, interesser og konflikter.

Dansk skolehistorie er skrevet som *grundskolens* historie og som en afgørende del af selve *barndommens* historie. Fremstillingen er båret af fire forbundne fortællinger. For det første om *Krige og visioner* om nye pædagogiske tanker, inspirationer og skoleforsøg og hvordan skolen udviklede sig i skyggen af to verdenskrige fulgt af en kold krig. For det andet om *det ændrede syn på børn* formet af pædagogik og psykolo-

gi, der førte til ændringer af både skolekultur og omgangstone, såvel som skolens fysiske udformning, men som også afslørede grundlæggende ideologiske og religiøse modsætninger i børnesynet. Ikke mindst mellem land og by. For det tredje er det historien om *velfærdsstaten og skolen*, hvor skolen blev et centralt element i velfærdsprojektet og et redskab til ligeværd. Og endelig handler bindet med forfatterens ord om, *hvordan skolen blev akademiseret, sekulariseret og professionaliseret* med nye læreruddannelser, et voksende antal eksperter og gennem de nye pædagogisk-psykologiske videnskaber. Skolens indhold blev i stigende grad hentet i videnskaben og ikke religionen og nationens traditionsbårne verden, som det hedder i indledningen.

De store og de små historier om skolen fletter sig sammen og veksler mellem hinanden, alt imens læseren kommer fra hverdagen i Rønne til Ringkøbing, fra Skælskør til København, fra Odense til Aalborg, fra de sønderjyske skoleordninger efter genforeningen og videre til Nordatlanten. Fra skolearkitekturens forandring til udfordringerne med indførelse af nye teknologier. Der er med andre ord en mængde af historier, informationer og perspektiver over de 16 kapitler, som udgør bind 4.

Det var erfaringerne fra 1. verdenskrig, der førte til den pædagogiske og psykologiske ny-orientering, som vi i dag kender som reformpædagogikken, og som går som en rød tråd igennem meget af skolens udvikling frem til 1970. I Danmark blev den tidlige reformpædagogik båret af lokale ildsjæle, skoleledere og lærere, der hav-

de været studierejser i udlandet, som siden fik indflydelsesrige poster i skolens verden. Kernen i den pædagogiske ny-orientering var en tillid til barnets evner til at varetage sin egen udvikling, hvor skolen skulle gøre brug af barnets potentialer i dannelsen af de kommende af de kommende borgere. De pædagogiske visioner førte også ændring af undervisningsmaterialerne, hvor først og fremmest *Ole Bole* illustreret af Storm P. fra 1927 kom til at gå sin sejrs gang i de danske 1. klasser og frem til 1962 udkom i over 800.000 eksemplarer. Der blev i 1920'erne især hentet inspiration i Tyskland til nye undervisningsprincipper og nye opdragelsesmetoder i skolerne, og en række af tidens mest kendte og læste udenlandske pædagoger lagde også vejen forbi Danmark. Der blev iværksat de lokale skoleforsøg med friere skoleformer i Vanløse, som dog siden blev lukket i 1928 af socialdemokrater og konservative lokalpolitikere på Københavns Rådhus imod forældrenes ønske. Men tankerne om en praktisk mellemskole for de mindre boglige elever levede videre og blev dele af folkeskolereformen i 1937.

Efter 2. verdenskrig og erfaringerne med nazismen fik de reformpædagogiske tanker for alvor vind i sejlene. Opdragelse til demokrati blev et vigtigt tema, Emdrupplanen blev fremlagt i 1945, forsøgsskolen Emdrupborg blev etableret af Københavns Kommune i 1948, Bernadotteskolen begyndte som friskole i 1949, og landets første lilleskole kom 1950 i København. Fremstillingens særlige styrke er imidlertid, at vi ikke bare hører om de store pædagogiske flagskibe,

men også om de mangfoldige forsøg og små og store tiltag på det lokale niveau, som lå forud for skolereformen i 1958, Den Blå Betænkning og 1960'ernes reformpædagogiske sejrsgang i skolerne som historien om, hvordan lærer Ester Herlak på Skovgårdsskolen i Gentofte fra sidst i 1940'erne lokalt arbejdede utraditionelt og ud fra en reformpædagogisk inspiration introducerede sine elever til problemorienteret undervisning og elevstyrede diskussionstimer.

Det var først og fremmest socialdemokraterne, der på det overordnede politiske niveau skubbede på for reformer, udvidelse af undervisningspligten, modernisering og et ændret indhold i skolen. Socialdemokraterne havde visionerne og reformviljen, Bidragene fra de konservative og liberale (landbo)partier, Venstre og De Radikale, som stod stærkt i lærerkredse, var til gengæld indtil slutningen af 1950'erne i høj grad at forhale reformerne i perioden eller gøre dem mindre vidtrækkende. Danmark var længe et landbrugsland, hvor børnene blev brugt som arbejdskraft, og de unge skulle helst hurtigt ud på arbejdsmarkedet efter 7 års skolegang. Danmark holdede da også, hvad angår den overordnede skolelovgivning, efter nabolande som Sverige og Norge, hvor Socialdemokratiet stod stærkere. Forskelle, som bogen dog desværre ikke berører. Den manglende internationale komparation er da også en af de få svagheder ved bogen. Vi hører om, hvordan det danske skolefolk hentede international inspiration, men vi ved faktisk ikke noget om, hvordan den danske skole udviklede sig i for-

hold til andre lande, men at forvente at dét også skulle kunne indfries sammen med de mangfoldige andre perspektiver ville nok ikke være rimeligt.

Trægheden på det overordnede politiske niveau betød, at den danske skoleudvikling efter 1920 ikke var kendetegnet ved revolutioner, men af en langstrakt og sej forandringsproces nedefra, hvor ikke mindst København længe havde en rolle som lokomotiv for på det lokale plan at gennemføre forandringer og moderniseringer, som siden hen blev normen for hele landet. Et af de gode eksempler var spørgsmålet om brugen af vold som strafmiddel i skolen – lussinger, spanskrør, riven i ørerne, nødder i hovedbunden eller slag over fingrene med pegepinde. Den legitime brug af vold blev begrænset i eksempelvis ordensbekendtgørelsen fra 1938, men lærerorganisationerne modarbejdede tiltag, der helt skulle berøve lærerstanden muligheden for vold som disciplineringsmiddel. Når sager om grov lærervold ramte medierne, forsvarede organisationerne ofte de pågældende mod den "hetz", lærernes forening mente de pågældende blev udsat for af uansvarlige medier. Modstanderne kom ikke mindst fra den voksende pædagogiske ekspertise og fra socialdemokratiske kredse. Der var blandt forældre voksende modstand mod klø i skolen efter krigen, og i 1952 lykkede det, efter henvendelser fra forældre i de københavnske skolenævne, at få kommunen til at forbyde al korporlig afstraffelse af eleverne i Københavns folkeskoler. Først i 1967 forsvandt lærernes ret til at slå børnene dog i hele landet – 40 år efter Norge.

Mens korporlig straf gradvist gled ud af skolen, trådte specialpædagogikken og skolepsykologien ind i stedet. Skolen skulle være for alle, også for de børn, der ikke umiddelbart passede til skolen. Der blev omsider sat spørgsmålstegn ved det hensigtsmæssige ved at "kejthåndede" børn skulle tvinges til at skrive med højrehånd. Begrebet ordblindhed (dysleksi) blev introduceret, da IQ-undersøgelser kunne påvise, at en gruppe normalt begavede børn havde meget svært ved at læse og skrive, og i løbet af 1940'erne blev specialundervisning almindelig for dyslektikere og andre børn med indlæringsvanskeligheder. Den stigende pædagogiske anerkendelse af børns rettigheder og individualitet var ikke mindst et resultat af opgøret med socialdarwinismen og eugenikken efter 2. verdenskrig, og hvor problemer tidligere blev forklaret med arvelighed og socialklasse, blev de nu set som produkter af samfundsmæssige og familiestrukturelle forhold.

Børnenes sundhed blev i stigende grad også et anliggende for skolen. Folkesundheden skulle fremtidssikres. Skolelæger og undervisning i sundhedspleje blev obligatoriske, skoletandplejen blev udbygget, og en generation kom fra 1958 til at vokse op med Karius og Baktus, der manede til sunde spisevaner og tandbørstning. En af de store knaster var dog kampen om seksualundervisning i skolen. Den blev fra midten af 1940'erne obligatorisk i de københavnske kommuneskoler, men jo længere vestpå og nordpå man bevægede sig, jo sjældnere blev seksualundervisningen.

Forældrene trådte i stigende grad

ind i skolen som en selvstændig (politisk) aktør i årtierne efter 1920. Med tilsynsloven fra 1933 blev der åbnet mulighed for, at forældre kunne oprette forældreråd i tilknytning til en skole. Indflydelsesmulighederne var dog begrænset til få områder. Venstre ønskede ikke, at forældre fik beføjelser på de lokale politikeres bekostning, og forældrerådene var overvejende et fænomen i byerne. Byernes forældreråd var præget af mennesker med rødder i arbejderbevægelsen, og der var stor forskel på forældrenes syn på børn og skole. Da forældreråd i provinsen i 1934 dannede en landsdækkende organisation, Forældreraadernes Sammenlutning, mente de, at en fælles mærkesag skulle være, at religionsundervisningen skulle være i overensstemmelse med den evangelisk-lutherske trosbekendelse, hvilket var uhyre kontroversielt for socialdemokratiske skolefolk. Det resulterede i voldsomme konflikter ved foreningens første landsmøde, hvor det til tider så ud, som om foreningen ville gå ned. I 1944 meldte de københavnske forældreråd sig kollektivt ind i organisationen, som løbet af kort tid blev helt domineret af socialdemokrater og blev en fast støtte til partiets skolepolitik. Formanden igennem 20 år, Wilhelm Dupont, var samtidig folketingsmedlem for Socialdemokratiet. I 1949 blev rådene omdøbt til skolenævn og obligatoriske ved alle skoler, og landsorganisationen havde skiftet navn til Landsforeningen for Forældreråd og Skolekommissioner.

Skolen blev dog ikke kun omformet gennem politiske partiers og interessegruppers ageren, nye pædagogiske vi-

sioner og lokale ildsjæle. Ny teknologi og nye fag satte sit præg på skolen. Naturfag og fremmedsprog kom på skoleskemaet efter 2. Verdenskrig båret af Danmarks overgang fra landbrugsland til industrination. Engelsk blev det nye hovedsprog, og med 1958-reformen blev fremmedsprogsundervisning fra 6. klasse obligatorisk for alle. I fysikfaget blev indlæringen i stigende grad også lagt på selvvirksomhed og elevforsøg og skulle kobles til det praktiske liv uden for skolen. Undervisningsvejledningen fra 1942 fastslog, at undervisningen i naturlære skulle omfatte både magnetisme, varmelære, lyslære og elektricitetslære, men med udgangspunkt i apparater fra hverdagen: pumpe, barometer, dampmaskine osv.

Nye medier, som radio, tv og film blev inddraget i undervisningen. Allerede i årene omkring 1. verdenskrig holdt lysbilleder deres indtog i skolen, siden kom filmen for alvor til – især da 16-mm-smalfilmen fra begyndelsen af 1930'erne blev det nye format for skolefilm. Lærere engagerede sig i Lærernes Lysbilledforening (fra 1912) og Skolernes Filmcentral (fra 1925). Mængden af film til undervisningsbrug voksede, og 1950'erne blev en storhedstid for Statens Filmcentral. DR etablerede skoleradio og skoletv. Og en lang række andre nye teknologiske indretninger holdt deres indtog: overheadprojektorer, spritduplikatorer, pladespillere, flipovertavler, mikroprojektorer m.m. Men kunne lærerne nu også følge med alle de nye teknologiske muligheder i undervisningen? Også skeptiske stemmer over

for al den nye teknologi meldte sig efterhånden i koret, som når en konsulent skrev i blandet *Folkeskolen* i 1966 efter en udstilling i England om nye undervisningsmuligheder: "Lærernes uddannelse bør herefter også omfatte en mellemstor keddelpassereksamen og nogle ugers oplæring i lufthavnens kontroltårn". Man savnede forskning på feltet og mente ikke ældre amerikanske undersøgelser var tilstrækkelig dokumentation for indførelsen af al den nye teknologi i skolen.

Det er historieskrivning, der er lykkeligt befriet for de romantiserede billeder af skolen af i går, som især i disse år plager meget af mediernes dækning om skolen, men det er heller ikke en moraliserende fortælling om fortidens dumheder. Det er nøgtern historieskrivning om en skole formet af mennesker på godt og ondt, hvor der sker forandringer (til det bedre vil vi mene i dag), men gradvist. Den danske skoles historie efter 1920 er generelt ikke en historie om revolutioner men om ildsjæle og gradvise forandringer i praksis fornedet, som efterhånden udmønter sig i den store skolereform i 1958 fulgt af Den Blå Betænkning og hele 1960'ernes uddannelsesekspansion, inden for rammerne af et Danmark under grundlæggende forandringer.

Kort sagt historieskrivning af høj kvalitet med en veritabel guldgrube af oplysninger. At værket så ydermere er en fornøjelse ud fra en rent visuel betragtning, med mange velvalgte illustrationer og billedtekster man får lyst til at dykke ned i, gør det så bare yderligere til en fornøjelse at læse.

**Ning de Coninck-Smith,
Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff:**
Da skolen blev alles. Efter 1970.
Bind 5 af fembindsværket
“Dansk skolehistorie”,
redigeret af Charlotte Appel og
Ning de Coninck-Smith. Aarhus:
Aarhus Universitetsforlag 2015.
476 s., rigt illustreret.
399,95 kr.

*Af Søren Kolstrup,
fhv. lektor, Syddansk Universitet*

Gladsaxe Skole virkede i 1960'erne som et forsøgslaboratorium for fremtidens skolereformer. Herom kan man læse i indledningen til femte bind af *Dansk Skolehistorie* forfattet af Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff. Allerede i 1962 udsendte kommunens skoleforvaltning en pjece, der opfordrede børnene til at fortsætte efter de syv års obligatoriske skolegang. Opfordringen virkede. Flere og flere lod deres børn fortsætte i de to ældste klasser, og i begyndelsen af 1970'erne var der næsten ingen elever, der gik ud af folkeskolen efter 7. klasse. Kommuneskolen var også ophørt med at niveaudele børnene efter 5. klasse. I 1969 søsatte kommunen endnu et forsøgsarbejde med den såkaldte tilvalgsskole, som gav de ældste elever mulighed for at vælge mellem en række praktiske fag. Hele dette pionerarbejde foregreb de nye skolelove i 1972 og 1975. Ved periodens afslutning i 2011/12 var alt ganske anderledes. Gladsaxe Skole kæmpede med vigen- de søgning, et utilstrækkeligt fagligt niveau i afgangsklasserne og store re- noveringsopgaver. Efter en uofficiel af-

stemning foretaget af DR Nyhederne fik Vadgård Skole i Gladsaxe Kommu- ne den tvivlsomme ære at vinde prisen for at præstere den “klammeste skole” på grund af helt utilstrækkelige bade- og toiletforhold. Perioden er indram- met.

Med denne indledning til det sidste bind i *Dansk Skolehistorie* har redak- tørerne dokumenteret, at værket fra først til sidst har været underlagt en konsekvent redigering, som har sikret et frugtbart metodisk greb om stoffet og muliggjort en fortløbende læsning af værket. Både når det gælder den analytiske vilje til at forene mikro- og makroniveau, og når det handler om at holde styr på de mange temaer, er arbejdet præget af stringens og mang- foldighed.

Her som i de øvrige bind har man ønsket at undersøge skolens ydre sam- fundsmæssige rammer, det kommu- nale niveau og livet inden for skolens murer. Alle tre niveauer er i spil. Vi hø- rer om den store historie i den lille hi- storie. Det har en værdi i sig selv, men det er også en trædesten til at blive ført ind i de store linjers fortælling.

Endnu engang er skolens mange forskellige aktører præsenteret. Ældre som nyere forskning er opstøvet, æl- dre som nyere indfaldsvinkler er taget i brug. Vi hører ikke blot om lovgiv- ning og styring, men også om lærer- nes, elevernes, forældrenes og de loka- le myndighedsudøveres ageren. Der er fokus på køn og etnicitet, skolerum- mets fysiske rammer og dets indre liv med trivsel og mistrivsel, ligesom de pædagogiske og didaktiske strømning- er er sat under lup; det samme gælder spændingsfeltet mellem den offentli-

ge og private skole i Danmark (som i virkeligheden er blevet mere offentlig end privat).

Ambitionsniveauet er højt. Her skal fremdrages nogle af værkets resultater.

Da skolen blev alles fører os gennem aktørernes vilkår og deres reaktion på samme. Det er historien om den udelte skoles foreløbige sejr i 1975, men stadig med mulighed for holddelinger i udvalgte fag. I 1993 faldt de sidste rester af niveaudeling endegyldigt bort, omend der var mulighed for at etablere midlertidig holdundervisning ledsaget af undervisningsdifferentiering. Med den sidste store reform i 2014 ville man uden anvendelse af flere ressourcer sikre eleverne længere tid i skole og skabe den inkluderende folkeskole med lektiecafé, fortløbende mulighed for holddannelser og uhørt brug af inklusion for specialskolens elever. Den udelte skole stod tilsyneladende hugget i granit. Et bærende element ved den danske folkeskolemodel havde sejret. Bastante konklusioner af denne karakter er imidlertid forfatterne fremmed. De vælger overalt at pege på et flerfold af brydninger og ydmygt indkredse tendenser inden for det enkelte tema. Forfatterne ved kun alt for godt, at en samtidshistorisk fortælling kun holder få år, hvis forfatterne hele tiden fremturer med døgnets teorier. Den stigende udbredelse af nationale tests, evalueringer og krav om evidens og klare mål under inspiration fra new public management er behandlet i flere sammenhænge, hvilket leder tanken hen på teorien om konkurrencestatens hegemoni. Men selv en sådan teori er gemt hen i den instruktive forskningsoversigt.

Værket har blik for den nye fagligheds gennemgående tendens på trods af skiftende pædagogiske og didaktiske strømninger. Alle fag bevægede sig fremad mod en ny faglighed, hvor undervisning blev til leg, bevægelse og læring som en selvkonstruerende proces med mobilisering af flere intelligenser – også lang tid før Howard Gardners teorier om de “mange intelligenser” for alvor kom på mode i 00’erne.

Også elevernes og lærernes roller blev underkastet et turbulent liv, men samtidig iagttages nogle tydelige tendenser. Lærerne udviklede sig fra agtværdige tjenestemænd med høj status til lønarbejdere, der måtte kæmpe for deres rettigheder og status i forhold til myndigheder og forældre. I dette spil udgjorde afskaffelse af lærerrådet i 1989 til fordel for et pædagogisk råd med kun rådgivende indflydelse en tydelig markering af udviklingsforløbet. Derimod fik forældre og elever større indflydelse over hele forløbet. For forældrenes vedkommende skete det på håndgribelig vis med indførelse af skolebestyrelser i 1989 – og for elevernes vedkommende i 1974 med lovsikret ret til at danne elevråd og fra år 2000 som ligeværdige medlemmer i skolebestyrelserne. Udviklingen var klar i forhold til lovens bestemmelser, men hverdagen viser et nuanceret billede. Praksis havde mange udgange, ligesom tolkningen af de formelle bestemmelser bevægede sig gennem forskellige historiske kontekster. Værket leverer mange målestokke for vurdering af udviklingen. Når det kom til forståelse af demokrati og samfundsforhold, lå danske elever til eksempel

i førerfeltet i internationale målinger, mens de tabte terræn på en række faglige områder.

Det sidste bind af *Dansk Skolehistorie* kommer langt omkring. Der er efter denne anmelders vurdering særlig grund til at fremhæve bindets fokus på relationen mellem den offentlige og private skole og de frie skolars indre liv. Endnu engang tegnes et flerfold af praksisformer men også veldokumenterede tendenser. Flere og flere elever opsøgte de frie grundskoler. I 2010'erne gik hver sjette danske elev i en fri grundskole, og det samlede antal skoler var mellem 2010 og 2014 nået op på 555. Vandringer fra den offentlige til private skole i nyere tid indledtes med 1970'ernes samfundskritiske forældre, der ønskede at oprette antiautoritære lilleskoler, dernæst fulgte reaktionen på 1980'ernes besparelser, og i det nye årtusinde opstod stadig flere frie skoler som et resultat af tidens mange lukninger af den lokale folkeskole – en tendens, der yderligere blev forstærket af de forudgående tre årtiers indvandrings- og flygtningsbølger. Parallelt med denne beskrivelse åbner forfatterne for et indblik i de forskellige typer af frie grundskoler spændende fra den klassiske grundtvig-koldske friskole over kristne og muslimske friskoler til ønsket om at oprette lokalsamfundets forældrestyrede skole. Også den første friskole for højt begavede børn i 2004 får omtale.

Forfatterne er under inspiration af socialkonstruktivismen. Styrken ved denne tilgang er afdækning af de mange ideer, begreber og diskussioner, der brydes i samtiden. Enkelte gang fører denne tilgang til en lidt lemfældig omgang med centrale lovgivningselementer. Det gælder således 1975-loven, hvor der mangler en beskrivelse af lovens åbning for at træffe lokale valg, som igen slører blikket for 1993-lovens afskaffelse af samme, og det gælder tilsvarende sammenligningen mellem 1993- og 2014-lovenes medbestemmelsesparagraf. Her står det ikke klart for læseren ud fra de anvendte citater, hvad der er ligheder og forskelle mellem de to lovkomplekser. En indkredsning af den danske udviklings særkende sammenholdt med andre landes udvikling er heller ikke forfatterens bord. Begrebet den danske model anvendes udelukkende i relation til 1980'ernes forsøgsarbejde.

Uanset sådanne anmærkninger er femte bind i *Dansk Skolehistorie* en sand guldgrube. Det er uomgængeligt at anskaffe sig denne fremstilling, hvis man er involveret i den danske skole, eller man er engageret i vor samtidshistorie. Værket er bredt favnende, det viser sans for hverdagens praksis og de mange idéstrømninger i skolelivet. *Da skolen blev alles* afslutter på ypperlig vis de fem bind om dansk skolehistorie

Fembindsværket
“Dansk skolehistorie”,
redigeret af Charlotte Appel og
Ning de Coninck-Smith. Aarhus:
Aarhus Universitetsforlag 2013-15.
2244 s., rigt illustreret.
1699 kr.

*Af Bengt Sandin, professor,
Linköping universitet*

Skolans och skolväsendets historia är inte en enkel och entydig berättelse. Den har också skrivits, på många olika sätt. Det finns en skolhistoria som främst är en idéhistoria eller en historia om stora män med kloka tankar, för att förenkla något. I andra fall är det berättelser om förtryck av befolkningen eller om upplysning och frigörelse, eller både delarna samtidigt. Ämnesmässigt kan det handla om vitt skilda frågor; de politiska processerna och besluten eller lärarkårens villkor, om skolbyggnader, skolans organisation och om elevernas vardag. Utbildning är en oerhört komplex verksamhet, idag och i det förflutna, och kan analyseras på ett oändligt många olika sätt. Samtidigt är det en verksamhet som varit central i de västeuropeiska ländernas nationsbyggen vilket förklarar att forskare velat förstå att beskriva utbildningssystemens framväxt inte enbart i sina delar utan som helhet och i ett nationellt perspektiv. Den diskussionen rör i hög grad också hur skolans formar vår gemensamma framtid.

Det är mot den här bakgrunden som *Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 års fem*, rikt illustrerade band är ett intressant och viktigt arbete. Projektet blev le-

det av professor mso, dr. phil. Ning de Coninck-Smith och lektor, dr. phil. Charlotte Appel och givits ut på Aarhus Universitetsforlag. Arbetet hålls samman av en övergripande ambition att göra både skolhistoria och barn-domshistoria och vill distansera sig från tidigare danska skolhistorier. Jag kommer att diskutera hur arbetet lever upp till dessa högt ställda ambitioner. I den här recensionen kommer jag att peka på arbetets uppenbara förtjänster och placera in verket i ett bredare historiografiskt sammanhang. Recensionen bygger den presentation jag gjorde vid Historikermötet i Odense 2014 i en session som organiserades av huvudredaktörerna.

Det är i spänningen mellan olika historiografiska traditioner som studien definierar sin ansats. Författarna ifrågasätter den liberala forskningstraditionernas lineära tolkning av skolans utveckling och ställer sig också tveksam de alternativa tolkningar som bl. a. präglat mera konfliktinriktade forskningsansatser, de så kallade revisionistiska traditionerna.

I de olika böckerna betonas att den historiska utvecklingen är sammansatt och mångfacetterad och skapas av såväl välmående filantroper och kontrollerande myndigheter. Det sammansatta innebär också att det mångtydiga betonas, med olika innebörder för olika grupper, klasser, kön och i olika sociala sammanhang. Utvecklingen både bärs och skapas av människor av kött och blod och inte bara strukturer och abstrakta processer. Empiriskt har man därför också som ambition att beskriva mångfalden och både kontinuitet och förändring. Det innebär också att

historisk utveckling kan förstås som flera samtidiga förändringsprocesser som påverkar varandra men som inte självklart kan härledas från varandra. Författarna strävar därför efter att undvika enkla förklaringar och betonar det komplexa. Den historiska utvecklingen reduceras inte till enkla kausalitet och man betonar såväl konflikter och konsensus, motstånd och samarbete. Ambitionen omfattar följaktligen också att skriva en historia om människors – lärares, barns och föräldrars vardag/perspektiv och de politiska förändringarna. De vill förena den stora historien och med den lilla. Man skriver om hur skolan görs på många olika samhällsnivåer och av många skilda grupper. Författarna har (därmed) också haft sin utgångspunkt i en bred förståelse av vad som utgör politik. Denna bredd innebär att människors vardag och handlande utanför Köpenhamns politiska eliter blir synliga och hela det historiska Danmark – från Grönland till Slesvig och Holstein.

Verket är i sin helhet ett synnerligen imponerande arbete som vittnar om huvudredaktörernas förmåga att organisera ett komplext uppdrag och skapa begripliga och intresseväckande tolkningsramar. Det innehåller också en mängd nytt material och förenar etablerade kunskaper om skolan och utbildningshistorien med nya tolkningar och perspektiv. Barns villkor beskrivs och barndomens innebörd är ett återkommande inslag de olika delstudierna. Uppenbarligen har också dagens debatter inom såväl forskning som i dagspolitiken påverkats de ämnen som tas upp till behandling.

Med utgivningen av det sista bandet har författarna också klarat av att skriva historien fram till idag. Också att vår nära samtid presenteras därmed en del av en historisk process och inte avskild från det förflutna. Detta är förtjänstfullt eftersom detta innebär att framställning av dagens förändringsprocesser ges en historisk förståelseram. Här är också delar som handlar om demokrati och medbestämmande, kropp och hälsa, viktiga underlag till reflexion om skolans innebörd för barn och unga. Dagens skolhistoria är oftast mycket snävare definierat och utan historisk kontext, men framförallt utan det helhetsgrepp som finns i detta arbete. Här kan man se sambanden mellan dessa olika och samtidiga processer – skolans alla olika roller och uppgifter, politiken och de politiska aktörerna och vardagslivet.

Det första bandet har också synliggjort ett skolväsende som inte tidigare beskrivits och vars betydelse i det tidigmoderna samhället inte heller varit en del av den nationella historien.

Andra viktiga delar av utbildningshistorien som är nyskapande i förhållande till tidigare historiska verk är beskrivningen ockupationstiden och framställningen av de moderna inteligenstestningarna. Historien som den uppenbarar sig i det materiella kringbarnen, ting, byggnader, ger konkreti-on åt berättelser om människors livsöden och barndomens förankring i den fysiska värld vi har omkring oss. Författarna lyckas också att presentera enskilda individers livsöden i ett begripligt historiskt sammanhang med tonvikt på relationen barn/barndom

och skola. De olika delarna innehåller också användbar statistik och översikter över elever och lärare, utveckling över tid etc. som är väldigt användbar.

Den kommenterande notapparatens väldigt värdefulla. Här förs centrala resonemang om historiografiska och teoretiska utgångspunkter och inspirationskällor i internationell forskning. Dessa är välskrivna med ett rimligt urval av material och ger ett extra vetenskapligt djup till den populärt resonerande, deskriptiva, brödtexten. Samtidigt är det självfallet så att enskilda frågor kunde berörts med ytterligare jämförande referenser. De historiska referenserna till annan internationell forskning rör empiriska jämförelsepunkter men också teoretiska och metodiska anslag. Just detta gör att de är användbara för forskare som inte primärt bryr sig så mycket om dansk historia men som vill ha bredare referenser till internationell forskning. Volymerna är föredömligt redigerat med ett unikt bildmaterial som dessutom i allmänhet har fått bildtexter som kommunicerar med såväl bilden som de resonemang som förs i huvudtexten.

Samtidigt väcker naturligtvis väcker ett sådant ambitiöst verk också en del kritiska frågor om man läser den som ett vetenskapligt verk. Helt genomskådlig är inte verkets utgångspunkter, därtill passar inte den populära framställningsformen och mångfalden av författare. Bokverket innehåller inte heller ett utvecklat teoretiskt ramverk. De beskrivna utgångspunkterna återfinns i inledande portaltexter och i avslutande, avrundande, delkapitel. Därmed finns inte heller ett tyd-

ligt motiverat samband mellan ett teoretiskt anslag eller tolkningsram och verkets disposition även om rubriker och disposition vittnar om och speglar dessa verkets utgångspunkter. Anslaget om vardagslivet och komplexiteten återkommer i lite olika utformning i de olika delarna och skapar en ram för de olika studierna. Ramverket återspelas presentationen av ett antal och delvis olika narrativ som styr de olika böckerna. Det syns också i rubriksättningen i verket olika delar och för de enskilda kapitlen.

Jag hade gärna sett en mera stringent genomförd teoretiskt förankrad och motiverad disposition. Nu får läsaren delvis tolka och förstå utvecklingen genom rubriker och korta anslagstexter vilket inte är helt enkelt. Rubrikerna och innehållet speglar mångfald och olika perspektiv och jämför man bok för bok tecknar sig konturerna av en moderniseringsprocess – från det outvecklade, oorganiserade till det ordnade och systematiska. Det är rimligt men inte alltid oproblematiskt givet verkets ambitioner att också skriva en barndomshistoria. Det gäller t ex innebörden i anslag som “När Lärare höll skola” eller “När skolan blev satt i system”. I det förra fallet läggs tonvikt på lärarna som aktörer och lärarna ansvar för skolan. Men lärare hade en uppdragsgivare, under den tidiga perioden såväl som under senare tid. En sådan rubrik skulle kunna fungera också för att beskriva senare tidsperioder. När man pratar om systematisering av skolan (och senare om professionaliseringen) skulle det behövts en teoretisk förankrad diskussion om varför just sådana begrepp är

viktigast under vissa tidsperioder, enligt författarnas sätt att se på historien. Skolväsenden både systematiseras och professionaliseras (och ibland avprofessionaliseras) under en olik tidsperiod beroende på vilka innebörder man vill lägga i begreppen. Vad kännetecknar ett system (ett skolsystem)? Handlar systemet om myndigheternas styrning av skolan, om vilket typer om skolor som fanns och om hur dessa förhöll sig till samhällets organisation, eller handlar det om elevernas lärande och skolans förhållande till barnens familjer och uppväxtvillkor? Är det vårt sentida perspektiv på systemet eller är det den historiska samtiden? Det gäller naturligtvis också professionaliseringen som är en process som pågår i olika avseenden under en lång historisk epok och kanske inte endast under den tidsperiod som nu blivit rubriksatt med detta begrepp. Samtidigt visar detta anslag hur redaktörerna uppfattat de grundläggande dragen i historien, men var då perioden innan osystematisk och i det andra fallet icke professionell?

Detta tål att diskuteras också i ett par andra avseenden. Författarna har inte bara velat skriva en skolhistoria utan också en barndomshistoria. Det syns också i olika underrubriker. Men anslaget tenderar att vara skol- och lärare-historiskt – det är skolan och lärarna som trots allt tenderar att vara den organiserande principen i de olika delarna även om författarna försöker lyfta fram barns agerande och röst med många exempel. Men det är inte lätt när barnens liv inte syns i källorna eller när deras liv ter sig ganska likartade årtionden efter årtionden. Valet

av rubrik indikerar en organisatorisk princip och ett perspektiv. Ett alternativ är naturligtvis att problematisera det material man har till sitt förfogande genom att formulera utgångspunkterna (tolkningsramen) annorlunda och mera provocerande. Varför heter det första bandet “när läraren höll skola”? Där är fokus på läraren och bortser naturligtvis från kyrkans inflytande eller städernas borgerskap som betalade och underhöll skolorna. Det kan jag leva med, därför det syns i volymens innehåll, men kunde den inte i stället kallats “När barnens skolgång var kort” eller “När pojkers skolgång var kort och flickors nästan obefintlig” eller varför inte “Arbete, framtid och skolgång – vad skall man med skolgång till”? Nästa volym (2) kunde kanske fått heta, “Skolgång – den idealiska barndomen ... eller icke?” istället för “Då skolan tog form”. Volym 3, “När barnen stiger fram och barndomen blev ett gemensamt språk” istället för “Då skolan blev satt i system”. Volym 4, “När barndomen blev skola” istället för “Då skolan blev sin egen”. Volym 5 “När barndomen blev allas, men icke för alla” eller “Skola – Barns rättighet eller tvång?” Med en sådan rubriksättning hade det kanske varit tydligare att historien inte endast handlar om hur barndomen skapas av skolan utan också hur barnen skapar skolan, hur synen på barn förändras och hur barn rättigheter förändras.

Samtidigt aktualisering val av rubriker en annan fråga som har att göra med ambitionen att skriva en annorlunda och inte så nationell utbildningshistoria – ett kritiskt perspektiv. Men hur kan man göra det när hela

verket bygger på den nationellt källmaterial och händelser. Det gör författarna naturligtvis genom att distansera sig från nationells självförhärligande retoriska grepp men nog blir det väldigt nationellt ändå när man inte relaterar den danska historiska erfarenheten till andra erfarenheter i andra länder. I käll- och referens (bibliografen) finns det en förtjänstfull genomgång av internationell forskning som tar fasta på teoretiska inspirationskällor och perspektiv. Men det saknas i verket som helhet ett jämförande perspektiv på hur skolor byggs upp och hur barndomen förändras i andra länder. Hur skiljer sig utvecklingen i Danmark från t ex England eller de övriga nordiska länder?

Det är naturligtvis en omöjlig uppgift att genomföra systematiskt men jag tror att vissa punkter hade det varit möjligt. Det gäller t ex diskussionerna om det tidiga skolväsendet och läskunnighetskampanjerna men också etablerandet av folkundervisningen där det finns etablerade översikter för andra länder. Vad är det specifikt danska i den danska historien? En specifik fråga aktualiseras av författarnas val att beteckna det sena 1800-talet som en period av systematisering av skolväsendet. Och visst är det så, i alla de nordiska länder pågår i stort sett samma processer av att ordna och organisera skolväsendet som ett system som svarar mot samhällets upplevda behov, under stora konflikter, i en del fall. Det är inte självklart att barn ur alla samhällsklasser skall gå i samma skolformer. Men den här diskussionen ter sig väldigt olika i de olika nordiska länderna. I Norge ligger tonvikten vid

att man skapat en gemensam nationell folkskola, i Danmark betonas uppenbarligen systematiseringen medan i Sverige så står förhållande att barn ur olika samhällsklasser gick i olika skolformer i fokus för en kritisk diskussion om parallellskolesystemet. Detta präglade samtidens debatt och definitivt forskningens bedömningen av epokerna.

Jag är personligen övertygad att vi i den nordiska gemenskapen har väldigt skilda sätt att förhålla oss till kategorisering och diagnoser av barn, intelligenstagningar mm. Jag förväntar mig inte att författarna skulle löst alla dessa frågor men det hade intressant med en diskussion hur den danska erfarenheten förhöll sig till de nordiska grannländerna. Det gäller naturligtvis också synen på barn och familj och relationen till skola, skolval mm där det finns anledning att misstänka att den danska kulturen rymmer en annan dynamik än de övriga nordiska länderna. Den danska koloniala erfarenheten kan ha relaterats till de övriga nordiska ländernas förhållande till samer och romer. Samtidigt blir likheten i diskussionerna mellan länder också en utmaning att förstå. PISA undersökningarnas resultat förefaller vara lika ångestdrivande i Danmark och som i Sverige. Ambitionerna att skapa "världens bästa skola" är lika självklara utgångspunkt för skolpolitiken också mitt hemland. Är Danmark verkligen sämre med PISA mått mätt än Sverige? Och kan både Danmark och Sverige ha världens bästa skola? På det här sättet blir det ironiskt nog en väldigt nationell historia – där läsaren saknar referenser och jämförande

mått till andra nationella erfarenheter. Läsarna kommer att vila i en dansk historieberättelse men utan att riktigt veta hur unik den är och på vilket sätt. Så blir det nationella fortfarande en normerande utgångspunkt om än i en modern tappning.

Mångfalden och det sammansatta skapar rikedom i perspektiv men synliggör också nya områden som inte av tradition varit framträdande historien om skolor och barn. Det har jag kommenterat ovan. Det är spännande och tankeväckande. Och det är ett unikt bidrag i denna genre. Men också detta har sin baksida, det är väldigt många berättelser, många perspektiv, helt naturligt eftersom fokus är på all denna vardag. Och kanske är det en tvingande konsekvens – ett pris man får betala för rikedom i detaljer och berättelser. Men konsekvenserna är också att det blir svårt att förstå förändring, just de saker som både den liberala utvecklingsoptimistiska Whig traditionen och revisionistiska forskare har lagt tonvikten vid. Vad är det som gör att utbildningshistorien förändras, vad är det för mekanismer och orsaker? De övergripande politiska och sociala sammanhangen är vagt och ganska allmänt tecknade samtidigt saknas inte detaljinformation om alla olika aktörer som påverkar skolans utveckling. Det är kanske det centrala problemet för mig och i min läsning. Hur hänger allt samman? Hur kan vi förstå utvecklingen? Vardagen och interak-

tion blir mångfald och inte riktigt en mötesplats mellan styrande och styrda och inte heller en plats där förändring länkas till övergripande processer. Den här typen av historia skulle kunna skrivas genom att förankra vardagshistorian i den typ av analys som Braudel gör när han skiljer mellan olika historiska cykler "dureer". I en sådan historia finns utrymmer för både tröga, permanenta strukturer, cykler och politiska händelsekedjor. Personligen tror jag att det hade varit möjligt om huvudredaktörerna kunnat ta ett fastare grepp över dispositionen i böckerna men också skrivit fram ett tydligare sådant resonemang i inledningarna och i de avslutande texterna i varje volym.

Det här är ett väldigt imponerande och rikt verk, arbetsmässigt och intellektuellt – jag är imponerad, lite avundsjuk över att mitt hemland inte har något liknande, men också väldigt glad att detta verk har kunnat fullföljas på detta imponerande sätt. Naturligtvis är min betraktelse, mina kritiska synpunkter, lite orättvis – i rikedom kan man säkert se en del av det jag hade velat bli skriven på näsan. Jag är övertygad om att arbetet kommer finna sin plats som ett standardverk i många, många år, också utanför Danmark och stimulera till ny forskning och förändra forskningsfältet. Den processen är redan påbörjad med den här studien.

DAGINSTITUTIONER OG SØNDAGSINSTITUTIONER

Søren K. Lauridsen:
Børn og daginstitutioner i 180 år.
Pædagogisk tænkning,
historie og praksis. Aarhus:
Dansk Pædagogisk Forum 2014.
136 s. 258 kr.

Af Christian Sandbjerg Hansen,
adjunkt, Aarhus Universitet

Den tidligere rektor ved Jydsk Pædagog-Seminarium i Aarhus, Søren K. Lauridsen, har skrevet en bog om daginstitutionernes udvikling fra begyndelsen af 1800-tallet og til i dag. Bogen er på 136 sider og består af seks kapitler med fokus på en lineær tidlig afgrænsning: 1828-1900 med fokus på asylerne og de første børnehaver, 1900-1930 med fokus på Fröbel-børnehaver og folkebørnehaver, 1930-1960 om reformpædagogik, 1960-1980 om den eksplosive udvikling i antallet af nye daginstitutioner, 1980-2000 om de integrerede institutioner og SFO'erne og 2000-2010 om "institutionerne i det moderne videnssamfund". Hertil har bogen et kort efterskrift med fokus på tiden fra 2010 til 2014. De seks kapitler er ensartet struktureret, således at vi i hvert enkelt kapitel først hører om den givne periodes samfundsmæssige og politiske baggrundsforhold, dernæst om pædagogikken og institutionsformerne, så om de pædagogiske tænkere og profiler, samt afsluttende en skitse af organisatoriske forhold, lovgivning og uddannelsessteder, overvejende i punktform. Bogen er letlæselig og rigt illustreret med billeder hentet

i lokalarkiver, hos Daginstitutionernes Museumsforening Aarhus og hos Dansk Pædagogisk Historisk Forening.

Bogen giver samlet set et hurtigt overblik over centrale forandringer i daginstitutionernes historie. Dens form og format rejser dog også spørgsmålet om, på hvilke betingelser den skal vurderes. Bogen er rent beskrivende, uigennemsigtig i sine prioriteringer af stofudvælgelse, med upræcise kildeangivelser og uden noget synligt kildekritisk forhold, så det forekommer mest rimeligt at læse den som en slags erfaringsopsamling skrevet til medarbejdere og ledere i og af daginstitutioner og til pædagogstuderende, hvilket den også erklærer indledningsvist (om end den også skyder lidt over mål og vil henvende sig til universitetsuddannelser). Man kan være man være noget i tvivl om der bringes nye erfaringer eller indsigter for dagen, som ikke har været bragt i enten Jens Sigsgaards *Folkebørnehave og socialpædagogik* fra 1978 (som bogen her i øvrigt trækker mange veksler på i de tidlige kapitler) eller i Tania Ørums antologi *Mens de voksne arbejder* fra 1977. Bogen hævder at ville lægge hovedvægten på "beskrivelser af det pædagogiske arbejde, dagligdagens problemer og udfordringer. Hvad er karakteristisk for pædagogikken i netop den eller den institutionstype i denne periode?" (s. 7). Det er et ganske sympatisk ærinde, men for denne anmelder at se er det snarere de ekspliciterede pædagogiske idealer, der dominerer fremstillingen – sammen med uforholdsmæssigt lange afsnit om den enkelte periodes politiske og samfundsmæssige baggrund, som er svært at se relevansen af.

Det er en lidt ærgerlig disponering, for netop mere systematiske og opsamlende beskrivelser og analyser af fortidig asyl- og børnehavepraktik – hverdagsliv, børneperspektiver osv. – kunne have suppleret de mere fragmentariske og lokalhistoriske arbejder, der foreligger, og bibragt ny viden på et område, der er kendetegnet ved en overvægt af politik-analyser og mere eller mindre præcise genfortællinger af idealer og hensigtserklæringer. I stedet havner bogen lidt i samme kategori, hvor historiefortællingen går hurtigt, og pointer ofte bliver upræcise og har tendens til at reproducere børnehavepædagogiske myter, som f.eks. at børneopdragelse inden asyl- og børnehaver var et privatanliggende (s. 9), eller at Montessori-børnehaver først dukker op i 1950'erne (s. 43).

Men når nu bogen ikke kommer videre end Sigsgaards klassiker, kunne man håbe, at den havde været skarp på tiden fra 1970'erne og fremefter, hvor forfatteren jo også selv har været aktiv. Også her fremstår bogen dog noget overfladisk – og meget overraskende helt uden referencer til den efterhånden omfattende mængde studier og analyser af hverdagsliv i daginstitutioner, som barndomsantropologien og -sociologien har leveret de sidste vel 30 år. Bogen overbeviser ikke her og synes ikke at levere andre eller bedre analyser end f.eks. Eva Gulløv, Jan Kampmann, Peter Ø. Andersen m.fl. har leveret af både daginstitutionernes fortid og nutid.

Som en hurtigt læst, flot illustreret fortælling fungerer bogen og vil sikkert kunne få et liv som et pædagogintert referenceværk. Man kunne dog

næsten have ønsket, at Søren K. Lauridsen i stedet havde forsøgt sig med en slags erindringsbog over en lang karriere som seminarirektor: hvordan forandredes seminariekulturen. Det er i øvrigt en kilde, der kan frygtes at forsvinde i takt med at de "gamle" rektorer og seminariernes arkiver forlader virket.

Bjarne G. Olsen:
Søndagsskoler i 130 år. Fredericia: Lohse 2014. 418 s. 399,95 kr.

Af Anette Faye Jacobsen, seniorforsker, Institut for Menneskerettigheder

Der findes næsten skjulte indlejringer i det danske uddannelseslandskab, som, når man kigger på dem med et historisk blik, kan vise sig at have haft betydning for tusinder, ja hundredtusinder af børn og unge. Søndagsskolerne er netop en sådan 'indlejrning', som måske huskes af egen erfaring af en del ældre læsere, men som formentlig kun kendes af et fåtal af yngre mennesker i dagens Danmark. Søndagsskolerne talte på deres højdepunkt omkring 1950 godt 115.000 børn, omkring 9.000 'lærere' og over 2.000 'skoler'. Siden har det stået på en nærmest uafbrudt tilbagegang, og efter år 2000 har antallet af børn nærmet sig de 6.000. Benævnelsen skoler og lærere skal ikke tages alt for bogstaveligt – og der har i øvrigt også altid været diskussion om betegnelsen 'skole' var rigtig velvalgt, i Indre Mission foretrak man altid 'børnegudstjeneste'. Det, som var det centrale i arbejdet, var da også at "for-

kynde evangeliet om Jesus Kristus for børnene”, som det hed i formålsparagraffen i 1979, da der skete en organisatorisk ommøblering af samarbejdet mellem søndagsskolerne.

Søndagsskolerne voksede frem på initiativ fra kristne ildsjæle ofte uden for den etablerede kirke. Allerede fra 1780'erne blev der oprettet søndagsskoler i Storbritannien og i USA, og lignende aktiviteter så dagens lys mange steder i Europa i gennem det 19. århundrede. En del af de tidlige aktører ville give fattige børn mulighed for at lære almindelige skolekundskaber samtidig med, at der også blev lejlighed til at formidle de kristne budskaber tilpasset de små. I Danmark blev det første forsøg med en søndagsskole sat i gang i 1845 af den filantropisk aktive dronning Caroline Amalie. Men der kom ikke noget varigt ud af anstrengelserne, før skolebestyrer Axel V. Jacobsen kastede sig ind i opbygningsarbejdet i slutningen af 1860'erne. Tiden var præget af religiøs kappestrid. Den relativt nye Grundlovs trosfrihed havde gødet jorden for opblomstring af frikirker. Baptister, metodister og andre var kommet på banen som konkurrenter i kampen om sjælene, og det gav stødet til at tage missionshandsken op blandt børn og unge også i de mere etablerede kirkelige kredse.

Søndagsskolearbejdet i Danmark har især været præget af Indre Mission – og af de kampe og stridigheder, der har udspillet sig i og omkring denne del af folkekirken. Det gjaldt lige fra Axel Jacobsens tid, hvor han forgæves forsøgte at etablere et samarbejde med Københavns Indre Mission i midten af 1870'erne. Men selvom begyn-

delsen var svær, var søndagsskolerne i den grad en medvindssag, der både oplevede fremgang på græsrodsplan over alt i landet og internationalt kunne samle aktivister på store kongresser, der skabte yderligere begejstring. Indre Mission kunne da også se potentialerne og gik aktivt ind i arbejdet fra 1883, som herefter blev regnet for stiftelsesåret for den danske søndagsskolebevægelse.

Organiseringen af søndagsskolerne fungerede frem til 1979 som et samarbejde mellem Indre Mission og forskellige missionske organiseringer med base i hovedstaden. Det foregik frem til 1949 under ledelse af Indre Missions formand. Herefter blev der løst en smule op med mere selvstyre for bestyrelsen. Tilknytningen til Indre Mission var dog et stridspunkt gentagne gange, måske mest voldsomt i midten af 1980'erne, hvilket formentlig for en stor del var en effekt af den efterhånden langvarige tilbagegang i søgningen til søndagsskolerne, der også medførte et svækket rekrutteringspotentiale for Indre Mission.

Der er mange spændende historier, der kan fortælles om de mangfoldige aktiviteter og kampe, der er foregået i de danske søndagsskoler regi. Desværre er det ikke et stof, der foldes ud i den jubilæumsbog, der er udgivet af Danmarks Folkekirkelige Søndagsskoler i anledning af de 130 års arbejde. Bogen er skrevet af en række tidligere ansatte på området, og stoffet er ikke formidlet til en læserskare uden for de indviede kredse. Det får nogle ret besynderlige udtryk. F.eks. indsætter forfatteren i gennemgangen af 1980'ernes store krise sine egne kommentarer til

manøvrerne hos de forskellige fløje, og det sker med formuleringer som “det kan undre, at...” (s. 122, 126) – en stil, der minder mere om et let fornærmet debatindlæg end om en mere gængs præsentation af sagen.

Fremstillingen bygger først og fremmest på beretninger og mødereferater og er da også primært en beskrivelse af den organisatoriske side af arbejdet, endda meget detaljeret. Det betyder på den anden side, at vi stort set ikke får noget at vide om, hvad der er foregået med børnene, ligesom der heller ikke er meget sammenhæng eller analyse i forhold til, hvad der sker i den omgivende verden. Det er ærgerligt, for der ligger uden tvivl mange interessante temaer gemt i søndagsskolernes verden: Om kristendommens rolle i forhold til socialisering og dannelse, om tros- og kirkekampe, om frivilligt arbejde og om børneliv. Her er kort sagt masser af stof, der fortsat kalder på sin forsker.

AT BYGGE SKOLEN

Johannes Westberg:
Att bygga ett skolväsende:
Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900. Lund:
Nordic Academic Press. 445 s.
259 SEK

Af Pernille Sonne, arkivar, Rigsarkivet

Johannes Westberg har skrevet en besynderlig skolehistorie. Der er ingen lærere, børn, skolebøger, undervisningstimer, eksamener eller læringsidealer i *Att bygga ett skolväsende*. Bo-

gen handler – som titlen også fortæller – netop om at bygge et skolevæsen. Dette skal ikke kun forstås i betydningen at skabe den samfundsmæssigt vigtige institution *Skolen*, men helt konkret: byggeriet af de fysiske skoler. Fokus ligger på det forløb, der indledes, når man lokalt begyndte diskussioner om at bygge et skolehus, og som blev afsluttet, når skolehuset stod færdigt. Gennem dette fokus fortæller Westberg en ny skabelshistorie om den svenske folkeskole.

Forfatteren er ikke i opposition til tidligere forsknings forklaringsmodeller om fremvæksten af et skolesystem. Der er i stedet tale om en om- eller nyorientering inden for skolehistorien. Og der er virkelig tale om et nyt greb om skolehistorien. Med byggeprocesser i seks årtier i Sundsvallsregionen, cirka midt på den svenske østkyst, som omdrejningspunkt går Westberg gennem den periode, hvor svensk børneundervisning blev bofast, reguleret, finansieret, fik uddannede lærere osv. Dette greb er særpræget, men fungerer godt, og Westberg udfolder det på fornem vis, hvor han løbende er i diskussion med eksisterende forskning. Det er skolehistorie fortalt gennem mursten og brædder. Det særprægede greb kunne nemt være endt som byggesjusk, men det er der ingenlunde tale om.

Bogens fundament er det første kapitel, *Skolväsendet och samhällsvandlingen*, hvor det særlige metodiske greb præsenteres og begrundes. Kapitel sætter desuden skolevæsenets overordnede evolution ind i periodens lange udviklingslinjer som urbanisering, industrialisering og demokratisering.

Kapitlet giver også en historiografisk oversigt med vægt på tidligere forsknings forklaringsmodeller om fremvæksten af skoler i den vestlige verden. Væggene udgøres af de næste otte kapitler, der er tematisk orienteret omkring forskellige aspekter af skolebyggeriet, eksempelvis om omkostningerne, organisering af byggeprocesser, byggemateriale og leverandører. Hele vejen trækkes perspektiver til den omkringliggende Sundsvall-region og herfra også til nationale og internationale sammenhænge. Bogens tag udgøres af et konkluderende kapitel om folkeskolevæsnets forudsætninger. Her præsenteres en supplerende forklaring på skolevæsnets fremvækst, nemlig at skolevæsenet er et resultat af relationer mellem en mangfoldighed af faktorer. Egentlige årsagsforklaringer nedtones i betydning. Denne tolkning hænger sammen med Westbergs historiesyn, som bygger på multikausalitet og "kildepluralitet". Sat på spidsen er det hans konklusion, at skolevæsnets fremvækst hverken havde mening eller mål!

Den lokalhistoriske afgrænsning kombineret med det anderledes metodevalg er med til at give nye indsigter. Eksempelvis er fremvæksten af et stort antal skoler i anden halvdel af 1800-tallet på nationalt, svensk niveau tidligere blevet diskuteret inden for rammerne af liberale kræfters ønsker om oplysning af befolkningen kontra konservative kræfters ønsker om social kontrol. Men disse forklaringsmodeller giver ikke mening, når der også blev bygget skoler i områder, hvor der nærmest ingen børn var. Argumenterne for eller imod at bygge skoler var i

Sundsvall helt andre: prestige og lokal konkurrencementalitet på den ene side, og misfornøjelse og bekymring for udgiftsniveauet ved byggeriet på den anden – og så kunne skoler bruges til andet end undervisning.

Det særlige metodiske greb er bogens store styrke. Det former et andet narrativ end i andre skolehistoriske fremstillinger. Det betyder ikke, at forfatteren når frem til helt nye konklusioner, men snarere at han nuancerer den eksisterende forskning. Eksempelvis har både fortællingen om de meget elendige og skidne skolebygninger været fremført side om side med historien om voksende kvalitet eller ensartethed som følge af standardiserende normaltegninger. Westberg viser, at bygningernes kvalitet i høj grad afhænger af øjet, der ser, af sammenligningsgrundlaget og af forfatterens sigte med fremstillingen. Samtidig viser han, at lokale variationer trods normaltegninger var hyppige og blandt andet hang sammen med lokal økonomi og ønsker om at konkurrere med eller stå mål med nabobyen.

Til overflod sluttes bogen med et afsnit, der peger på nye veje at gå i skolehistorien, ligesom nogle kapitlers opsummering har forslag til videre forskning. Det er eksempelvis yderligere undersøgelser af normaltegnings betydning for skolebygningernes udformning. Westberg konstaterer, at udbredelsen af normaltegninger *ikke* medførte større ensartethed i udgifter til skolebygninger, men snarere større differentiering. Et nyt studie kunne undersøge, om det samme var tilfældet i andre egne af Sverige – eller i Danmark. Westberg selv efterlyser fle-

re studier, der opererer på både lokalt, regionalt og nationalt niveau, og undersøgelser, der viser, hvilke roller social status og konkurrence spillede for bønder, når der skulle bygges.

Westberg har skrevet en yderst læseværdig bog. Der vil nok være dem, der tager afstand fra den anderledes fremgangsmåde, som denne anmelder altså finder forfriskende og spændende. Et mindre kritikpunkt må dog fremføres: Westberg fortrækker at sammenligne eller diskutere med forskning fra store lande som Storbritannien, Tyskland, Frankrig, Rusland og især USA. De har i varierende grad haft andre skolehistoriske udviklinger end Skandinavien, hvor mange forhold ligner hinanden indbyrdes. Det havde gjort bogens resultater endnu mere relevante, hvis han i højere grad havde inddraget eksempler fra Sveriges nabolande, særligt Norge. Norge har i et vist omfang samme geografiske forudsætninger som Sverige og en historisk udvikling, der ligner den svenske mere end f.eks. den britiske eller amerikanske. Derved kunne nuancerne i hans resultater formentlig stå tydeligere frem. For en dansker havde det naturligvis også været interessant med flere danske eksempler og diskussionspunkter, men det er ikke rimeligt at laste Westberg for ikke lige netop at prioritere den sydlige nabo.

Anmelderen håber, at danske forskere vil lade sig inspirere af Westbergs greb og resultater og kaste sig ud i analyser, der kan bidrage til komparation mellem svenske og danske forhold på skolebygningsområdet. Dette kan både fungere i form af mindre detaljestudier, det være sig i artikler eller stu-

denteropgaver og i større, overgribende fremstillinger som monografier, specialer eller afhandlinger. En anden lære af Westbergs værk må være, at det er vigtigt at gå nye metodiske veje – uanset om man ønsker at afprøve den westbergske fremgangsmåde eller selv finde helt nye.

DISCIPLINERING

Claus Munch Drejer:
Kampen om eleven – Hvordan skoler skaber elever. København: Unge Pædagoger 2014. 204 s. 188 kr.

Af Ellen Nørgaard, docent emerita, Aarhus Universitet

Kampen om eleven handler om, hvordan magt og vidensformer kæmper om at skabe eleven, historisk og aktuelt. Bogen trækker på Michael Foucaults forståelse af magt, viden og subjektivitet, ifølge hvem forskellige perioder har forskellige subjektiveringsstrategier. Claus Munch Drejer har inddelt den danske folkeskoles historie i seks perioder med hver sin subjektiveringsstrategi. Perioderne er 1822-1850, 1880-1910, 1920-1930, 1960-1980, 1990-2000 og 2003-2010.

Projektets analysegrundlag er primært DLF's medlemsblad *Folkeskolen* suppleret med et righoldigt materiale af fremstillinger af skolens historie. Det udvalgte materiale omtales som praksisanvisende og reflekterende tekster, og disse er udvalgt, fordi de er handlingsanvisende (s. 53) – vi står således over for en anden forståelse af

begrebet praksis i skolesammenhæng end den almindelige. De praksisser, som hævdes at være subjektiverende, er dem, der indeholder disciplinering, biopolitik (definition s. 40), pastoral magt (definition samme sted) eller (selv)styring. Her udvælges: undervisning, relationen mellem lærer og elev og arkitektur og indretning af skolen. Projektets grundlag er tekster primært hentet fra *Folkeskolen*, der omhandler disse emner.

Bogens teoretiske ramme er håndfast, og ordvalg og formuleringer er ikke altid umiddelbart åbnende; mange og lange eksempler kan nævnes. Samtidig er problemstillingen "kampen om eleven" efter anmelderens mening dog frugtbar. Accepterer man Foucaults udgangspunkt – og dermed, at subjektet skabes, og at det skabes gennem subjektiveringsstrategier af relationer mellem magt og viden (s. 23-24) – kan projektet, efter anmelderens mening, skabe nye tilgange og ny og interessant viden.

Spørgsmålet er, om læsningen så gør det? For anmelderen at se er svaret både et ja og et nej. De første kapitler er tunge og fremstår – efter anmelderens vurdering – desuden som ret fjerne fra skolen. Det gælder navnlig kapitel 6 om perioden 1920-30. Mellemkrigstidens relativt rige og modsætningsfyldte debat om både frihed, seksualitet, psykoanalyse, standpunktsprøver, intelligens-test og emneundervisning omdannes her til en nærmest konsensusøgende konklusion om, at skolens subjektiveringsstrategi blev den individuelle elev. Her bliver således svagheden ved den ensidige brug af *Folkeskolen* som

grundlag for analysen tydelig. Det bliver de relativt få stemmer, som stod for de gode hensigter og talte det frie barns sag, der danner grundlag for konklusionen. Efter 1960 bliver analyserne imidlertid langt frodigere og mere interessante. Dette gælder både enkelte iagttagelser omkring skolebyggeriets og undervisningslokalernes ændrede funktion (f.eks. s. 132) og de fremanalyserede subjektiveringsstrategier. I 1970'erne var strategien at myndiggøre barnet til at forandre samfundet (s. 136), i perioden 1990-2000 var strategien at myndiggøre eleven til livslang læring (s. 157), og i årene 2003-2010 skulle faglighed og forsikringslignende teknikker sikre elevens faglighed, eller i det mindste til opdagelse af, når fagligheden halter (s. 176). Strategien bliver præstationseleven. Når de senere perioder fremstår som både langt mere åbnende og interessante end de foregående, er årsagen måske også, at et langt bredere materiale ser ud til at være inddraget, og at skolen samtidig bliver mere og mere centralt styret, og overordnede analyser derfor nemmere at gå til.

Kampen om eleven blev udgivet på forlaget Unge Pædagoger dels for at fejre den 75. årgang af tidsskriftet, dels for at fejre 200-året for skoleanordningerne af 1814. Udgivelsen er således en markering fra forlagets side. Hertil vil anmelderen gerne tilføje, at bogens problemstilling er central, og at bogen har meget interessant stof. Måtte vi få flere publikationer om kampen om eleven, hvor begrebet selvsubjektiveringsstrategier udvides og yderligere differentieres.

Niels Roed:
Skoletæsk – og lærernes
ulovlige lussinger.
Snegen 2014. 220
s. 248 kr.

*Af Niels Rosendal Jensen, lektor,
Aarhus Universitet*

Denne bog er tankevækkende. Den viser de dobbeltstandarder, som skolens folk fandt sig til rette i over en 200-årig periode. Med skolelovene af 1814 indførtes et forbud mod ganske store dele af det, årgang efter årgang af skolelever har oplevet. Læreren fik klare retningslinjer i 1814: "Han må aldrig tillade sig, at give børnene ørefigen, stød eller slag med hånden, at knibe dem, eller bruge skældsord mod dem".

Niels Roed har flittigt været i forskellige samlinger og bygger sin bog på 143 personlige beretninger dækkende de hundrede år fra 1880 til 1980. Beretningerne organiseres efter en periodisering: 1880-1900, 1900-1920 osv.

Om baggrunde for bogens tilblivelse hedder det i forordet, at 200-året for folkeskolen (1814/2014) gav forfatteren anledning til "at kigge nærmere på, hvordan denne skole har været, ikke så meget det faglige, men mere trivselsmæssigt. Hvordan var forholdet mellem lærer og elev?". Af disse personlige beretninger fremgår, at lussinger og andre straffe uddeltes dagligt i rigelige mængder. Det chokerede imidlertid, at "lærervolden var så voldsom som de personlige beretninger beskriver". Siget med fremlæggelsen af beretningerne er at rejse debat om disse forhold, gøre de private og personlige erfaringer

ger offentlige og også ad den vej give ofrene trøst.

Anmelderen gik selv i kommuneskole i de år, hvor fysisk afstraffelse hørte til hverdagens uorden, men kom selv fra et hjem, hvor børn ikke blev udsat for sligt. Forældrene nøjedes med at tale deres afkom til fornuft, hvilket lykkedes. Derfor var det ikke uden forundring, at man som elev overværede daglige revsels i strid med 1814-lovene. På baggrund heraf kan mange med mig nikke genkendende til beretningerne.

Et er at konstatere lærervolden, noget andet er at finde årsagerne. Utilfredshed med elevernes opførsel eller manglende hjemmearbejde? En vis seksuel tilfredsstillelse? Den nødvendige ro og orden i overfyldte lokaler? Listen er måske ikke uendelig, men den er lang, når svarmulighederne skal findes. Der findes et ekstra lag, som også aftvinger interesse, nemlig klassekammeraters hang til øjentjenere og angiveri

Niels Roed har brugt tid og kræfter på at samle et materiale, der – som Erik Sigsgaard skriver i sit efterord – fortjener yderligere udforskning. Der kan peges på, at fysisk revselse var almindeligt forekommende, ikke kun i skolen. Der kan peges på, at forældrenes revselsesret først blev afskaffet ved lov i 1997 på forslag af Preben Vilhjelms. Vi kan således se tilbage på lang tradition for at disciplinere skoleungdommen, som også Philippe Ariès peger på i *Barndommens historie* (oprindeligt 1973, dansk udgave 1982), og som bl.a. de tyske reformpædagoger søgte at gøre op med i kølvandet på 1. verdenskrig. Det lykkedes som be-

kendt ikke, og med Hitlers magtovertagelse i 1933 udartede denne side af sagen i ren perversion. På hjemlig grund arbejdede psykoanalytikerens Sigurd Næsgaard, som også var en ivrig forkæmper for reformpædagogik, med afledte spørgsmål om disciplin og pligt.

Af de personlige beretninger fremgår samtidig, at mere subtile nederdrægtigheder også vandt indpas – psykisk afstraffelse eller vold gennem tildeling af øgenavne, antydninger af åndelige brist osv. Begge dele er i øvrigt beskrevet og analyseret af Michel Foucault i *Overvågning og straf* (oprindeligt 1975, dansk udgave 2002). Der findes med andre ord plausible forklaringsmodeller, som ny forskning kunne bygge videre på.

SKOLENS LÆRERE

Thorkild Thejsen:
Lærernes kamp.
Kampen for skolen. København:
Gyldendal 2014. 140 s.
Gratis

Af Keld Grinder-Hansen,
direktør, Andelslandsbyen Nyvang

2014 var folkeskolens jubilæumsår par excellence, hvor man på mange forskellige måder fejrede 200 års grundskole. Året rummerede imidlertid også et mindre jubilæum – 140 året for Danmarks Lærerforenings (DLF) grundlæggelse. DLF benyttede anledningen til, som sit bidrag til festen, at udgive en lille, men uhyre spændende bog om de sidste 50 års lærerhistorie

med en vægtning af de organisatoriske og politiske problemstillinger.

Hovedforfatteren er Thorkild Thejsen, som i perioden 1987-2010 var den markante chefredaktør for fagbladet *Folkeskolen*. Han var kendt (og frygtet) for sine skarpe ledere, som ikke så sjældent talte durk med lærerforeningens officielle holdninger, og han forfægtede med succes bladets redaktionelle frihed. Derudover har han på en lang række andre områder spillet en aktiv rolle i den danske lærerstands historie, som lærer på Vestegnen, som medlem af Socialistisk Lærergroupe i Albertslund, som en del af en voksende opposition til ledelsen i DLF i de turbulente 1970'ere, som aktivt skrivende medlem af Unge Pædagoger, som lærerbogsforfatter og meget mere. Med andre ord er Thejsen selv i høj grad en markant del af den historie, han i bogen har sat sig for at beskrive.

Jeg vil med det samme slå fast, at den opgave løser han generelt fint, og formår at skildre også de begivenheder, hvor han selv spillede en central rolle, nuanceret og ud fra et tilpas armslængdeprincip. Et eksempel er den tankevækkende konflikt mellem lærerkredsen i Albertslund og DLF's hovedbestyrelse i 1979, hvor DLF's ledelse gik endog rigtigt langt for at banke lærerne i Albertslund på plads i forbindelse med en ulovlig aktion, dybest set på grund af angsten for kommunistisk infiltration af lærerfagforeningen. Aktivisten Thorkild var selv i høj grad involveret i sagen, men forfatteren Thejsen afstår fra at benytte sin insiderviden og personlige holdninger i sagsfremstillingen, selvom han – meget forståeligt – ikke kan dy sig for at

lade fremstillingen afslutte med et citat fra den daværende kredsformand i Albertslund Yvonne Hindsberg, hvor hun konstaterer, at hovedbestyrelsens indgriben i en lokal konflikt faktisk resulterede i, at den lokale borgmester atter satte sig til forhandlingsbordet med lærerkredsen, og der blev lavet et godt forlig!

Thejsen har i forbindelse med bogen interviewet en lang række af de sidste 50 års centrale uddannelsespolitiske skikkelser – tidligere ministre, politikere, embedsmænd, organisationsfolk – sammen med skoleledere og lærere og har derudover været i Danmarks Lærerforenings arkiv, gennemgået gamle referater og interne notater med stor hjælp uden tvivl af bibliotekar Lene Møller og journalist Tonny Hansen. På dette grundlag har Thorkild Thejsen skrevet en indsigtfuld og vidende bog om de sidste 50 års lærerhistorie, hvor specielt det overordnede politiske spil om, i hvilken retning folkeskolen skal gå, og hvor de interne organisatoriske kampe i Danmarks Lærerforening står stærkt

Bogen hovedstruktur er klar. Hvert årti fra 1960'erne til nu præsenteres i et eget kapitel, der indledes med et interview med en engageret og reflekterende lærer, hvor hovedtemaet i det efterfølgende kapitel slås an. Herefter følger en velskrevet, men ganske stram gennemgang af hovedproblemstillingerne i årtiet.

I 1960'erne er omdrejningspunktet fremskridtstro og udvikling af folkeskolen i kølvandet på Den Blå Betænkning, og det nære samarbejde mellem ministre, embedsmænd og DLF's ledelse fremhæves som noget af en kon-

trast til de senere årtiers behårde kampe mellem den statslige og senere kommunale arbejdsgiver og DLF, der kulminerede i lockouten i foråret 2013. Internt i DLF skildres overgangen fra interesseorganisation til egentlig fagforening, og de første spæde skridt i retning af en egentlig opposition i DLF opstår med fremkomsten af Sammenslutningen af Yngre Lærere. Endelig begynder arbejdstidsspørgsmålet så småt at dukke frem, og der oprettes en særlig støttefond for lærere. Et forvarsel om nye og mere turbulente tider for den danske lærerstand.

1970'erne er et konfliktfyldt årti for lærerne og den danske folkeskole: Det antiautoritære læreroprør, fremkomsten af lønarbejderlærerrollen, indoktrineringsdebatten, kampen om lærernes arbejdstids, der for alvor sættes i gang med Per Hækkerups flabede ord i TV: "Det er da et udmærket system, hvis børnene slipper lidt tidligere og lærerne slipper lidt senere", og det fører til den første lærerstrejke i 1973, hvor lærerne må sluge den bitre pille ikke at møde forståelse og opbakning i det omkringliggende samfund. Endelig er der hele den organisationsinterne side af sagen, som den udspillede sig i DLF, hvor en voksende opposition til hovedstyrelsen dukkede frem, og de socialistiske lærergrupper rokkede ved de herskende normer. Alt dette får kapitlet berørt, klart og præcist, om end noget kortfattet.

1980'er-kapitlet rummer en spændende analyse af DLF's historisk set nok største fejlbeslutning, da kongressen i 1981 beslutter "at fralægge sig ansvaret for udviklingen i folkeskolen", og det giver et interessant indblik i den

voksende kommunistforskrækkelse, der florerede i de første år af 80'erne i ledelsen af DLF. Tiåret er i øvrigt præget af DLF's tobenede stratregi – kampen for arbejdsforholdene og kampen for skoleudvikling med og imod det politiske niveau og om en revitalisering af DLF med Martin Rømer som formand.

Omdrejningspunktet i kapitlet om 1990'erne er gennemførelsen af den mildt sagt uheldige nye arbejdstidsaftale i 1993 med tid opdelt i U(ndervisning), F(orberedelse) og Ø(vrige). Et system, som både den nye kommunale arbejdsgiver og lærerforeningen gerne ville have indført, men som viste sig at blive et bureaukratisk monster, som forpestede skolens hverdag, og som gjorde det rigtig svært for lærerne at udføre deres job ordentligt og reducere lærergerningen til koloner af tid. Problemerne med lærernes arbejdsaftaler var en rød tråd gennem 90'erne, der skulle vise sig at række langt ind i det nye årtusinde. Kapitlet rummer også en for mig ny og interessant analyse af det langvarige forarbejde, der skulle til, før lærerne flyttedes over under KL. 90'erne var ligeledes præget af den nye folkeskolelovs gennemførelse i 1993 og "Sputnik-chokket", da de internationale undersøgelser dokumenterede, at danske skolebørn så langt fra var de verdensmestre i skolegang, som vi måske havde gået og troet.

Det afsluttende kapitel om 2000'erne med den nuværende chefredaktør for *Folkeskolen*, Hanne Birgitte Jørgensen, som medforfatter er et dramatisk kapitel med lockouten i for-

året 2013, der afskaffede de centralt aftalte arbejdstidsregler som det dramaturgiske højdepunkt. Kapitlet rummer imidlertid også en beskrivelse af indførelsen af lærernes professionsidealer, der under Anders Bondos ledelse er blevet et pejlemærke for det, som man kunne kalde den professionelle lærers comeback i det nye årtusinde, og gennembruddet i de evige overenskomstforhandlinger ved 08, hvor der blev åbnet op for en meget mere fleksibel arbejdstidstilrettelæggelse for lærerne. Alt det, som lov 409 i 2013 med et slag gjorde overflødig ved afskaffelsen af de centrale arbejdstidsregler. Kapitlets gennemgang af hele forløbet omkring lockouten og de klare indikationer for, at hele forløbet var nøje koreograferet på forhånd af Finansministeriet og KL, fremstilles klart og præcist.

Bogen slutter med to appendix-kapitler: Iben Vyffs sjove gennemgang af lærerrollen på film og samfundsforskerne Mikkel Lynggaard og Lotte Bøgh Andersens analyse af konsekvenserne af lærerlockouten, hvor de peger på, hvad der skal til for at samle de overtromlede lærere op, og viser en vej til at få lærerne til at træde i karakter inden for den nye skolereform.

Det er en bog, som kan anbefales til alle uddannelseshistorisk interesserede. Den største anke mod bogen er, at den er så komprimeret og informationstung, at den sagtens kunne have fortjent at blive udfoldet på det dobbelte antal sider. Men nu er en masse temaer slået an, som forhåbentligt senere kan udfoldes i en række specialstudier.

SKOLEN I VELFÆRDSSTATEN

**Mette Buchardt, Pirjo Markkola
& Heli Valtonen (eds.):
Education, State and Citizenship.
A Perspective in the Nordic
Welfare State History.
Bind 4 af "NordWel Studies in
Historical Welfare State Research".
Helsinki: Nordic Centre of
Excellence (NordWel) 2013.
263 sider.
Pris ukendt.**

*Af Niels Rosendal Jensen,
lektor, Aarhus Universitet*

Denne antologi har som mål at udvide vores forståelse af uddannelseshistorien i de nordiske lande med henblik på stat og medborgerskab, og den præciserer denne bredde ved at fremhæve to særlige opmærksomheder, nemlig for det første, hvordan professionalisering, vidensproduktion og medborgerskab har medvirket i skabelsen af de moderne samfund, og for det andet, hvordan ideer og praksis med udgangspunkt i den lutherske kristendom har været væsentlige for uddannelsen af fremtidige medborgere. Lutheranismen i de nordiske lande er en væsentlig tradition, og det er et gennemgående træk i de enkelte bidrag, at der igen og igen gøres opmærksom på, at skolen var et barn af kirken. At læse og eventuelt skrive fandt sin berettigelse i de krav, som denne trosretning stillede borgerne overfor. Det personlige forhold til Gud indebar, at den enkelte måtte tilegne sig grundlaget for at forståelse, nemlig Luthers katekismus og opbyggelige historier fra Bi-

belen. Kirken havde også den tilstrækkeligt stabile organisation, der kunne indfri løfterne om skolegang til alle.

Derfor kan flere af finske forskeres bidrag give et stærkt indtryk af kirkens betydning. Den stillede krav om alfabetisering og måtte ofte benytte præstegården i de sogne, der enten ikke havde råd eller var for små til at opføre en permanent skole. Vandrelærere, der opholdt sig i sognet mellem et par uger og måneder, gav et nødtørfigt grundlag for skolelærdom, men både omfanget af skoletiden og deltagelsen i den stod tilbage fra byerne. Både de finske og et enkelt islandsk bidrag fremhæver dette forhold, der også medførte, at mange slet ikke kom i skole. Lærerkrafter var det også småt med, så sloganet "lærer kan man altid blive" havde kronede dage. Lidt ældre unge med et afsluttet grundskoleforløb måtte påtage sig opgaverne flere steder. Den elendige aflønning gjorde det heller ikke muligt at leve af lærerlønnen; lærere måtte tjene til dagen og vejen ved at have flere beskæftigelser. Det havde på den anden side den fordel, at det skabte plads til piger og kvinder i lærergerningen sammenlignet med andre professioner, hvor kvinder var direkte udelukkede.

På denne mere generelle baggrund, hvor betydningen af kristendom påvises, analyser både Anette Faye Jacobsen og Mette Buchardt mere specifikt kirkens rolle. Jacobsen drøfter det forbløffende fravær af uddannelseshistorisk forskning, når det kommer til religion. Sekulariseringen placeres ofte som religionens diametrale modsætning, hvorved den lutherske kristendoms rolle i f.eks. Danmark fra

1814 til 1933 bliver aldeles underspillet. Hun er optaget af den rolle, som de bibelske fortællinger kommer til at betyde som folkelig lærebog i massemålestok med afsæt i både friskoletraditionen og den pietistisk inspirerede lægmandsbevægelse. Ærindet spidsformuleres således: "*the most important pedagogical reform theory and practice in the Danish elementary school of the 19th Century was subject to religious inspirations and developed as the result of compromises between ecclesiastical and parliamentary politicians, against the background of demands from very significant groups of teachers*" (s. 60). Man kan undre sig over denne mangel - ikke mindst i dag, hvor religion synes at bevæge sin ind i centrum af mange politiske debatter (islam, IS, ghetto, flygtningepolitik m.v.), og hvor den protestantiske arbejdsetik synes at fejre nye triumfer i det grænseløse arbejde (Weber). Skolen vil altid være et barn af sin tid, viden og tænkning. Hertil skal også føjes politiske faktorer. Det er disse aspekter, forstår anmelderen, som Jacobsen er meget bevidst om. Denne bevidsthed indebærer ligeledes, at interessen for religionens betydning i tilblivelsen af velfærdsstaten er taget til og derfor må adresseres. Buchardt eksemplificerer, hvordan den såkaldt liberale teologi repræsenteret af danskeren Edvard Lehmann (1862-1930) og svenskeren Nathan Söderblom (1866-1931) – begge med forskning i den unge videnskab: komparative religionsstudier – får betydning for såvel pædagogiske og uddannelsesmæssige reformer som for uddannelse af hele befolkningen i den nye demokratiske stat, altså for-

løberen for velfærdsstaten. Begge artikler er interessante og perspektivrig læsning.

Samlet set præsenteres læseren således for både geografiske (land/by), kønsmæssige (mænd/kvinder i lærerprofessionen og i uddannelsessystemet), sociale eller klassemæssige og kulturelle uligheder. Tillige kunne ideologiske uligheder tælles med, idet Jorunn Sem Fure i antologiens afsluttende bidrag beskriver kampen mellem demokratisk tradition og totalitær revolution, nemlig Norge under den tyske besættelse, hvor de norske nationalsocialister under ledelse af Vidkun Quisling stræbte efter at omdanne Norge til en nazistisk mønsterstat efter Hitlers forbillede. Ligesom nazisterne var klare over, at slaget skulle vindes i børneværelser og skoler, vidste norske lærere og universitetsfolk, at det drejede sig om at stå fast. En ganske spændende historie, som nok er kendt i hovedtræk, men hvor Fure tilføjer ganske meget nyt og detaljeret til billedet.

Professionaliseringen af lærerkorpset i Finland beskrives grundigt i Heli Valtonens artikel, hvis hovedlinjer tåler sammenligning med den nu nedlagte Danmarks Lærerhøjskoles. Her følges udviklingen af læreruddannelsen fra seminarieuddannelse til universitetsuddannelse i Jyväskylä. Her fremhæver forfatteren flere elementer – bl.a. evidensbaserede lærebøger i didaktik og standardiseringen af læreruddannelsen. Hvor man på baggrund af de tidligere nævnte finske bidrag om vandrelerere, halvsløj skolegang osv. kan undre sig over Finlands placering som top-performer i

PISA, ser vi formentlig en del af forklaringen her. Sofia Kotilainen henleder selv vores opmærksomhed på dette fænomen ved at understrege, at først fra 1970'erne kan man tale om en ensartet enhedsskole (uniform comprehensive school): "This has sometimes been difficult to remember when the excellent learning results produced by the Finnish welfare society and the advantages provided for the development of the information society by a uniform educational system has been examined in hindsight" (s. 134).

Mervi Kaarinen bidrager med en præsentation af the School of Social Sciences, som efter den blodige borgerkrig opbyggedes som en bredt anlagt højskole (Civic College) inspireret af erfaringer fra flere lande i Europa. Skolen optog studerende uden de formelle adgangskrav, fordi den bred rekruttering af hidtil uddannelsesfremmede klasser i det finske samfund både ville gavne samfundet ved at skabe forpligtende studier og også overvinde de kløfter, der fortsat fandtes.

Antologien er særdeles interessant læsning. Den virker som en god appetitvækker og øjenåbner både i forhold til de to hovedtemaer, antologien er skåret til over, og ligeledes i forhold til at ville vide mere om de forhold, der beskrives.

REGNEUNDERVISNING

Jürgen Kühl:

Recheneinschreibebücher aus Schleswig-Holstein (1609-1867).

Ein kommentierter Katalog.

Neumünster: Wachholtz 2014.

352 s. (Quellen und Forschungen zur Geschichte Schleswig-Holsteins, 122).

32 Euro

*Af Christian Larsen,
seniorforsker, Rigsarkivet*

Torsdag 31. januar 1788 satte den ni-årige Lorenz Paulsen Thomsen sig ved stuebordet på faderens gård i sønderjyske Hynding. Han var i gang med at lære at regne, og til det formål havde hans fader købt et hæfte, hvori Lorenz skulle indskrive opgaver og svar. Selvom Lorenz' modersmål var dansk, løste han opgaverne på tysk. Det hang nok sammen med, at den regnebog, som Lorenz benyttede, var tysksproget, nemlig Valentin Heins *Tyrocinium Mercatorio Arithmeticum. Das ist: Ordentliche Grund-Legung zur Kaufmännischen Rechnung...*, som var en af de mest benyttede regnebøger i Hertugdømmerne. Bogen var oprindelig fra 1694, men kom i mindst 24 oplag i løbet af 1700-tallet. Lorenz skrev regneopgaver ind i sit hæfte de følgende to år, i alt 382 sider

Lorenz' hæfte eller zifferbog findes nu i Lokalhistorisk Fællesarkiv for Ravsted Sogn og indgår i den foreliggende oversigt over zifferbøger i Hertugdømmerne, som forfatteren havde samlet gennem de sidste 15 år. Kühl (f. 1930) har et langt skoleliv bag sig, sidst

som leder af gymnasiet i holstenske Bad Oldesloe. Kühls bog er en kommenteret oversigt over zifferbøger til matematik, dvs. bøger, som har været anvendt til at indskrive løste opgaver i. Sådanne bøger var anvendt i hele det tysksprogede område; det ældst bevarede eksemplar er fra Nürnberg fra 1550, mens det ældste bevarede fra Hertugdømmerne fra 1609. Fra Hertugdømmerne er der bevarede over 200 bøger fra perioden 1609-1867, især fra sidste del af 1700-tallet og begyndelsen af 1800-tallet. Bøgerne stammer i høj grad fra vestkysten i Hertugdømmerne og især fra den holstenske del. De er på mellem 250 og 850 sider.

Hvorfor disse mange zifferbøger? F.eks. krævede digebyggeri, at man kunne håndtere tal, ligesom finansieringen af byggeriet krævede talbeher-skelse. Hertil kom skibsfart, hvor talbeher-skelse var en nødvendighed, men også Hertugdømmernes store, sydvendte handel spillede en væsentlig rolle. Der var imidlertid mangel på kvalificerede lærere, og her kunne zifferbøgerne være et hjælpemiddel for dygtige skoleelever til på egen hånd at lære regning. Eleverne bag bøgerne kom især fra bondegårde og skrev i bøgerne i årene op til deres konfirmation i 16 års alderen, hvor eleverne skulle til eksamen for at kunne blive konfirmeret. Bøgernes udbredelse vidner også om en "uddannel-

sesbevidsthed" hos forældrene, især for drengenes vedkommende, og der er kun 11 piger blandt forfatterne.

Omkring 1850 gik brugen af sådanne bøger hurtigt ud af brug. Forfatteren spørger, hvorfor bøgerne forsvandt. For anmelderen at se kunne det måske hænge sammen med, at det blev billigere at trykke bøger, og at enkeltmandsoplæring blev erstattet af regelmæssig skolegang.

Selvom dansk var dagligsprog i store dele af Hertugdømmet Slesvig, var regnebøgerne på tysk, og derfor er mange af zifferbøgerne fra den nordlige del af Slesvig (dvs. Sønderjylland) også skrevet på tysk (13 ud af 25 bevarede zifferbøger). Det er først fra omkring år 1800, at danske lærebøger kom i spil, som det f.eks. er tilfældet med præsten Peter Kiers dansksprogede regnebog. Det bliver dog ikke analyseret, hvorfor dansksprogede elever benyttede tyske bøger, ligesom der er meget lidt om den uddannelseshistoriske udvikling i Hertugdømmerne, eksempelvis hvilken rolle superintendent (biskop) J.G.C. Adlers skolereformer spillede for zifferbøgerne og dermed matematikundervisningen.

Det skal dog ikke skygge for, at der er tale om en meget nyttig oversigt, som fremtræder i et nydeligt layout. Mange af zifferbøger blev af børnene flot illustrerede med tegninger og aftegninger, og mange af disse illustrationer er gengivet i bogen.

INDBYRDES UNDERVISNING

Esbjörn Larsson:

En lykkelig Mechanism.

Olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets

utbildningsrevolution. Uppsala:

Historiska institutionen,

Uppsala universitet 2014. 299 s.

Af Christian Larsen,

seniorforsker, Rigsarkivet

I løbet af første halvdel af 1800-tallet gik den indbyrdes undervisning eller den Bell-Lancasterske metode sin sejrsgang over det meste af den vestlige verden. Det gjorde sig også gældende i Norden. I Danmark blev metoden indført som forsøg fra 1819, men fra midten af 1820'erne satte de centrale myndigheder tommelskruerne på lærere, præster og biskopper for at få den indført i alle skoler. I modsætning til Danmark, som fik kendskab til metoden fra Frankrig, kom kendskabet til metoden (på svensk: växelundervisning) i Sverige direkte fra England. I 1817 drog nemlig en regeringsudpeget skolelærer til London for at studere metoden, og to år senere åbnede en indbyrdes undervisnings-skole i Stockholm. Hvor det i Danmark var staten, som udbredte metoden, blev det i Sverige i første omgang "Sällskapet för växelundervisningens befrämjande", der blev virksomme i metodens udbredelse. Metoden blev både anvendt i grundskolen og i gymnasieskolen. Ifølge Larsson var metoden ikke obligatorisk i den svenske folkeskole, men den blev påbudt i 1824 ved de svenske sogne- og fattigskoler, og

den svenske 1842-folkeskolelov påbød, at læreren skulle kende metoden. Indbyrdes undervisning var derfor i slutningen af 1840'erne *metoden* i næsten halvdelen af landets skole, men da ikke alle børn gik i skole, var antallet af børn undervist efter metoden reelt noget mindre. I løbet af 1850'erne gik metoden fra at være universalmetoden til at være et tillæg til lærerens undervisningsmetoder, hvilket også et regeringscirkulære om individuel undervisning fra 1864 stadfæstede.

Den foreliggende bog er ifølge forfatteren ikke én samlet fremstilling, men mere eller mindre selvstændige studier over den indbyrdes undervisning som led i generelle studier over det svenske uddannelsessystems fremvækst eller 1800-tallets uddannelsesrevolution. Denne revolution var dels "en dramatisk utbyggnad och formalisering av massutbildningen, dels en differentiering och systematisering av redan befintliga skolformer" (s. 10). Bogens problemstilling er derfor, hvilken betydning indbyrdes undervisning fik for udviklingen inden for uddannelsesområdet.

Blandt bogens kapitler skal fremhæves kapitel 3, der handler om de økonomiske aspekter: Var indbyrdes undervisning billigere og gav besparelser i forhold til "traditionel" undervisning. Nej, ifølge forfatteren, fordi det ikke nødvendigvis førte til færre lærere. Hertil kom udgifter til lokaler, fordi metoden krævede større rum, hvilket betød om- eller udbygning af den lokale skole eller måske endda opførelse af et nyt skolehus. Metoden sænkede ikke undervisningsomkostningerne; tværtimod øgedes de

som følge af indkøb af nyt undervisningsmateriel eller byggeomkostninger. Det var dog at betragte som investeringsomkostninger. Der er tale om et interessant kapitel og et væsentligt bidrag til udforskningen af metoden, hvor der hidtidig har været fokuseret mere på de bagvedliggende ideer og modstanden mod myndighedernes forsøg på at gennemtvinge metoden end på, hvad metoden kostede, eller om den betød, at flere børn kunne få undervisning. I kapitel 4 undersøger Larsson metodens indhold og betydning for skrivefærdighedens udbredelse. Det kan ikke siges med sikkerhed (historikerens vanlige forbehold), at metoden øgede skrivefærdigheden i Sverige, men den kan betragtes som en form for alfabetiseringskampagne, hvor skriveundervisningen især synes at have kommet drengene til gode

Med udgangspunkt i Foucaults teoriapparat analyserer Larsson i det store kapitel 6, hvordan metoden blev anvendt til disciplinering i folkeskolen og gymnasieskolen. Foucault ser metoden som et led i skolens disciplinering gennem de såkaldte "magtteknikker": den rumslige overvågning, straf og belønning. I den svenske folkeskole ændrede metoden undervisningen: Der blev indrettet skolelokaler, og børn inddeltes i klasser, skolejournaler blev indført til at dokumentere børnenes fremskridt, og dagene opdelt i tidsintervaller eller skoletimer. Det samme udvikling kan ses i Danmark, men her indvirkede skoleanordningerne af 1814 med deres påbud om lokaler, klasseundervisning og protokoller allerede før indførelsen af metoden i Danmark. I den svenske

gymnasieskole var der allerede lokaler og klasseinddeling, og derfor blev her kun anvendt de såkaldte monitører. Forskellen mellem de to skoleformer skyldes ifølge forfatteren, at formålet med uddannelserne var forskelligt. Hvor gymnasieskolen skulle uddanne embedsmænd, var fattig- og søgneskolens formål at gøre børnene klar til altergang og redde masserne fra fattigdom og undergang. Netop monitører blev sammen med tilbagevendende eksamener anvendt til at overvåge og kontrollere børnene.

Kapitel 6 tjener snarere som konklusion end konklusionskapitlet i 7, der mere virker som en perspektivering. Larsson konkluderer, at Foucaults antagelse om indbyrdes undervisning som disciplinerende magtteknik også satte aftryk i den praktiske virksomhed. I landsbyskolerne blev metoden en form for disciplinær revolution i forhold til de hidtidige ambulante skoler, fordi der nu kom skolehuse med nye skolemateriale og nye undervisningsmetoder. Det er dog svært i kilderne at se, hvordan metoden blev praktiseret, hvilket er et generelt problem, der også kendes fra Danmark. Larsson kan også fastslå, at indførelsen af metoden ikke kom til at ske på den samme måde overalt i Sverige, men at metoden blev implementeret på forskellig vis ude i de mange svenske skoler. Man kan derfor ikke tale om én sammenhængende udvikling, men om mange udviklinger.

Der er tale om en relevant og interessant bog, som skildrer et allerede meget analyseret og diskuteret fænomen i uddannelseshistorien, men som også formår at kaste nyt lys over

den indbyrdes undervisnings historie; her tænkes der især på de økonomiske aspekter af metodens indførelse. Bag bogen ligger der også et stort arkivarbejde og inddragelse af samtidig litteratur. Forfatteren er meget velbevandret i den internationale forskningslitteratur, så udviklingen i Sverige ikke ses som et isoleret fænomen, men som del af en global udvikling. Anmelderen har dog gerne set, at udsynet til udviklingen i andre lande (f.eks. Danmark) var blevet inddraget noget mere. Undersøgelsen har nemlig mange lighedspunkter med den danske udvikling. Og her kunne det være interessant med komparative studier af de nordiske variationer af den indbyrdes undervisnings indførelse, implementering og afvikling.

GYMNASIESKOLENS IDRÆTSUNDERVISNING

Per Jørgensen:

**Fra borgerdyd til
kompetenceudvikling.**

**Idrætten i latin- og gymnasieskolen
gennem 200 år. Odense: Syddansk
Universitetsforlag 2014. 286 s.
298 kr.**

*Af Harry Haue, professor emeritus,
Syddansk Universitet*

Denne velskrevne bog om gymnasieidrætten udfylder dele af en lakune i gymnasieforskningen. Indledningsvis skal det dog fremhæves, at også den ældre del af folkeskolens legemsøvelser bliver belyst lige som udviklingen i læreruddannelsen. Bogen er krolo-

gisk disponeret i otte kapitler, og forfatteren, der er ansat ved Institut for Idræt og Biomekanik ved Syddansk Universitet, tager udgangspunkt i ridertidens kropskultur. Hovedvægten i fremstillingen ligger efter 1800. Undersøgelsen bygger på et omfattende kildemateriale og er teorirelateret med en skønsom blanding af diskursteori og hermeneutik. Dertil kommer instruktive skematiske oversigter, både syn- og diakrone, der styrker bogens oversigtsfunktion.

Idræt som undervisningsfag kom sent ind i den lærde skole, og ligesom i skoleanordningerne fra 1814 var blikket rettet mod de tyske stater, hvor gymnastikpædagogen J.F. Guts Muths' værk: *Gymnastik für die Jugend* fra 1793 blev brugt som forbillede. Det var på dansk grund især Franz Nachtegall, der med den første grundbog i faget: *Lærebog i Gymnastik til Brug for de lærde Skoler i Danmark* fra 1834 blev retningsgivende frem til 1883, hvor gymnastikinspektør J. Amsincks *Lærebog for Skoler og civile Læreanstalter i Danmark* blev normgivende.

Med reformen af den lærde skole i 1850 fik gymnastik to ugentlige timer, ganske vist placeret uden for det maksimum på 36 timer, som lovgivningen foreskrev. Den sekundære undervisning blev indtil 1809 betegnet som latinskolen, derefter frem til 1903 for den lærde skole, og derefter kaldt gymnasiet. Forfatteren bruger begrebet latinskole indtil 1903. Med reformen i 1871, der indførte den matematisk-naturvidenskabelige linje, fik gymnastik fire ugentlige timer. Et vigtigt element i gymnastikundervisningen var efter både Nachtegalls

og Amsincks opfattelse den rette ryg. Sidstnævnte mente, at ret ryg, hvælvet bryst og oprejst hoved var et udtryk for den rette holdning, der kendetegnede det sunde og ædle menneske, en retlinet person både fysisk og åndeligt.

Efter hvert kapitel anfører forfatteren et eller flere eksempler på, hvordan en gymnastiktime med udgangspunkt i det normative materiale kunne tænkes at forløbe. Det er interessant læsning, f.eks. marchøvelse for drenge i 1885: "Bevægelsen skal være ensformig og regelmæssig. Naar flere marcherer samlede, skulle de derfor gøre lige lange Skridt og holde Fodslag. Skridtlængden er 30 Tommer (75 cm.) og Kadencen 112 Skridt i Minuttet. Marchen skal være en med fri og utvungen Holdning udført, naturlig, men taktbunden Gang." Inspiratoren fra militæret var i 1800-tallet udtalt, og såvel gymnastikinspektørerne som underviserne var oftest militært uddannede.

Skolernes akademisk uddannede lærere holdt en vis distance til disse halvstuderende lærere, som normalt ikke havde adgang til lærerværelset. Først i mellemkrigstiden fik gymnastiklærerne adgang til en akademisk uddannelse, idet gymnastikinstitutionen blev knyttet til Københavns Universitet i 1925.

De grundlæggende begreber i fremstillingen er 'sundhed', 'sport' og 'kønsdifferentiering'. Sundhed har siden det gamle Grækenland været nært forbundet med legemsøvelser. Sådan var det også i Danmark i hele 1800-tallet og i forstærket grad i tiden derefter. Et vigtigt parameter var renhed, der som den rette ryg havde et bredere betyd-

ningsfelt, sådan som det fremgår af *Sundhedsbladet* fra 1902: "Ej heller kan den, som forsømmer sit Legeme ved ikke at holde det fuldstændigt rent, vente at have rene, ædle Tanker. Naar man ikke sørger for at bevare sin Hud i sund Tilstand, kommer Organismen ikke af med de Gifte, som dette Organ efter Bestemmelsen skulde skaffe af Vejen. Giftige Affaldsstoffer, som ikke udskilles, føres rundt i alle Dele af Legemet og forgifter ogsaa Hjernen, som jo er Tankens Sted." Forfatteren følger denne sundhedsdiskurs frem til i dag med 2005-reformen, hvor et af de faglige mål for idrætsundervisningen lyder: Eleven skal kunne "redegøre for den fysiske aktivitet og livsstilens betydning for sundheden og kende til mulighederne for fysisk aktivitet uden for skoleregii."

Sport blev af mange gymnastiklærere langt op i mellemkrigstiden, både dem, der fastholdt den danske gymnastik, og de stadig flere, der indarbejdede den svenske 'Lingske' gymnastik, opfattet som en trussel mod bevægelsesgymnastikken. Britiske ingeniører introducerede i forbindelse med bl.a. jernbanebyggeri cricket i Danmark. I 1866 udsendte Undervisningsinspektionen for de lærde Skoler en henvendelse til statens 12 skoler, som blev opfordret til at indføre cricket i forbindelse med gymnastikundervisningen. I henvendelsen hed det: "paa bedste Maade at lade Disciplene blive bekendte med ... denne i England saa populære Lege."

Sporten i skoleidræt var kommet for at blive, og gradvist blev forskellige boldspil accepteret som en del af faget. Forfatteren følger denne proces og

må konstatere, at gymnastikken måtte afgive sin førerposition, ikke blot til sporten, men også andre aktiviteter. Indførelse af elevernes medbestemmelse i 1971 var med til at accelerere denne proces, og der skulle skaffes plads til ketsjerspil, friluftsliv, vinteridræt, musik og bevægelse samt lege.

I 1800-tallet var gymnastik i høj grad en drengeting. Først i 1903 fik pigerne adgang til statens gymnasieskoler, dog ikke på alle skoler. På Odense Katedralskole skete det først med rektorskiftet i 1918. Der skulle skaffes toiletfacilliter og ansættes en lærerinde til at varetage pigegymnastikken og den kvindelige inspektion. Længe blev pigerne opfattet som fysisk svage, og mange blev fritaget i kortere eller længere tid. Pigeskolerne argumenterede netop med, at pigerne var i en vanskelig overgangsalder, og derfor måtte pigerealeksamen i stedet for 4 være 5 år. Efter 2. verdenskrig konvergerede drenge- og pigegymnastikken, dels fordi teoriundervisningen ikke var kønsdifferentieret, dels fordi ligestillingen i samfundet smittede af på skolelivet. Fra 1970'erne var der i vid udstrækning tale om enten samundervisning eller kønsintegreret undervisning, der dog med de indvundne erfaringer førte frem til en hensynstagen til den fysiologiske kønsforskel.

Bogen sluttet med en informativ sammenfatning og nogle teoretiske overvejelser over forholdet mellem idræt og samfund. Endelig er der et afsnit med note- og henvisninger, litteraturoversigt og person- og sagregister. Ingen af de artikler, som Erik Nørr har registreret i *Gymnasieskolernes programmer 1903-1958*, synes

at være inddraget, ligesom der savnes henvisninger til artikler i *Gymnasieskolen* og *Meddelelser angaaende de lærde Skoler m.m.*

Sammenfattende må bogen karakteriseres som både relevant og interessant. *Fra borgerdyd til kompetenceudvikling* tematiserer fagets skiftende bidrag til elevernes almindelse, der siden 1850 har været og er de gymnasiale uddannelsers overordnede mål. Der er i vid udstrækning tale om et nyt bidrag til idrætsforskningen i en sproglig let tilgængelig oversigtsfremstilling. Kedeligt blot, at der ikke har været råd til illustrationer, for her er idrætsverdenen bedre tilgodeset end de fleste andre gymnasiefag.

HØJSKOLELIV

Hanne Engberg:
Mit højskoleliv. Askov,
Krogerup, Båring, Kolding.
Poul Kristensens Forlag 2014. 164 s.
178 kr.

*Af Ove Korsgaard,
professor, Aarhus Universitet*

Hanne Engberg har med *Mit højskoleliv* skrevet en ærlig og indsigtfuld bog om sit liv på fire højskoler: Askov, Krogerup, Båring og Kolding Højskole i perioden 1954-98. Hun var elev på Askov og Krogerup, blev højskolelærer på Båring og ligeledes på Kolding Højskole, hvor hun også var forstander i et år (valgt ved lodtrækning!). Engberg har således haft tilknytning til højskolen i mere end fire årtier. Men hvilke årtier! De to første årtier var præget af

den klassiske højskole, de to sidste af ungdomsoprørets højskole.

1968 udgør det symbolske årstal for skiftet fra den første til den anden højskoleform. Dette skift er tidligere beskrevet af en række andre højskolefolk. Engbergs bog føjer ikke meget nyt til, når det gælder højskolens transformationsproces. Dog trækker hun køns-kampen frem som en hidtil underbetonet faktor. Men ellers svarer hendes beskrivelse af transformationsprocessen i store træk til, hvad flere andre højskolefolk tidligere har beskrevet, bl.a. Niels Højlund i *Bedre end fortjent* (2005) og Frederik Christensen i *Mit liv i højskolen* (2007). Alligevel er hendes bog særdeles interessant, idet hun bringer vækkelse og forførelse ind som *forklaring* på hendes egen proces.

Vækkelse er et vanskeligt begreb at have med at gøre. Det er langt lettere – og nok også mere sikkert – at inddrage materielle faktorer som forklaring på såvel individuelle som kulturelle forandringer. For hvad vil det sige at blive vakt? Vi kender alle til at blive vækket om morgenen, men hvad vil det sige at blive vækket i mere omfattende forstand? At blive vakt er uden tvivl beslægtet med forelskelse og forførelse. Det drejer sig sikkert om en psykisk evne, som alle har, men som langt fra altid aktiveres. Selvom vækkelse findes i forskellige grader og former og ikklædes forskellige sprogdragter, er der sjældent tvivl om, at der er tale om samme fænomen. I sin bog *Bedre end fortjent* fortæller Niels Højlund om, hvordan han oplevede at blive revet med af en overvældende kraft. Det skete, da han på SF's ekstraordinære kongres i december 1967 tilsluttede sig

den gruppe, der gik fra SF til VS. "For mig personligt var det nærmest som at blive revet med af en lavine. ... Det var de rene, der gik, og de rene havde min sympati, selv om dybere lag i mig egentlig godt vidste, at man i politik snarere skal vogte sig for de renes retfærdighed end tilslutte sig den. Den eftertanke kom dog først senere, i første omgang blev jeg bare revet med af lavinen" (s. 120).

Hanne Engberg blev også revet med. Hun blev draget af højskolen, ikke mindst af den erotiske atmosfære, hun mødte i skoleformen. Hun hævder ligefrem, at det er denne atmosfære, der udgør hemmeligheden bag højskolens succes. "En erotisk atmosfære på godt og ondt, som, vil jeg påstå, har været en af dens dybeste – men sjældent udtalte – hemmeligheder bag succesen." (s. 62f).

Engberg har selv tidligere peget på hemmeligheden. Det har hun gjort i bogen *Historien om Chresten Kold* fra 1985, der på en interessant måde bidrager til en dybere forståelse af Chresten Kold personlighed og hans evne til at fascinere og forføre. Højskole som forførelse er imidlertid ikke blot et fortidigt fænomen, skriver Engberg: "Selv har jeg også været ramt af den" (s. 63).

Vækkelse synes ifølge Engberg at være en nødvendig forudsætning for, at folkehøjskolen kunne slå igennem som skoleform over for det øvrige samfund. Det gjaldt i Askov Højskoles storhedstid fra 1865 til 1920, hvor det var landbobefolkningen især, der skulle vækkes til selvstændighed, og hvor stillingtagen til nationale problemer i forbindelse med Sønderjylland var en

stor del af skolens indhold. En ny form for vækkelse satte ind efter 2. verdenskrig, en demokratisk vækkelse. De to vigtigste nye højskoler var her Krogerup og Båring, der blev oprettet i henholdsvis 1946 og 1959. Ungdomsoprøret i 1968 var igen en ny form for vækkelse, der blandt andet resulterede i oprettelsen af Kolding Højskole i 1972.

Engberg blev inddraget i Askov-oprøret, der blev indledt, da Harald Engberg-Pedersen, som blev forstander på stedet i 1968, i januar 1969 satte et uafklaret spørgsmål om fastansættelse af to venstreorienterede lærere, Povl Schmidt og Ebbe Reich, til afstemning i lærerrådet. Rådet var dybt splittet, men de blev ansat. Striden eskalerede i en uigennemskuelig blanding af personspørgsmål og forskelle i højskolesyn, der medførte, at otte lærere forlod Askov Højskole og startede en ny og ganske anderledes højskole i Kolding. Engberg blev tiltrukket af den næsten revolutionære ånd, der prægede etableringen af Kolding Højskole. "Jeg blev opfordret til at blive lærer der og drog fra det idylliske Fyn til pløjemarken i Kolding – opslugt som jeg var af de nye tider efter "68", der også kaldte på ændringer af selve højskoleformen. Det var en sand vækkelse, der stod bag, som ville et nyt samfund på mange leder og kanter" (s. 8). I Engbergs optik ses 1968-vækkelsen som den sidste ægte vækkelse i Danmark.

Som forklaring på denne vækkelse henviser Hanne Engberg til P.G. Lindhards beskrivelse af ungdomsoprøret, der i Vesten ville gøre op med den opfattelse af virkeligheden, som det gamle etablerede samfund repræsenterede.

En sådan bestræbelse kalder Lindhard for "et udtalt religiøst behov" eller "en vækkelse", der var båret af en "uomtvistelig idealisme". "Protesten var klar nok i tøj, hår og skæg, men alternativerne højest tågede" (s. 156). Dog anfører Hanne Engberg, at Kolding Højskole var et konkret projekt med konkrete mål, der et stykke tid formåede både at kritisere det eksisterende samfund og at pege på alternativer. Højskolen, der eksisterede fra 1972 til 1998, var på godt og ondt udtryk for ungdomsoprøret. I bogen beskrives skolens optur og nedtur i forening med samfundsudviklingen i disse år.

Styrken ved Hanne Engbergs bog er, at hun vedkender sig, at hun blev vakt. Hun er tro mod den personlige erfaring, at vækkelse og forførelse er fænomener, som må inddrages for at forklare ikke bare hendes eget liv i højskolen, men højskolens historie. Hendes bog rejser dermed en række interessante spørgsmål som for eksempel: Hvilken rolle spiller karisma? Det taler vi sjældent om, for karisma er ikke en demokratisk værdi, der kan læres, og som stiller mennesker lige. Ligeledes ville det have været interessant at sammenligne, den vækkelse, hun kender fra højskolebevægelsen, med andre kulturelle og sociale bevægelser. Blev det, vi kalder de folkelige bevægelser, sat i gang af vakte, der satte sig i bevægelse? Var den grundtvigske bevægelse en sådan bevægelse? Var arbejderbevægelsen også? Og hvad med nationalsocialismen? Var det ligeledes en bevægelse, der blev sat i gang af vakte? Hvad er i givet fald ligheder og forskelle? At tidsåndens kraft er stor og enkeltindividets styrke skrøbelig, blev

på uhyggelig vis blotlagt i 1930'erne. Samme erfaringer gjorde generation "68". Måske var 68'erne blot heldige med, at tidsånden efter krigen var præget af økonomisk fremgang – og ikke tilbagegang og social nød som i 1930'erne.

Disse spørgsmål skal dog ikke tages for andet, end hvad de er, nemlig en ønskeseddel. For Hanne Engbergs virkelighedstro beretning om *Mit højskoleliv* fremkalder uvilkårligt et ønske om at vide mere om vækkelse som forklaring på samfundsmæssige forhold og udviklingsprocesser.

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2015

Ved Else Hansen, formand

I 2015 blev det store værk om dansk skolehistorie afsluttet med udgivelsen af bind 5, *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*, som behandler perioden fra 1970'ernes indoktrineringsdebat over årtusindeskiftets ønsker om at styrke fagligheden til den løbende diskussion om lærernes arbejdstid. Selskabet har aktivt fulgt projektet om dansk skolehistorie og flere af foreningens styrelsesmedlemmer har aktivt bidraget til værket som forfattere.

I 2015 afrundedes også projektet Skole200 – den landsdækkende fejring af Undervisningspligtens 200 år, hvortil selskabet også bidrog, bl.a. gennem deltagelse i det repræsentantskab, som blev nedsat af Undervisningsministeriet. Gennem jubilæumsårets mange aktiviteter lykkedes det at sætte fokus på skolens historie på mange måder, og jubilæumsårets mange aktiviteter formåede vist at inddrage alle dele af de skolehistoriske miljøer, som dermed kunne fremstå i den mangfoldighed, som præger området. Evaluering af Skole200 og adgang til de mange ressourcer til skolehistorisk undervisning og formidling, der blev udviklet til projektet, kan forsat findes på www.skole200.dk.

I 2015 udkom også *Pædagogprofessionernes historie og aktualitet*, hvor der tegnes de lange linjer i børnehavens og pædagoggerningens historie fra de første asyler i 1820'erne og de første børnehaver fra 1871 over de tidligste uddannelsesinitiativer i årene omkring 1900, videre til Dagtilbudsloven i 2007 og frem til den seneste reform af pædagoguddannelsen i 2014. Selskabet hilser det velkomment, at der således er taget fat på historieskrivning af et hidtil ubehandlet område.

Uddannelseshistorie er imidlertid ikke kun de store værker. Uddannelseshistorie er også de mange lokalhistoriske bidrag, som finder vej til årbøger, lokale udstillinger med mere, ligesom uddannelseshistorie også er de opgaver og specialer, som skrives af studerende på mange uddannelsesniveauer. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie vil gerne samle alle bidrag for at vise både bredde og dybde i den aktuelle danske uddannelseshistorie.

Uddannelseshistorie er heller ikke kun de skriftlige fremstillinger. Uddannelseshistorie er også at tage vare på kilder til uddannelseshistorien. Selskabet har med bekymring noteret sig, at Danmarks Pædagogiske Biblioteks store og vigtige samling af skolebøger og anskuelsestavler skulle være pakket ned på grund

af vandskade. Det gør desværre adgangen til denne vigtige samling vanskeligere end hidtil, og det er derfor vigtigt, at digitaliseringen af anskuelsestavlerne fortsættes, så materialet er tilgængeligt for alle interesserede. Selskabet har også bemærket, at Rigsarkivet er i gang med at udarbejde nye retningslinier for bevaring og kassation af arkivalier fra uddannelsesinstitutionerne og ser frem til, at fremtidens kilder til nutidens uddannelseshistorie således sikres.

Selskabet har med tilfredshed noteret, at der ved universiteterne er oprettet flere stillinger med uddannelseshistoriske aspekter. Således er medlem af styrelsen, Lisa Rosén Rasmussen, ansat som lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) under forskningsprogrammet Pædagogisk Samtidsdiagnostik, ligesom lektor Morten Fink-Jensen siden 2014 har været ansat som universitetshistoriker ved Københavns Universitet.

Med Årbog for Uddannelseshistorie bidrager selskabet hvert år til at sætte fokus på et emne inden for uddannelseshistorie med en række forskningsbaserede bidrag samt med en oversigt over årets politiske tiltag og med en fylldig anmeldelsessektion. Selskabet har igen i år modtaget støtte fra Kulturstyrelsens Tidsskriftstøtteudvalg til udgivelse af årbogen.

Nyhedsbrev om Uddannelseshistorie er udsendt tre gange i 2015, og det har især fokuseret på selskabets egne aktiviteter.

2015 blev præget af at være året efter det store jubilæumsår for den danske skole. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie præsenterede således årbogen for 2014 allerede i oktober 2014 ved et velbesøgt arrangement på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Selskabets generalforsamling 20. februar 2015 havde derfor ikke et egentligt fagligt program, hvad der gav tid og lejlighed til en mere uformel faglig udveksling af tanker og ideer om både den kommende årbog 2015 og om en række pågående og afsluttede uddannelseshistoriske projekter.

Ved generalforsamlingen blev en række styrelsesmedlemmer genvalgt, nemlig Søren K. Lauridsen, Christian Larsen, Else Hansen, Erik Nørr og Niels Reeh. Derimod ønskede Susanne Wiborg at træde ud af bestyrelsen og træde tilbage som ansvarshavende redaktør for Årbog for Uddannelseshistorie. Hun blev takket for indsatsen i bestyrelsen og i redaktionen af Årbog for Uddannelseshistorie. Ved den efterfølgende konstituering meddelte Jesper Eckhardt Larsen, at han ønskede at fratræde som formand, da han er blevet ansat ved Universitet i Agder. Styrelsen valgte efterfølgende Jesper Eckhardt Larsen som ansvarshavende redaktør for Årbog for Uddannelseshistorie, mens undertegnede blev valgt som formand. Jeg er glad for den tillid, som dermed vises mig, og jeg vil bestræbe mig på at videreføre selskabets gode arbejde.

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 2015 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.