



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

### Ophavsret

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

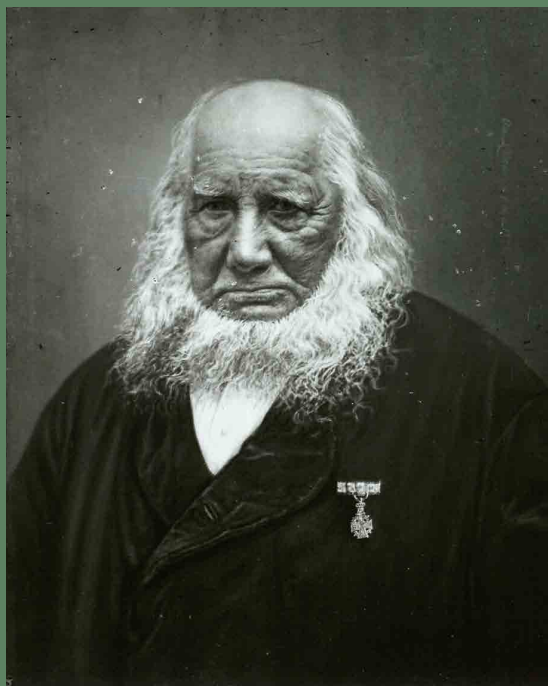
### Links

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

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

UDDANNELSESHISTORIE

2022



GRUNDTVIG OG SKOLEN

56. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

## **Formål**

Uddannelseshistorie er et historievitenskabeligt tidsskrift rettet mod formidling af og debat om temaer inden for uddannelsesområdet. Ved formidling af forskningsbaserede, fagfællebedømte artikler og oversigter, der efterspørges af forskere, studerende, undervisere, aktører m.v., sigter tidsskriftet mod at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. Uddannelseshistorie er forankret i historisk uddannelsesforskning, men inddrager også tværfaglige perspektiver hentet fra f.eks. sociologisk, politologisk og komparativ uddannelsesvidenskabelig forskning. Der bringes hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indeværende folketingsår. Desuden bringes hvert år en oversigt over udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen "Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi". Udvalgte nye udgivelser inden for uddannelseshistorie anmeldes.

## **Temareaktion for Uddannelseshistorie 2022**

Harry Haue

Hans Henrik Hjerimitslev

Christian Larsen

## **Selskabets styrelse 2022**

Forlagsredaktør Karoline Baden Staffensen, Munksgaard (formand og redaktør af nyhedsbrev)

Post.doc. Cecilie Bjerre, Syddansk Universitet (næstformand)

Specialkonsulent Jens Bennedsen, Det Kgl. Bibliotek (kasserer)

Seniorforsker og arkivar Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær og ansvarshavende redaktør)

Lektor Bjørn F. Hamre, Københavns Universitet

Seniorforsker emeritus Erik Nørr

Lektor Hans Henrik Hjerimitslev, UC SYD

Lektor Jin Hui Li, Aalborg Universitet

Lektor Maria Sofie Simonsen, Aalborg Universitet (suppleant)

UDDANNELSESHISTORIE

2022

UDDANNELSESHISTORIE

2022

Redigeret af

Harry Haue, Hans Henrik Hjerimitslev og Christian Larsen

GRUNDTVIG OG SKOLEN

*Uddannelseshistorie 2022*

*Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*

*Grafisk produktion: Scandinavian Print Group*

*Isbn: 978-87-87185-14-1*

*Issn: 0900-226x*

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Indledning: Grundtvig og skolen</b> .....	<b>7</b>
<i>Af Hans Henrik Hjerimitslev, Harry Haue &amp; Christian Larsen</i>	

## ARTIKLER

(fagfællebedømte artikler markeret med \*)

<b>Grundtvig og folkeskolen*</b> .....	<b>23</b>
<i>Af Thorstein Balle</i>	

<b>Grundtvig og friskolen*</b> .....	<b>51</b>
<i>Af Cecil Christensen, Birte Fahnøe Lund, Carsten Oxenvad &amp; Lis Toelberg</i>	

<b>Grundtvig og højskolen*</b> .....	<b>83</b>
<i>Af Jonas Møller</i>	

<b>Grundtvig og erhvervsskolen*</b> .....	<b>131</b>
<i>Af Hans Henrik Hjerimitslev</i>	

<b>Grundtvig og gymnasiet*</b> .....	<b>161</b>
<i>Af Harry Haue</i>	

## UDEN FOR TEMA

<b>At lære at ræsonnere*</b>	
– Danske eksamensbesvarelser fra studentereksamen 1915 .....	<b>185</b>
<i>Af Anders Kruse Ljungdahl &amp; Ane Qvortrup</i>	

<b>Fund, kilder og formidling i Jonstrupsamlingen</b> .....	<b>219</b>
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	

## ÅRETS OVERSIGTER

**Velfærdskrise og fordelingsbøvl**  
**– uddannelserne i folketingsåret 2021-2022** ..... 223  
*Af Signe Holm-Larsen*

**Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2021** ..... 261  
*Ved Christian Larsen*

**ANMELDELSER** ..... 271

**Årsberetning for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2021-22** . . 289  
*Af Karoline Baden Staffensen*



# INDLEDNING: GRUNDTVIG OG SKOLEN

AF HANS HENRIK HJERMITSLEV, HARRY HAUE & CHRISTIAN LARSEN

Da undervisningsminister Frederik Borgbjerg holdt én af de indledende taler ved New Educational Fellowships' kongres på Kronborg 8. august 1929, bød han de 2.000 deltagere fra 43 lande velkommen til "Grundtvigs fædreland."<sup>1</sup> Dette siger både noget om den socialdemokratiske undervisningsminister, der var selverklæret grundtvigianer, og om de grundtvigske skoletankers position såvel nationalt som internationalt.

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) var således allerede i begyndelsen af 1900-tallet etableret som det vigtigste danske bidrag til den internationale skoledebat. Denne debat blomstrede i mellemkrigstiden, hvor de frie skoletanker med fokus på børnenes selvvirksomhed og medbestemmelse udfordrede det autoritære skolesystem, der havde været dominerende, siden skolegang blev en rettighed for de fleste børn i den vestlige verden i 1800-tallet.<sup>2</sup>

Denne position har Grundtvig bibeholdt i dag, hvor han såvel i Danmark som i udlandet bliver opfattet som manden bag den særlige danske måde at forstå uddannelse og dannelse på med prioritering af mundtlighed, ligeværdighed og hjemlighed i skolesystemet. Inden for forskningen er Grundtvig også spillevende 150 år efter sin død. Center for Grundtvigforskning ved Aarhus Universitet er således i fuld gang med at etablere en videnskabelig, tekstkritisk udgave af hans samlede trykte forfatterskab, og Grundtvig-Selskabet af 8. September 1947 udgiver fortsat det videnskabelige årsskrift *Grundtvig-Studier* med både danske og internationale artikler om Grundtvig. Der er desuden i de senere år udkommet en række forskningsantologier om Grundtvig og hans betydning møntet på både et dansk og internationalt publikum.<sup>3</sup>

Det er imidlertid påfaldende, hvor svagt studier af Grundtvigs betydning for det danske uddannelsessystem – der netop var det, Borgbjerg fremhævede i 1929 – står i det samlede forskningsbillede. Nok er hans virkningshistorie inden for højskolerne, efterskolerne og friskolerne blevet grundigt behandlet, uden dog at

---

1 Nørgaard 1977: 204.

2 Nørgaard 1977.

3 Grundtvig-Selskabet 1947-2022; Korsgaard & Schelde (red.) 2013; Hall, Korsgaard & Pedersen (red.) 2015; Martinsen (red.) 2022.

have et eksplicit virkningshistorisk perspektiv,<sup>4</sup> men det er først i de sidste par år, at der er kommet fokus på hans betydning for andre skoleformer end de traditionelt grundtvigske.<sup>5</sup> Fembindsværket *Dansk Skolehistorie* bringer ikke meget nyt til torvs om grundtvigianismens indflydelse på folkeskolen. Vurderingen er dog om 1930'erne, at "I folkeskoleverdenen var Grundtvig således blevet en fælles reference, der rakte langt ud over de højskole- og friskolekredse, der definerede sig som grundtvigianske", og at "undervisningstraditionerne [...] indtil 1950'erne [var] præget af de grundtvig-koldske pædagogiske ideer" med prioriteringen af fortælling og en 'hjertelig tilegnelse' i åndsfagene dansk, historie og religion.<sup>6</sup> Det Sthyrsk Cirkulære fra 1900 bliver desuden fremhævet som en syntese af grundtvig-koldske skoletanker og nypædagogikkens naturvidenskabeligt baserede barnesyn. Nogen grundig eller systematisk analyse af Grundtvigs indflydelse fremlægges imidlertid ikke.<sup>7</sup>

Det er derfor ambitionen med dette temanummer af *Uddannelseshistorie*, der bærer titlen 'Grundtvig og skolen', for første gang at foretage en vurdering af omfanget af Grundtvigs indflydelse på det danske uddannelsessystem gennem virkningshistoriske analyser af grundskolerne (folkeskolen og friskolen), ungdomsuddannelserne (erhvervsskolerne og gymnasieskolen) og højskolen. Fokus er således ikke først og fremmest på, hvad Grundtvig selv skrev om skolen, men snarere på, hvorvidt og hvordan hans ideer blev anvendt af skolefolk til at etablere og legitimere deres skolepraksis.

Inden vi præsenterer de enkelte artikler, vil vi give en samlet vurdering af Grundtvigs indflydelse på det danske uddannelsessystem på baggrund af artiklerne og anden relevant forskning. Først vil vi se nærmere på, hvilke aspekter af og hvilke tekster fra Grundtvigs vidtfavnende forfatterskab der vandt indpas på skolerne. Dernæst vil vi rangere de enkelte skoleformer efter graden af grundtvigsk indflydelse. Afslutningsvis vil vi påvise de grundtvigske konjunkturer gennem tiden; altså vurdere, i hvor høj grad det samlede uddannelsessystem var påvirket af grundtvigske skoletanker fra Grundtvig udgav sine skoleskrifter i 1830'erne og 1840'erne til i dag.

## ANVENDELSEN AF GRUNDTVIGS FORFATTERSKAB

Grundtvig var kun i relativt begrænset omfang direkte involveret i skolegerningen. I begyndelsen af 1800-tallet var han huslærer på herregården Egeløkke på Langeland og derefter timelærer i historie ved den lærde skole Det Schousboeske

---

4 Korsgaard 1997; Frandsen, Gjesing & Haue 2012; Toelberg et al. 2016.

5 Hjermitz 2020; Balle 2022.

6 Gjerløff et al. 2014: 315.

7 Gjerløff & Jacobsen 2014: 109-111.

Institut i København. Efterfølgende underviste han sine egne fem børn i blandt andet historie og kristendom. I 1841 blev han direktør for Dronning Caroline Amalies Asylskole sideløbende med sit virke som præst i Vartov, og fra 1856 til sin død i 1872 fungerede han som leder af sin højskole på Marielyst ved København.<sup>8</sup> Han overlod imidlertid den daglige ledelse og undervisning til andre, mens han fungerede som ideologisk bannerfører.

Det var således ikke gennem sit praktiske virke som skolemand og heller ikke som politiker på Rigsdagen, at Grundtvig satte sig varige aftryk.<sup>9</sup> Det var gennem sin forfattervirksomhed. Grundtvig fik udgivet tekster fra 1804 til 1872 inden for mange forskellige genrer. Emnerne spændte vidt fra hyldestdigte, skolesange, historiske rimkrøniker og lutherske salmer over norrøne oversættelser og historiske lærebøger til pædagogiske, filosofiske, historiske og teologiske afhandlinger. Han fik udgivet omkring 35.000 sider i sin levetid, og hans forfatterskab er således det mest omfattende i Danmark.<sup>10</sup>

I et virkningshistorisk perspektiv som vores er det relevant at undersøge, hvilke tekster fra forfatterskabet der blev anvendt af grundtvigske aktører i deres overvejelser om skolen og i deres skolepraksis. Indledningsvis vil det være givtigt at skelne mellem Grundtvigs teksters *direkte* og *indirekte* indflydelse. Den direkte indflydelse kom til udtryk i de tekster af Grundtvig, som blev anvendt af lærere og elever i undervisningen. Først og fremmest drejede det sig om Grundtvigs salmer, historiske sange og skolesange, der blev benyttet på i al fald seminarierne og i friskolerne, højskolerne, efterskolerne, håndværkerskolerne, husholdningsskolerne og almueskolen fra anden halvdel af 1800-tallet. Det var således gennem hans sange og salmer, at langt de fleste elever stiftede bekendtskab med Grundtvigs livssyn. Derudover indgik tekstuddrag fra Grundtvigs værk også i mange læsebøger til såvel almueskolen som højskolen og den tekniske skole. Han udfærdigede imidlertid også sit eget læremiddelsystem møntet på historieundervisningen i den lærde skole og hjemmeundervisning. Systemet bestod af det kortfattede verdenshistoriske oversigtsværk *Historisk Børne-Lærdom*, tidstavlen *Tidens Strøm* og den digteriske gengivelse af verdenshistorien i *Krønike-Riim til Børne-Lærdom*. De blev alle udgivet i 1829. De efterfulgtes af de tre omfattende bind af *Haandbog i Verdens-Historien*, der udkom som hæfter fra 1833 til 1856. Udbredelsen af de enkelte værker kan aflæses i antallet af udgaver. Mens *Historisk Børne-Lærdom* udkom i syv og *Tidens Strøm* i fem udgaver i Grundtvigs levetid, nåede *Krønike-Riim* og *Haandbog i Verdenshistorien* kun to udgaver. De to førstnævnte

---

8 Møller 2004.

9 Andersen 1940: 9-72; Kålund-Jørgensen 1953-56.

10 Martinsen (red.) 2022.

var inspireret af tyske forlæg og hørte til blandt de mest benyttede læremidler i verdenshistorie i såvel lærde skoler som realskoler, højskoler, friskoler og almueskoler. De blev også anvendt til hjemmeundervisning i grundtvigske familier. *Krøniker-Riim* og *Haandbog i Verdens-Historien* bar mere præg af Grundtvigs universalhistoriske syn, der fremdrager en åndsåret verdenshistorie i form af tidsaldrer i lighed med menneskelivet og tilegner en særlig plads til såvel de bibelske beretninger som de nordiske lande. Disse værker fik kun udbredelse inden for grundtvigske kredse. De fungerede hovedsageligt som lærerens baggrundsmateriale – sammen med *Nordens Mythologi eller Sindbilled-Sprog historisk-poetisk udviklet og oplyst* fra 1832 – i forbindelse med fortælling og foredrag på friskoler, højskoler og seminarier. Mens Grundtvigs salmer og sange stadig bliver benyttet i det omfang, der synges i nutidens skoler, svandt brugen af Grundtvigs læremidler i verdenshistorie ind i første halvdel af 1900-tallet, hvor den kildekritiske historieforskning gjorde sit indtog i historieundervisningen.<sup>11</sup>

Grundtvigs forfatterskabs indirekte indflydelse på skolerne skete dels gennem hans arvtageres seminarielærebøger i religion, dansk, historie og sang, men dog hovedsageligt gennem hans syv såkaldte højskoleskrifter, som blev udgivet fra 1836 til 1847. De bærer titlerne *Det Danske Fiir-Kløver*, *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole*, *Skolen for Livet*, *Om Nordens videnskabelige Forening*, *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer*, *Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole* og *Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole*. I disse værker fremmaner Grundtvig sin vision for folkeoplysning, livsoplysning og historisk-poetisk dannelse, og de kom til at virke som pejlemærker for Grundtvigs arvtagere, når de skulle omsætte hans skoletanker til pædagogisk praksis.<sup>12</sup>

De pædagogiske grundbegreber blev i den forbindelse skolen for livet, det levende ord, fri og levende vekselvirkning, hjemlighed, fællesskab, åndsfrihed, eksamensfrihed og metodefrihed. Disse begreber kom til udtryk gennem en didaktisk praksis, der fokuserede på et ligeværdigt forhold mellem lærere og elever og på en prioritering af fortælling, foredrag, forhandling og fællessang i undervisningen. Grundtvig og hans arvtagere var hverken de første eller de eneste, der fremhævede f.eks. fortællingens rolle i pædagogikken, men de blev afgørende, da de satte vægt bag ordene og lykkedes med at forandre det skolemæssige landskab i Danmark. De grundtvigske skoletanker blev fremført med polemisk brod mod det, Grundtvig og hans arvtagere – i første række Christen Kold – opfattende

---

11 Teksterne med indledning og kommentarer er tilgængelige på *Grundtvigs Værker* (Center for Grundtvigforskning 2022). Se også Hjermitzlev 2020.

12 Grundtvigs højskoleskrifter er tilgængelige på Center for Grundtvigforskning 2022 og i Bugge 1968. Se også Hjermitzlev 2020.

som den sorte skoles eller dødens skoles onder såsom udenadslære, eksamensterperi, prygl og verdensfjern lærdom. Rimelige eller ej blev disse anklager vendt mod særligt den lærde skole, realskolen, almueskolen, statsseminarierne og universitet, og de blev benyttet til at frembringe den vilje og det sammenhold, der skulle til for at oprette alternative, ikke-offentlige (private) dannelses- og uddannelsesanstalter såsom friskoler, efterskoler, højskoler og friseminarier, der i tidens liberale ånd vendte sig mod statslig styring og statsinstitutioner og lagde vægt på det private initiativ. Etableringen af disse grundtvigske institutioner kulminerede i årtierne omkring 1900. Grundtvigs rolle i den forbindelse blev at legitimere oprettelsen af nye skoler og tillige ændringer af praksis på traditionelle skoler ved at henvise til tekststeder i hans forfatterskab eller blot til grundtvigske grundbegreber, der nu var blevet gængse inden for den pædagogiske verden. De grundtvigske nøgleord, grundbegreber eller diskursmarkører er sammen med oplysninger om skolernes praksis og forbindelser til grundtvigske netværk afgørende for at vurdere, om de enkelte skoler og skoleformer kan siges at være præget af Grundtvig.

## RANGERING AF DE ENKELTE SKOLEFORMER

Ud fra udbredelsen af grundtvigske nøgleord, praksisformer og netværk kan vi komme med en samlet vurdering af den grundtvigske indflydelse på det danske uddannelsessystem. Denne vurdering vil både indbefatte det overordnede lovgivningsmæssige niveau og den konkrete undervisning, så vidt det er muligt at efterspore denne. Artiklerne i dette temanummer fokuserer på forskellige aspekter af den grundtvigske indflydelse, men det er stadig muligt at lave en samlet rangering. Det er næppe overraskende, at de mest grundtvigske prægede skoleformer er højskolen, efterskolen og friskolen. Herefter kommer i et midterfelt landbrugsskolen, håndværkerskolen, husholdningsskolen, seminariet og almueskolen/folkeskolen, mens de mindst grundtvigske skoleformer er den tekniske skole, handelsskolen, gymnasieskolen, realskolen og universitetet, der bortset fra enkelte lærere og mindre lovelementer ikke blev påvirkede af grundtvigianismen. I den første gruppe er samlet det, der benævnes frie skoler, mens den sidste gruppe består af såkaldte eksamensskoler. Midtergruppen er en blanding af erhvervsfaglige kostskoler og folkeskolen, hvor der har været en varierende grad af fokus på eksamen.

Det er helt afgørende for forståelsen af dette skolemæssige landskab at medtænke, at de frie skoler hovedsageligt var en del af landbokulturen, mens eksamensskolerne var integreret i bykulturen i købstæder og de nye stationsbyer. Landbokulturen var præget af frivillighed og civilsamfund og udstyret med frie skoler, der lagde vægt på såvel livsoplysning og historisk-poetisk dannelse som

erhvervsrettede kundskaber og færdigheder, mens bykulturen var domineret af offentlige skoler og private eksamensskoler, f.eks. realskoler, gymnasier, handelskoler og tekniske skoler. Disse kulturer eksisterede indtil 1960'erne som adskilte karriereveje, men med den urbanisering, centralisering og modernisering af uddannelsessektoren, der begyndte i 1950'erne, er disse forskelle nu mere eller mindre udviskede, og bortset fra højskolerne, de frie fagskoler og et mindretal af friskoler og efterskoler er alle skoler nu eksamensskoler.

## GRUNDTVIGSKE KONJUNKTURER OVER TID

Graden af grundtvigsk påvirkning er naturligvis ikke stabil over tid. Nogle skoleformer som f.eks. højskolerne og friskolerne begyndte som udprægede grundtvigske skoler, men blev i takt med deres succes suppleret med andre ideologiske retninger (især Indre Mission), mens andre skoleformer såsom almueskolen og seminarierne i begyndelsen ikke var påvirkede af Grundtvig, men efterhånden tog grundtvigske skoletanker til sig, for måske i nogen grad at forkaste dem igen. De enkelte skoleformer er naturligvis også gennem tiden blevet påvirkede af hinanden og af den politiske og kulturelle kontekst.

Overordnet set begyndte den grundtvigske påvirkning i 1840'erne, da Grundtvigs pædagogiske ideer fandt klangbund hos såvel akademikere i København som præster, lærere og bønder i provinsen. Det resulterede i oprettelsen af den første folkehøjskole i Rødding i 1844 og fra 1850'erne i oprettelsen af koldske friskoler på Fyn og Blågårds Friseminarium i København. Disse skoler blev fra 1860'erne suppleret med grundtvigske højskoler, friskoler og seminarier i hele landet, og det kulminerede med et fintmasket net af grundtvigske friskoler, efterskoler, højskoler, seminarier, landbrugsskoler, håndværkerskoler og husholdningsskoler omkring år 1900. Disse skoler var i opposition til et statsligt uddannelsesvæsen, styret af Højre-regeringer. Mens realskolerne, gymnasierne og universitetet i det store hele forblev upåvirkede af denne grundtvigske opblomstring, satte den sit præg på seminarierne, folkeskolen og i mindre grad de tekniske skoler og handelsskolerne. Med folkeskolereformerne i 1937 og 1958, seminariereformerne i 1930 og 1954 og højskoleloven i 1942 fik de grundtvigske skoletanker for alvor lovgivningsmæssig rygdækning.

De fede tider varede imidlertid ikke ved for de grundtvigske skolefolk. Mekaniseringen af landbruget og det moderne industrisamfund fra 1950'erne medførte, at folk flyttede til byerne, og de ønskede yderligere uddannelse til deres børn, så de kunne klare sig godt i det moderne samfund. Politikerne kunne også se en fordel i at ændre skolesystemet, så man kunne få en mere velkvalificeret befolkning, der kunne bidrage til at finansiere velfærdsstaten. Uddannelse fik derfor en central rolle i samtidens vækstfilosofi og blev samtidig set som afgørende for en mere

oplyst befolkning.<sup>13</sup> Det betød store uddannelsesreformer, der overordnet set gav mindre plads til de grundtvigske skoletanker. Særligt deres fokus på livsoplysning, historisk-poetisk dannelse og eksamensfrihed kom under pres. I 1966 blev seminarierne ændret afgørende, så det ikke længere var muligt at komme ind med syv års skolegang og et højskoleophold i bagagen (manden fra ploven og kvinden fra gryden). Nu skulle man mindst have højere forberedelseksamen (hf). Samtidig blev læreruddannelsen akademiseret, og højskolepræget fortonede sig. I 1972 blev det obligatorisk med ni års skolegang og afgangseksamen for at komme på en ungdomsuddannelse. Det stillede friskolerne og efterskolerne i et dilemma: Skulle de holde den grundtvigske fane højt og insistere på eksamensfrihed, eller skulle de tilpasse sig samfundsudviklingen? Det endte med, at friskolerne og efterskolerne efterhånden accepterede at afholde afgangsprøver, mens højskolerne var mindre kompromissøgende og nægtede at tilbyde hf. Erhvervsuddannelserne blev også reformeret. De sidste grundtvigske håndværkerskoler lukkede eller blev omdannet til almindelige tekniske skoler omkring 1960, mens landbrugsskolerne holdt stand indtil 1990'erne, hvor de også blev til statslige erhvervsuddannelser. Imidlertid betød modstand fra særligt grundtvigske politikere fra Venstre, at Danmark i 1970'erne ikke fik en 12-årig enhedsskole med fælles og obligatoriske ungdomsuddannelser efter svensk forbillede, der ellers var Socialdemokratiets ønske. Grundtvigske skolefolk og politikere var generelt forbeholdne over for obligatorisk skolegang, men lagde vægt på frivillighed og muligheden for at unge kunne komme i mesterlære eller ud og arbejde, hvis de ikke brød sig om at gå i skole. Socialdemokratiets argumenter for en fælles enhedsskole for alle unge med både teoretiske og praktiske fag prellerede således af på Venstre, selv om ideen om enhedsskolen, der var præget af venstreorienterede og reformpædagogiske ideer, med lidt god vilje kunne tolkes som en realisering af Grundtvigs tanker om en forening af håndens og åndens arbejde.

Overordnet set har perioden fra 1960'erne og frem til i dag været præget af et fokus på, at så mange unge som muligt så hurtigt som muligt får folkeskolens afgangseksamen og en kompetencegivende ungdomsuddannelse, herunder 1990'ernes målsætning om 95% af en ungdomsårgang skal have gennemført mindst en ungdomsuddannelse. Det har sat de grundtvigske idealer om livsoplysning og historisk-poetisk dannelse under pres. En øget centralisering i form af fusioner, nationale tests og målstyring af undervisningens indhold har heller ikke været befordrende for en grundtvigsk skoletænkning med fokus på skolernes og lærernes metodefrihed og på forpligtende fællesskaber, hvor der lægges vægt på samvær mellem lærere og elever og en hjemlig atmosfære.

---

13 Larsen 2021: 2-3.

Imidlertid vil det være forhastet at skrive en nekrolog over Grundtvigs skoletanker. De lever mange steder i bedste velgående i nye variationer og har i de seneste år endda oplevet en opblomstring som et modspil til centralisering, målstyring og konkurrencestat. Således går det godt for friskolerne, der sammen med de tidligere realskoler, nu privatskoler, udgør de frie grundskoler, og for efterskolerne og højskolerne, der alle har fået rekordmange elever ved at tilbyde alternativer til det offentlige skolesystem. Forældre, børn og unge har således stemt med fødderne ved at vælge friskoler, efterskoler og højskoler på trods af mange politikeres ønsker. Mens det i høj grad er ressourcestærke familier, der foretrækker privatskoler og efterskoler, er det ikke i samme grad tilfældet med friskoler, der ofte er opstået i protest mod lukningen af den lokale folkeskole. Den løbende revision af folkeskolereformen fra 2014, aktuelle politiske udmeldinger om mere frihed til de enkelte skoler og en opprioritering af dannelse og livsoplysning tyder også på, at den omfattende kritik af skolesystemet fra blandt andet grundtvigske aktører har haft sin virkning.<sup>14</sup>

Hvis vi sammenligner med udlandet, er det også tydeligt at se den grundtvigske påvirkning af skolesystemet. Undervisningen i Danmark er således generelt præget af færre tests og karakterer, mere fællessang, mere dialogbaseret undervisning, mere fokus på personlig udvikling og dannelse og et mere ligeværdigt forhold mellem lærere og elever end i de fleste andre lande. Dette kan ikke alene tilskrives grundtvigianismen, men skyldes også reformpædagogikken, der fra 1920'erne sammen med den tyske Bildungstradition og den grundtvigske skoletænkning har været med til at gøre det danske skolesystem til noget særligt.

Konkluderende kan det om de grundtvigske konjunkturer siges, at den grundtvigske pædagogiks højkonjunktur var fra omkring 1900 til 1960, hvor den dominerede særligt på landet. Herefter ses et gradvist fald, der nåede bunden i 2000'erne og 2010'erne. Noget tyder imidlertid på, at konjunkturerne er ved at vende, og Grundtvig nu bliver støvet af og fundet frem igen.

## DE ENKELTE ARTIKLER

I den første artikel tager Thorstein Balle livtag med folkeskolen, der er langt den mest udbredte skoleform i Danmark. Selv om antallet af børn, der går i friskole eller privatskole er steget de seneste år, er det stadig omkring 75% af alle skolebørn, der går i den kommunale folkeskole, mens 5% går på specialskole og 20% på frie grundskoler. I 1900 var der omtrent 3.800 folkeskoler, 250 friskoler og 150

---

<sup>14</sup> Brinkmann, Tanggaard & Rømer 2021.



realskoler, mens der i 2020 eksisterede 1.260 folkeskoler og 551 frie grundskoler.<sup>15</sup>

Da antallet af folkeskoler er så stort, er det uoverkommeligt at analysere graden af grundtvigsk påvirkning på de enkelte skoler. Derfor anvender Balle et analytisk greb, hvor han identificerer en række grundtvigske aftryk, der er centrale for et grundtvigsk menneske- og skolesyn, f.eks. livsoplysning, levende vekselvirkning, det hele menneske, metodefrihed og forældreindflydelse, og undersøger, hvorvidt og hvordan disse kom til udtryk i centraladministrative dokumenter og skolelovgivningen fra 1814 til 2014. Endvidere analyserer han den grundtvigske indflydelse på lovgivningen om lærerseminarierne, der i en grundtvigsk optik så vidt muligt skulle minde om livet på en folkehøjskole. På denne baggrund konkluderer Balle, at den grundtvigske indflydelse kulminerede fra 1930 til 1960, hvor Grundtvigs såkaldte *stedfortrædere* og særligt den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen i alliance med andre grundtvigsk prægede politikere samt Dansk Skoleforening og Askovudvalget satte et tydeligt grundtvigsk præg på såvel folkeskolen som læreruddannelsen, der gennem de uddannede læreres praksis indirekte fik stor betydning for folkeskolen. Skolelovene fra 1937 og 1958 og seminarielovene fra 1930 og 1954 vurderes således som værende den lovgivning om den offentlige skole, der var mest påvirket af Grundtvigs skoletanker. Mens Balle anerkender de grundtvigske aftryk på den såkaldte Blå Betænkning fra 1960, nedtoner han til gengæld den grundtvigske indflydelse på såvel folkeskoleloven af 1899 og det efterfølgende Sthyrskes Cirkulære fra 1900 som folkeskoleloven af 1975.

Balles analyse munder ud i en konstatering af, at Grundtvig er fordampet fra folkeskolen og læreruddannelsen fra 1960'erne og frem til i dag. Først blev den fortrængt af en venstreorienteret reformpædagogik og siden af konkurrencestatens fokus på fremtidens kompetencer og målstyring, der står i skarp kontrast til den grundtvigske prioritering af henholdsvis livsoplysning og metodefrihed. På samme måde er det grundtvigske præg på lærerseminarierne gradvist forsvundet fra læreruddannelsesloven af 1966 og frem til i dag, hvor den grundtvigske højskoleånd med enkelte undtagelser er ganske forsvundet fra læreruddannelserne.

Mens Balle således ikke finder grundtvigsk arvegods i nutidens folkeskole, stiller sagen sig anderledes hos Cecil Christensen, Birte Fahnøe Lund, Carsten Oxenvad og Lis Toelberg. De når i deres analyse af friskolernes historie frem til, at den grundtvigske påvirkning stadig er tydelig i friskolerne i dag. Dette dokumenteres gennem en undersøgelse af de 280 friskoler, der var medlem af Dansk Friskoleforening i 2022. 48% af disse havde Grundtvig, Kold eller grundtvig-koldsk med i

---

15 Undervisningsministeriet 1998: 5-17; Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2021.

deres værdigrundlag. I en lignende undersøgelse af 40 tilfældigt valgte folkeskoler fandt Thorstein Balle, at kun seks ud af disse havde udsagn, der *kunne* tolkes som grundtvigske (15%).

Gennem analyser af udvalgte friskolers praksis viser Christensen, Fahnøe Lund, Oxenvad og Toelberg, hvordan den grundtvigske påvirkning konkret kommer til udtryk såvel historisk som aktuelt. En nøgleperson i den forbindelse var Christen Kold, der opfattede sig selv som Grundtvigs tro discipel og i praksis førte Grundtvigs skoletanker ud i friskolerne ved at uddanne friskolelærere på sine højskoler og hjælpe mere end 100 friskoler i gang fra 1852 til sin død i 1870. Christensen, Fahnøe Lund, Oxenvad og Toelberg betoner kontinuiteten fra de første friskoler til i dag ved at fokusere på de centrale elementer, der ifølge dem kendetegner en grundtvig-koldsk friskole. Det drejer sig om frihed fra statslig indblanding, forældredirektion og en skole præget af blandt andet fortælling, fællessang, Fadervor, dannelse og praktiske fag.

Christensen, Fahnøe Lund, Oxenvad og Toelberg undlader dog ikke at påpege, at friskolerne gennem historien også har måttet gå på kompromis med de grundtvigske idealer. Friskolelovene fra 1855 og 1864, tilskudsloven fra 1899 og tilsynsloven fra 1933, der alle blev båret frem af grundtvigsk prægede, liberale politikere og gav friskolerne stor frihed, blev således udfordret af de skolepolitiske konjunkturer. I forbindelse med indførelsen af ni års undervisningspligt i 1972 valgte en del friskoler at indføre 8. og 9. klasse med afgangsprøver, og i 2022 var der kun 32 prøvofrie skoler i Dansk Friskoleforening. Med Grundtvigs aversion mod eksamensskolen i mente må dette siges at være et stort skred. En anden udfordring var den stigende målstyring af skolen fra 2000'erne, der også indskrænkede undervisningsfriheden i friskolerne. Den frihed, der var sikret med Grundloven af 1915, var nu under pres. Grundlovsændringen blev forberedt af venstremanden Klaus Berntsen, der var grundtvigsk friskoleleder og konseilspræsident fra 1910 til 1913. I Grundloven af 1915 blev forældrenes magt over og ansvar for deres børns undervisning stadfæstet, dog med det forbehold, at undervisningen skulle 'stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.' Dette blev en prekær udfordring for friskolerne i 2000'erne og 2010'erne, hvor Folketinget og Undervisningsministeriet indførte et målstyrings- og testregime i folkeskolen, der sammen med et krav om, at friskolerne – efter medie- og tilsynssager om religiøse friskoler – skulle fremme demokratisk dannelse, førte til en øget kontrol med friskolerne. På den anden side har de skolepolitiske konjunkturer også betydet nye muligheder for friskolerne og en grundtvigsk pædagogik. Således har mange forældre fravalgt folkeskolen til fordel for friskolen efter indførelsen af en heldags-skole med folkeskolereformen i 2014 og i forbindelse med lukningen af små kommunale skoler, der i stedet af en forældrekræds er blevet omlagt til friskoler. Disse

protestskoler er som oftest uden et særligt retningspræg, men nogle definerer sig dog som grundtvigske.

I Jonas Møllers artikel om Grundtvig og højskolen er vi i lighed med friskolerne i det grundtvigske kerneland. På højskolerne er det som på friskolerne normalt at finde billeder af Grundtvig på væggene og synge hans sange om morgenen. Gennem en grundig analyse af den omfattende historiografi om Grundtvig og højskolen viser Møller, at Grundtvig siden oprettelsen af Rødding Folkehøjskole i 1844 og frem til i dag har haft en afgørende indflydelse på de danske højskoler. Dette er næppe overraskende, men i sin idéhistoriske analyse demonstrerer Møller, hvordan man kan forstå denne påvirkning med forskellige analytiske greb, hvordan Grundtvig gennem højskolehistorien er blevet brugt til at legitimere mange forskellige former for højskole, og hvordan der har været en løbende debat om det grundtvigske. Ved at inddrage aktuelle empiriske undersøgelser af nutidens højskoler gør Møller det ydermere klart, at selv om meget er forandret siden opkomsten af de grundtvigske højskoler i 1800-tallet, er historien snarere præget af kontinuitet end af transformation eller forfald, som højskolehistorikerne Ove Korsgaard og Hans Henrik Hjermitsev ellers har været mere eller mindre eksplicitte fortalere for. Møller viser således, at det grundtvigske fokus på hjemlighed og historisk-poetisk livsoplysning stadig er levende på højskolerne, også selv om de fleste højskolelærere ikke bruger et grundtvigsk vokabular, ikke har et dybere kendskab til Grundtvig og hans skoletanker og ikke nødvendigvis er bevidste om, at de bedriver grundtvigsk pædagogik.

Møllers artikel bidrager således med et nyt perspektiv på den virkningshistoriske forskning ved at argumentere for, at Grundtvigs påvirkning ikke alene kan være direkte gennem Grundtvig selv eller indirekte gennem hans stedfortrædere, men også kan foregå bag om ryggen på de historiske aktører, der, uden de selv er bevidste om det, kan fungere som Grundtvigs arvtagere. Dette leder frem til et spændende historiografisk spørgsmål: Kan man være grundtvigianer uden selv at vide det?

I sin artikel om Grundtvig og erhvervsskolen tager Hans Henrik Hjermitsev implicit dette spørgsmål op ved at opstille en række kriterier for grundtvigsk påvirkning, der kan afgøre, om en skole kan defineres som grundtvigsk, nemlig skolernes 1) selvforståelse, 2) vokabular, 3) praksis og 4) netværk. Mens kriterium 1, 2 og 4 vil forudsætte en bevidst bekendelse til et grundtvigsk skolesyn, levner kriterium 3 mulighed for at en skole kan være påvirket af Grundtvig uden aktørerne er bevidste om det. En analyse af skolernes praksis vil nemlig i lighed med Møllers perspektiv påvise, om hverdagen var eller er præget af grundtvigske praksisformer såsom foredrag, fællessang, hjemlighed og eksamensfrihed, uden at det nødvendigvis bliver italesat som sådan. Man kan således i denne optik godt være grundtvigianer uden selv at vide det.

Trods denne brede definition af, hvad der kan siges at være en grundtvigsk påvirkning, er der langt mellem de grundtvigske fund i Hjermitselevs undersøgelse af erhvervsskolernes jubilæumsskrifter, tidsskrifter, lærebøger og lovgivning. Hverken de tekniske skoler eller handelsskolerne var præget af Grundtvigs skoletanker. Heller ikke i første halvdel af 1900-tallet, hvor det grundtvigske skolesyn ellers stod stærkt politisk. Dette havde ifølge Hjermitselev meget at gøre med det kulturelle og samfundsmæssige skel mellem land og by. Grundtvigske arvtagere på landet øvede således stor indflydelse på landbrugsskolerne, husholdningsskolerne og håndværkerskolerne, der alle var børn af folkehøjskolen og delte den særlige atmosfære og hjemlighed, som kostskoleformen kunne skabe, med den. Omvendt var de tekniske skoler og handelsskolerne, der hovedsageligt fungerede som aftenskoler, oprettet af håndværksmestre og handelsfolk i byerne. De havde ikke noget tilovers for grundtvigsk livsoplysning, men lagde vægt på nyttige kundskaber og færdigheder samt eksamen som i realskolen. Grundtvig måtte landbefolkningen gerne beholde for sig selv.

Hjermitselev viser i sin analyse, at det grundtvigske skolesyn forduftede fra landbrugsskolerne, husholdningsskolerne og håndværkerskolerne i takt med urbaniseringen samt centraliseringen og standardiseringen af uddannelsessystemet fra 1960'erne og frem. Imidlertid påpeges det, at det stadig lever i enkelte lommer, nemlig i landbrugsskolernes praksis, der er præget af kostskoleformen, og i husholdningsskolernes efterfølger, de frie fagskoler eksamensfrie praksis. De frie fagskoler deler således formål med højskolerne og efterskolerne, hvor hovedsigtet er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Helt død er Grundtvig ikke.

Sådan forholder det sig ikke i gymnasieskolen. Her har han aldrig været levende. Efter afslutningen af sin latinskolegang udtalte Grundtvig, at undervisningen her var "kedelig, tom og trættende, og en pestilens for intellektet." Denne opfattelse fastholdt han hele livet, ikke mindst var han en hård kritiker af latin-faget, som de fleste i den danske kulturelite i hele Grundtvigs levetid opfattede som et centralt fag. Det var derfor vanskeligt for Grundtvig at få indflydelse på latinskolens undervisning. Det forsøg, som han i 1832 ansøgte om, blev afvist af landets kulturpersonligheder, herunder ikke mindst J.N. Madvig, der var professor i de klassiske sprog, og H.C. Ørsted, landets førende naturvidenskabsmand, der heller ikke mente, at Grundtvig ville egne sig til 'Ungdommens Vejledning'. Men der fandtes i den lærde skole nogle lærere, der sympatiserede med dele af Grundtvigs tankegods, selvom de var skeptiske eller afvisende over for hans negative holdning til latin og hans mytologisering af historie og kristendom. Efter Grundtvigs død blev hans pædagogiske og didaktiske visioner virksomme i fri- og højskolen, men ikke i gymnasiet. Ved reformen i 1871 havde grundtvigianerne arbejdet for

at få indført en linje i den lærde skole med bl.a. oldnordisk, svensk og engelsk, men modstanderne, herunder J.N. Madvig, nu som undervisningsinspektør og politiker, fastholdt den klassisk-sproglige linje suppleret med en matematisk-naturvidenskabelig linje, men måtte dog acceptere, at undervisningen i modersmålet også skulle omfatte elementer af oldnordisk og svensk, og at historieundervisningen skulle have et nordisk perspektiv.

Ved Grundtvigs død stod den traditionelle lærde skole stadig på et klassisk fundament med det overordnede mål, at elevernes skulle tilegne sig almindelse og dermed blive studieforberejede. Det lykkedes heller ikke for Grundtvigs åndelige arvtagere at præge den gymnasiale undervisning i 1900-tallet. Reformdiskursen blev til dels overtaget af reformpædagogikken, der ligesom almindelsen havde tyske rødder, og af positivismen, der ikke blot var fundamentet for de naturvidenskabelige fag, men også kom til at præge de humanistiske fag, herunder historie, hvor vægten især fra midten af 1900-tallet blev lagt på metode og kildekritik. I forbindelse med den anden industrielle revolution, hvor den demografiske forskydning fra land til by kom til at præge skole- og uddannelsesudviklingen, ændrede gymnasiet sig fra et elite- til et massegymnasium. Velfærdsstaten og videnssamfundet forudsatte teoretisk uddannede unge. I dag søger 70% af en ungdomsårgang til de gymnasiale uddannelser, som da heller ikke længere bliver opfattet som 'dødens skole'. Prøver og eksamen præger ikke blot de gymnasiale uddannelser, men også grundskolen, og dermed er der ikke meget ilt tilbage til den grundtvigske skoletænkning.

## ARTIKLER UDEN FOR TEMA

Kravene til udarbejdelse af den danske stil i det danske gymnasium er relativt velbelyst i den skolehistoriske forskning, hvorimod analyser af elevernes besvarelser af stilen sjældent har været genstand for en systematisk undersøgelse. Med artiklen: 'At lære at ræsonnere – danske eksamensbesvarelser fra studentereksamen 1915' bidrager professor Ane Qvortrup og lektor Anders Krause Ljungdahl (begge fra Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet) til at tilvejebringe ny viden og indsigt om dette vigtige didaktiske spørgsmål. Artiklen undersøger, hvordan og især hvorfor det at ræsonnere blev et fagligt ideal i gymnasiet. Forskningsspørgsmålet er: Hvordan kommer idealet om at ræsonnere til udtryk i de udvalgte 24 stile fra Vestre Borgerdydskole fra 1915? Analysen af besvarelserne baserer sig på læsning af de digitale udgaver af elevteksterne, som ses i sammenhæng med de foreliggende lærebøger og faglige anbefalinger. Forfatterne dokumenterer, hvordan eleverne realiserer kravene om at kunne ræsonnere, og i hvilken samfundsmæssig sammenhæng dette fandt sted.

Signe Holm-Larsen har skrevet en kort orientering om den skolehistoriske samling på Jonstrup, som 1791-1991 rummede et af de første danske lærerseminarier nord for Kongeåen. Vi får en indføring i seminariets historiske bibliotek, det store arbejde, der er lagt i at få digitaliseret de centrale kilder til seminariets historie, og stedets bygningshistorie. I årbogens sidste del finder vi tilbagevendende årsoversigter, ikke mindst Signe Holm-Larsens meget nyttige og informative oversigt over årets gang i det danske uddannelsessystem. Christian Larsen har i årsbibliografien fortegnet de bøger og artikler, der i 2021 er udkommet, og som rummer ny udforskning af det danske uddannelsessystems historie såvel nationalt som lokalt. Anmeldelsektionen bringer omtale og anmeldelser af større danske og internationale værker om bl.a. børn og unge, gymnasieskolen og skolebøger.

## LITTERATUR

- Andersen, Poul (1940), *Grundtvig som Rigsdagsmand og andre Afhandlinger*. København: Gyldendal.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2021), I mere end hver tredje kommune går mindst hvert femte barn på fri- eller privatskole. <https://www.ae.dk/analyse/2021-07-i-mere-end-hver-tredje-kommune-gaar-mindst-hvert-femte-barn-paa-fri-eller>
- Balle, Thorstein (2022), *Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem begrebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkmann, Svend, Thomas Aastrup Rømer & Lene Tanggaard, red. (2021), *Sidste chance – nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Klim.
- Bugge, K.E. (1968), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udvalg*, bd. I-II, København: G.E.C. Gads Forlag.
- Center for Grundtvigforskning (2022), *Grundtvigs Værker*. [www.grundtvigsværker.dk](http://www.grundtvigsværker.dk).
- Frandsen, Johannes Nørregaard, Knud Bjarne Gjesing & Harry Haue (2012), *Mere end en skole. De danske efterskolels historie*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gjerløff, Anne Katrine & Anette Faye Jacobsen (2014), *Da skolen blev sat i system 1850-1920*. Dansk Skolehistorie, bd. 3. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard & Christian Ydesen (2014), *Da solen blev sin egen 1920-1970*. Dansk Skolehistorie, bd. 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grundtvig-Selskabet (1947-2022), *Grundtvig-Studier*. København.
- Hall, John A., Ove Korsgaard & Ove K. Pedersen, red. (2015), *Building the Nation – N.F.S. Grundtvig and Danish National identity*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Hjermitsev, Hans Henrik (2020), *Grundtvigske Seminarier 1840-1920. I: Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- Korsgaard, Ove (1997), *Kampen om lyset – Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove & Michael Schelde, red. (2013), *Samfundsbyggeren – Artikler om Grundtvigs samfundstænkning*. København: Anis.
- Kålund-Jørgensen, F.C. (1953-56), Grundlovens skoleparagraf, dens tilblivelse og dens skolehistoriske placering. I: *Historisk Tidsskrift*, vol. 11, rk. 4, s. 449-484.
- Larsen, Christian, red. (2010), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*, bd. I-II, København: Danmarks Privatskoleforening.

- Larsen, Christian (2021), Trust In Numbers: Danish Primary Governance 1963-1972. I: *Journal of Educational Administration and History*, vol. 54 (2), s. 207-221.
- Martinsen, Lone Kølle, red. (2022), *Den store mand – Nye fortællinger om Grundtvig*. København: Gads Forlag.
- Møller, Anders Monrad (2004), Vejen til Sorø? Forspil til Grundtvigs Højskole på Marielyst. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 38, s. 20-33.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Toelberg, Lis et al. (2016), *Friskolehistorie – en antologi*, bd. I-II, Asperup: Dansk Friskolefor- enings Forlag.
- Undervisningsministeriet (1998), *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. København: Un- dervisningsministeriet.





Grundtvigske skoleformer I. Sonnerup Friskole i Nordvestsjælland blev oprettet 1868 på initiativ af Niels Andersen fra Stenstrup, der havde været på Vallekilde Højskole, og gårdejer P. Henriksen, som ejede et hus, hvori skolen fik lokaler. På fotoet ses Lorens Kristian Birkedal, lærer 1868-76, hvis løn bestod af kost og brændsel. Senere flyttede skolen til Stenstrup og i 1908 til Gudmindrup, hvor skolen lå indtil lukningen i 2006 (foto Odsherred Lokalarkiv).



# GRUNDTVIG OG FOLKESKOLEN

AF THORSTEIN BALLE

*N.F.S. Grundtvig forholdt sig meget lidt til undervisningen i datidens børneskole, al ligevel fik hans tanker gennem hans arvtagere et klart aftryk på udviklingen i den danske folkeskole. Artiklen undersøger dette aftryk fra 1855 og frem. Ikke mindst er der fokus på den grundtvigske påvirknings storhedstid i folkeskolen fra 1930 til 1960, hvor de to grundtvigske arvtagere, undervisningsminister Jørgen Jørgensen og Dansk Skoleforening, var aktive. Efter 1960 fordampede Grundtvigs aftryk langsomt såvel i den skolepolitiske diskurs som i lovgivningen om skolen og i lærernes uddannelse.*

## GRUNDTVIGS AFTRYK TAGER SIN BEGYNDELSE

Under folketingsdebatten den 10. februar 1855 om det lovforslag, som i en ændret form endte som vedtagelsen af Tillæg til Anordning om Almueskolen af 1814, der siden hen blev kaldt friskoleloven, udtrykte Grundtvig, at han ønskede:

“... at al Trældom – det er den rette Modsætning mod Frihed i det borgerlig Liv – at den hele Skoletrældom maa falde bort saa snart som muligt. Jeg er vis paa, at det vilde være til største Gavn baade for Skolerne og for dem, som besøge dem. Jeg er vis paa, at det aldrig kan være andet end daarlige Skolelærere, der ønske, at hele Befolkningens Børn skulle drives sammen i deres Skoler.”<sup>1</sup>

Grundtvig ønskede altså, at datidens almueskole blev nedlagt, eller i hvert fald, at det ikke skulle være en pligt at gå i skole. Den bedste skole for børn, mente han, var at medvirke til livet i en almindelig familie og deltage i familiens gøremål. Så lærte man det væsentligste af, hvad man havde brug for. Ved siden af det kunne man så modtage undervisning af moderen i dansk, skrivning og regning. Skulle man eventuelt tage en videreuddannelse, kunne man ved en privat lærer forberedes til at komme på latinskolen for at kunne tage studentereksamen. Netop den tvungne skolegang i syv år i den offentlige skole var fokus i det forslag til opblødning af skoletvungen, som et udvalg af folketingsmænd fremsatte i 1853. Forsla-

---

1 Referat i Rigsdagstidende sp. 1064 af tale i Folketinget lørdag den 10/2 1855, 6. sessions 2. samling 29. møde.

get udtrykte mulighed for tidligere udskrivning af skolen for børn, der havde nået skolens mål. Forslagsstillerne var fem mænd under ledelse af præsten L.D. Hass og teologen J. Chr. Lindberg. Alle fem var stærkt inspireret af Grundtvigs tanker om forældrenes frihed og suveræne myndighedsansvar i forhold til deres børn. Gennem længere tids forhandlinger i folketing og landsting endte forslaget om Tillæg til Anordning om Almueskoleloven med at blive vedtaget, men i en ændret skikkelse, som var fremsat af V.A. Borgen og J.N. Madvig. Dette tillæg er det, som i dag kaldes friskoleloven af 2. maj 1855. Loven afskaffede skolepligten og indførte undervisningspligt. Det betød i modsætning til tidligere, hvor myndighedernes godkendelse *forud* var en betingelse for at tage børnene ud af skolen og give dem privatundervisning, at forældrene havde ret til uden denne godkendelse, men blot ved at meddele skolemyndighederne det, at undervise børnene hjemme eller sammen med andre forældre oprette en privat friskole med en lærer, som de selv aflønnede.

Selv om hverken Borgen eller Madvig kan betegnes som grundtvigianere, og at Grundtvig som sagt anså den offentlige børneskole for en tvangsanstalt, der burde afskaffes, må friskoleloven anses som den første lovgivning vedrørende børneskolen i Danmark, som kom til veje under indflydelse af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. I forlængelse af denne lov blev det i 1864 vedtaget, at friskolerne måtte vælge en anden form for religionsundervisning end den i almueskolen. Dette var en stor sejr for de grundtvigske friskolefolk, der nu fik større mulighed for at bedrive en grundtvigsk pædagogik med fokus på fortælling frem for indlæring af katekismus.<sup>2</sup>

Det blev nu Christen Kold, der gennem sin brug af friskoleloven stod i spidsen for udbredelsen og udviklingen af de grundtvigske tanker om børns natur og oplysning ved selv at oprette en friskole og ikke mindst støtte andre i at gøre det samme. Man kunne kalde Kold for Grundtvigs *stedfortræder*,<sup>3</sup> idet Kold helt udtalt ønskede at se sin skolevirksomhed som en praktisering af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Det blev således her i den private børneskole, at Grundtvigs tydelige aftryk kunne ses i de første mange år efter hans død. Den offentlige børneskole, som i 1899 ændrede navn fra almueskolen til folkeskolen, kan først siges for alvor at komme under grundtvigsk indflydelse i begyndelsen af 1900-tallet. Vi skal helt frem til 1930'erne, før man igen kan tale om tydelige aftryk fra Grundtvig i lovgivningen og den skolepolitiske diskurs om folkeskolen. Det skal

---

2 Gjerløff & Jacobsen 2014: 117-131.

3 En stedfortræder skal her forstås som en person, der eksplicit ønsker at udbrede Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Hos Balle 2022a (s. 76-88) er der gjort nærmere rede for brugen af dette begreb som del af Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Se også Balle 2022b for en kortfattet gennemgang af hovedpointerne i Balle 2022a.

*Christen Kold (1816-1870) var den første blandt Grundtvigs arvtagere, der med eksplicit inspiration fra og henvisning til Grundtvig udviklede en grundtvigsk pædagogik for børneskoleundervisning, som kom til at præge folkeskolens udvikling (foto: Det Kongelige Bibliotek).*



understreges, at artiklens indhold og konklusioner først og fremmest baserer sig på undersøgelser af den *skriftlige* diskurs – herunder centraladministrative dokumenter som love, bekendtgørelser og lignende – om folkeskolen. Længe før 1930 opstod der lærerseminarier, som ifølge Hans Henrik Hjermitsevs grundige forskning var tydeligt præget af Grundtvigs og Kolds tanker om skole og oplysning, og som må formodes at have påvirket deres seminarieelever i samme retning.<sup>4</sup> Der har derfor givetvis været en række lærere, der også praktiserede med udgangspunkt i disse tanker og i så fald bestemt kan siges at være en del af Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Denne lærerpraksisvinkel vil jeg vende tilbage til i slutningen af denne artikel.

## GRUNDTVIG ER IKKE LÆNGERE GRUNDTVIG

Grundtvig satte gennem sine såkaldte 'højskoleskrifter'<sup>5</sup> og samtaler med skolefolk – fra begyndelsen af 1840'erne og frem til sin død i 1872 – et stort personligt aftryk på den skolepraksis, der udfoldede og udviklede sig på de flere og flere nyoprettede højskoler, mens han levede. Derimod kom hans indflydelse på børneskolen først til at ske efter sin død og i første række gennem hans arvtagere – som f.eks. Christen Kold. Grundtvig skrev kun ét enkelt længere skrift om sine tanker

4 Se Hjermitsev 2020. Her undersøger og beskriver han grundtvigske seminariers virke i perioden 1840-1920.

5 Følgende skrifter regnes sædvanligvis for Grundtvigs højskoleskrifter: Det Danske Fiir-Kløver, 1836, Til Nordmænd om en Norsk Høiskole, 1837, Skolen for Livet, 1838, Om Nordens videnskabelige Forening, 1839, Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer, 1840, Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole, 1843 og Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole, 1847. Grundtvigs skrifter er tilgængelige på Grundtvigs Værker ([www.grundtvigsværker.dk](http://www.grundtvigsværker.dk)).

om børneskolen, og det blev først udgivet i 1983 mange år efter hans død.<sup>6</sup> Det blev derfor arvtagerne, og her især de skolefolk, man kunne kalde *stedfortrædere* – altså personer, som eksplicit opfattede og beskrev deres praksis som grundtvigsk og ønskede at udbrede den – der gennem deres tolkning af Grundtvigs skrifter og virke satte det grundtvigske aftryk. Det er således deres forskellige forståelser af Grundtvigs skoletanker, der får indflydelse på folkeskolen. Tolkninger af Grundtvigs skrifter og taler om oplysning og undervisning kunne ofte være – og er det også i dag – så forskellige, at direkte modsatrettet pædagogisk praksis begrundes med henvisning til Grundtvig. Ja, der er endog ofte taget og udført beslutninger på det pædagogiske og andre centrale samfundsområder, som er begrundet med henvisning til udsagn og tanker, Grundtvig hævdes at have haft, selv om han aldrig har udtalt sig, som det hævdes. Man kunne sige, at der på den måde sker en legitimering af synspunkter gennem en *konstruktion* af Grundtvig. Ofte vil folk, som bruger en sådan figur – konstruktionen Grundtvig – ikke gøre det for at ' snyde', men være fuldt overbevist om, at de faktisk henviser til tanker af eller ligefrem refererer Grundtvig. Hans indflydelse på vores samfundsudvikling – herunder på oplysning og undervisning – har været så stor og mangeartet, at der er opstået en række Grundtvig-figurer, som, uanset om de faktisk har med personen Grundtvig at gøre eller ej, er blevet til etablerede og virksomme Grundtvig-figurer i det, man kunne kalde myter om Grundtvig. Grundtvig var skrivende gennem 70 år og fik, mens han levede, udgivet mere end 35.000 sider. Grundtvigs personlige udvikling i de 70 år betyder imidlertid også, at hans opfattelser om meget i livet skiftede, hvorfor det er muligt at begrunde meget forskellige tolkninger af hans tanker med henvisning til steder i hans tekster. Da der ikke med rimelighed kan opstilles en endelig og autoritativ udlægning af Grundtvigs tanker og opfattelser, må resultatet være, at *den, der hævder sig grundtvigsk på et samfundsområde – f. eks. kirkeligt, skolemæssigt eller politisk – også er det!* Vedkommende må dog så skulle kunne begrunde netop sin opfattelse og i givet fald af andre, der også hævder sig grundtvigske, kunne blive vurderet som absolut ikke-grundtvigsk. Derfor har der også gennem historien været en kamp om fortolkningen af Grundtvigs tanker og en kamp om retten til at kalde sig grundtvigsk. Grundtvig er ikke længere alene personen Grundtvig, når vi taler om Grundtvigs virkningshistorie i skolen – men i højere grad en fortolket Grundtvig-figur frembragt af stedfortrædere, ikke mindst de stedfortrædere, der betegner sig som grundtvig-koldske.<sup>7</sup>

---

6 Skriftet hed Statsmæssig Oplysning og blev udgivet med kommentarer og efterskrift af K.E. Bugge og Vilhelm Nielsen i 1983.

7 Hos Balle 2022a (s. 65-114) er brugen hos forskellige Grundtvig-forskere af navnet Grundtvig undersøgt og fem forskellige centrale Grundtvig-figurer er identificeret og beskrevet.

## HVAD ER DET GRUNDTVIGSKE AFTRYK?

Lige som der har været og er en kamp om, hvad det grundtvigske er, er der også forskellige opfattelser af, hvad man kan hævde, er et grundtvigsk aftryk. Dvs. hvad der kan kaldes Grundtvigs virkningshistorie på et givet samfundsområde. På skoleområdet kan virkningen være i forhold til konkrete handlinger i skolen – f.eks. lærerens undervisningsmetode og valg af materiale – eller den kan være i forhold til en forestilling om skolen, som det kommer til udtryk i sproget – f.eks. i folkeskolens formålsparagraf og centraladministrative dokumenter om skolens virke. Fælles for undersøgelsen af Grundtvigs virkning på enten konkrete handlinger eller på sproget er, at der må kunne opstilles nogle indikatorer på en sådan virkning. Denne artikels undersøgelse af Grundtvigs virkning i folkeskolen er som nævnt i første række en undersøgelse af sprog – dvs. forestillinger om skolen. Det betyder, at der må opstilles nogle indikatorer af sproglig art på, at Grundtvig kan have haft en virkning. Nærmere bestemt skal der bestemmes nogle temaer, ord og tankegange, en diskurs kunne man sige, som kan defineres som grundtvigske og som indikerer, at Grundtvig kan have haft en virkning.

Som nævnt i indledningen siger Grundtvig meget lidt om sin opfattelse af undervisningen i børneskolen. Men lige som det gælder for andres forestillinger om og konkrete undervisningshandling i skolen, at de altid vil grunde sig på et mere eller mindre bevidst menneske- og skolesyn, gælder det også for Grundtvig. Hans opfattelse af oplysning og undervisning, hvad enten det er i en ungdoms- eller voksenundervisningssammenhæng, grunder sig tydeligvis på en klar menneskeopfattelse. Af det tidligere omtalte ikke-udgivne skrift om børneskolen fremgår det bestemt også, at det samme gør sig gældende, når han beskriver en undervisning i børneskolen. En vej at gå, for at definere sproglige indikatorer på Grundtvigs virkningshistorie, vil derfor være at udpege de dele af hans menneskesyn, som har betydning for hans opfattelse af undervisning og oplysning af mennesker – herunder altså også af børn. I kort form kan de dele af hans menneskesyn, som vil have pædagogiske implikationer i relation til børneskolen, opsummeres og udlægges således:<sup>8</sup>

---

8 Grundtvigs menneskesyn med pædagogiske implikationer præsenteres f.eks. i et ofte citeret uddrag fra indledningen til hans store skrift fra 1832 Nordens Mythologi, hvor han siger: "Mennesket er ingen Abekat, bestemt til først at efterabe de andre Dyr, og siden sig selv til Verdens Ende, men han er en mageløs, underfuld Skabning, i hvem Guddommelige Kræfter skal kundgiøre, udvikle og klare sig giennem tusinde Slægter, som et guddommeligt Experiment, der viser, hvordan Aand og Støv kan giennemtrænge hinanden, og forklares i en fælles guddommelig Bevidsthed." (Grundtvig 1832: 408).

### *Mennesket er skabt i Guds billede og betingelsesløst elsket af Gud*

For Grundtvig betyder det, at ethvert menneske i sig bærer en gnist af guddommelighed. Det er (synde)faldet, men er *i grunden* godt, og skabelsesomstændigheden betyder, at alle mennesker *uden betingelser* er lige værdifulde.

### *Mennesket er et meningssøgende væsen*

For Grundtvig betyder det, at alle mennesker – også børn – vil søge at forstå meningen med deres liv her og nu. Han ser det som, og kalder det faktisk, *menneskets bestemmelse* at søge denne forståelse, selv om den dybest set først opnås i evigheden, i hvad han kalder en fælles guddommelig bevidsthed.

### *Mennesket er det eneste dyr med mulighed for selvbevidsthed*

For Grundtvig betyder det, at kun mennesket har mulighed for så at sige at træde ud af sig selv og se på sig selv og gennem sit sprog ekspliciterer forestillinger om, hvem det er. Det enkelte menneskes bevidsthed om sig selv kalder Grundtvig for *menneskets sjæl*.

### *Mennesket skaber og forandrer sin verden gennem sproget*

For Grundtvig betyder det, at mennesket til forskel fra andre levende væsener kan danne sprog. Det kan gennem sine kropslige erfaringer, gennem sanser og følelser, *gribe* verden og gennem sproget navngive verden – dvs. *begribe* den. Når Grundtvig siger, at 'Ordet skaber, hvad det nævner',<sup>9</sup> betyder det også, at en forandring af ens verden i høj grad kan ske gennem sproget.

### *Mennesket er et mageløst eksperiment*

For Grundtvig betyder det, at ingen mennesker er magen til hinanden, at alle er unikke og har eksperimentets karakteristika, dvs. det er uforudsigeligt, hvordan det vil udvikle sig, og hvor det vil ende.

---

9 Feks. i salmen Vidunderligst af alt på jord (nr. 319, vers 3 i salmebogen). Her bruges udtrykket Guddoms-ord. Der er for Grundtvig en forbindelse mellem Gudsordet og menneskeordet. Denne forbindelse gør menneskeordet til ikke blot det talte, men til det levende ord. Mennesket kan ikke som Gud skabe liv, men det kan gennem sin navngivning af verden skabe forestillinger om verden, som mennesker lever efter – og gennem en ny navngivning give nye forestillinger. Således ser han sproget som almuens mulighed for at blive til et folk. Det udreder han i skriftet Om borgerlig Dannelse fra 1834.

### *Mennesket kan kun finde sig selv gennem fællesskabet*

For Grundtvig betyder det, at kun ved at spejle sig i et fællesskab med andre mennesker, ved at tolke deres reaktioner, kan det enkelte menneske nå en selvindsigt og forstå, hvordan det er mageløst.

### *Mennesket kan og bør ikke tvinges til tro*

For Grundtvig betyder det, at, hvad han benævner, et *sandt* forhold mellem Gud og mennesket kun kan opnås i frihed og frivillighed. *Åndsfrihed* skal være en grundbetingelse i samværet mellem mennesker og i magtforholdet i et samfund.

Dette menneskesyn stiftede Christen Kold bekendtskab med i sin seminarieuddannelse, og med det som inspiration og udgangspunkt begyndte han en skolevirksomhed i Ryslinge på Fyn. Man kan sige, at Kold på en måde omsatte Grundtvigs menneskesyn til *et skolesyn*. Til en opfattelse af hvordan en skole for børn skal indrettes og virke. Dermed sker der så at sige en fusion af Grundtvigs menneskesyn og Kolds skolesyn, og op gennem sidste halvdel af 1800-tallet udvikles deraf en grundtvig-koldsk *skoletradition*. Det bliver ikke mindst denne tradition, der bliver grundlaget for det, der kunne kaldes *Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen*, men hvor Grundtvig altså ikke er selve personen, og hvor navnet Grundtvig må forstås som hans arvtager af typen stedfortrædere.

I en meget koncentreret form kan det grundtvig-koldske skolesyn beskrives således:

- 1) Skolens undervisning skal bygge på et menneskesyn, der opfatter ethvert menneske som *betingelsesløst værdifuldt, unikt og ikke forudbestemt*, men i stand til at udvikle og ændre sig gennem hele livet.
- 2) Skolens undervisning og hele virksomhed skal understøtte, at mennesket kun kan finde ind til det unikke hos sig selv ved at være i og spejle sig i *et forpligtende fællesskab* – dvs. et fællesskab, som stiller sig til rådighed som spejl, og som forpligter sig på at videregive sin forståelse af det spejlende menneske. Det er skolens opgave at etablere muligheder for et sådant forpligtende fællesskab.
- 3) Skolens undervisning skal være *livsoplysning*, dvs. sigte på elevens stadig større forståelse af sig selv og sit liv *her og nu* – og ikke i første række på et fremtidigt erhverv eller en fremtidig uddannelse.
- 4) Skolens undervisning skal sigte på *det hele menneske* – dvs. gennem sit indhold vægte barnets sanselige, følelsesmæssige og rationelle tilgang til livet ligeværdigt.

- 5) Skolens undervisning skal give børnene en forståelse af det danske sprog gennem prioritering af *det mundtlige ord* – bl.a. gennem megen samtale, fortælling og sang.
- 6) Skolens undervisning skal være *historisk-poetisk*, dvs. give kendskab til vores fælles historie (det historiske), og støtte eleven i at få drømme og forhåbninger om livet nu og i fremtiden (det poetiske).
- 7) Skolens virksomhed skal være en *levende vekselvirkning*. Lærer og elev skal lære af hinanden. De er ligeværdige, når det drejer sig om at blive klog på netop deres eget liv. Læreren må derfor ikke gøre sig til herre over eleverne, men se sig som deres hjælper.
- 8) Skolen skal *oplyse* gennem *oplevelse* – dvs. give kundskaber og færdigheder i en række fag (oplyse), men gøre det på en måde, så eleverne får og fastholder og ikke mister en glæde ved og en lyst til at lære om verden (oplevelse).
- 9) Skolen skal ikke forkynde og tage sig af børnenes personlige *trosoplæring*. Det er ikke skolens sag – det er forældrenes og menighedens ansvar. Skolen skal give kendskab til og kundskab om kristendommen som kulturgrundlag for det danske samfund.
- 10) Skolen skal respektere *forældreretten* og i videst muligt omfang være hjemmets forlængelse og forældrenes skole. Staten skal blande sig så lidt som muligt i skolens virksomhed og give bestemmelsesret og ansvar over skolen til de lokale myndigheder og dekretere en lovfæstet, stærk forældreindflydelse.

Selv om jeg må fastholde, at det grundtvigske er det, der af nogen hævdes at være det, er der alligevel en række træk ved forestillingen om skole og undervisning, som går igen i opfattelsen hos mange folk – især skolefolk – som siger, at de er grundtvigske. Det ovenstående skolesyn repræsenterer disse fællestræk, og skal en grundtvigsk virkning i folkeskolen kunne hævdes, må et eller flere af disse fællestræk kunne spores i diskursen om skolen. Det er derfor også disse 10 fællestræk, der så at sige er mit søgeredskab, når jeg vil undersøge Grundtvigs virkning i folkeskolen.<sup>10</sup>

Det er klart, at mange af elementerne i det grundtvig-koldske skolesyn også kan udtrykkes og bliver udtrykt i skolesyn med en anden baggrund end en grundtvigsk – ikke mindst i det såkaldte reformpædagogiske skolesyn, som får stor betydning i den danske folkeskole i sidste halvdel af 1900-tallet. Det betyder også, at ovenstående 10 indikatorer på en grundtvigsk virkning i folkeskolen i deres brug som søgeinstrument i tekster og udsagn om skolevirksomheden må anvendes på

---

<sup>10</sup> Hos Balle 2022a, kapitel V kaldes dette søgeredskab for Grundtvigske diskursmarkører (GDM'er), og det beskrives nærmere, hvordan sådanne GDM'er optræder og virker.



samme måde som en metaldetektor bruges. En metaldetektor kan give besked om, at der er metal til stede i jorden – men ikke om det er guld eller blik. Det må afklares ved yderligere undersøgelse. På samme måde kan brugen af mit søgeinstrument (de ti indikatorer) indikere, at der *kan* være tale om et udsagn med grundtvigsk baggrund – men en undersøgelse og vurdering af udsagnets *kontekst*, hvis ikke den grundtvigske baggrund eksplicit udtrykkes, må afgøre, om udsagnet har rod i en grundtvigsk eller en anden tankegang. I den forbindelse er det dog også vigtigt at skelne mellem en bestemt idé eller tankes proveniens og dens diskursmæssige tilknytning. F.eks. blev fortælling som undervisningsform i skolen praktiseret, længe før Grundtvig og Kold advokerede for det talte ord frem for bøger i undervisning. Alligevel blev og er fortælling som undervisnings- og samværsform i skolen helt tydeligt i sit udgangspunkt i den skolepolitiske diskurs forbundet med Christen Kold og det grundtvig-koldske skolesyn.

I det følgende afsnit behandles i særlig grad to meget forskellige men fremtrædende arvtagere af Grundtvig af typen stedfortrædere, og analysen og vurderingen af vægten af deres indflydelse på folkeskolens udvikling er i høj grad etableret gennem brugen af ovenstående søgeinstrument. Ikke mindst i undersøgelsen af deres udsagn i relevante af datidens skoletidsskrifter, udsagn i taler i Folketinget samt den formulering i lovgivning og andre centraladministrative tekster, de står bag eller har haft indflydelse på.

## STEDFORTRÆDERNE FÅR INDFLYDELSE

Den første markante stedfortræder for Grundtvig på børneskoleområdet var som sagt Christen Kold, men hans grundtvigske indflydelse var altså først og fremmest på det private skoleområde. Loven om den offentlige børneskole fra 1814 blev først for alvor ændret i 1937, da en anden stedfortræder, undervisningsminister Jørgen Jørgensen, som må betegnes som ærkegrundtvigianer, fik en ny folkeskolelov vedtaget. Fra 1814 til 1937 var den grundtvigske indflydelse på lovgivning om den offentlige skole meget begrænset, og stort set alene i relation til love om strukturelle forhold i skolen. Ofte blev denne lovgivning til på initiativ af partiet Venstre, som talte mange grundtvigsk inspirerede rigsdagsmedlemmer. Bl.a. blev det på Venstres initiativ i 1856 besluttet, at sognerådet gennem indstilling af tre mulige kandidater til amtsskoledirektionen (eller biskoppen<sup>11</sup>) skulle have indflydelse på ansættelse af lærere til den lokale skole.<sup>12</sup> Det var i mange år et klart træk hos grundtvigske skolepolitikere, at de ønskede en stor lokal indflydelse – og

11 Biskoppen havde frem til 1933 i visse tilfælde den såkaldte kaldsret – men i de fleste sager var det amtsskoledirektionen, der udpegede lærerne.

12 Jf. § 9 i Lov af 8. Marts 1856 om nogle forandrede Bestemmelser for Borger- og Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne og paa Landet.

dermed forældreindflydelse – på folkeskolen (jf. ideen om forældreretten). Skolen skulle ideelt set opfattes som en forlængelse af elevernes hjem og klasselæreren som en forældreerstatning. Derfor var *klasselæreren* en central figur i de grundtvigske skolepolitikeres forestilling om skolen. I modsætning til i de fleste andre lande, hvor klasselæreren bliver udskiftet på hvert klassetrin, blev den danske klasselærer den samme gennemgående figur for klassen på adskillige klassetrin og ofte hele børneskolen igennem. Derfor var også alle de danske lærere helt frem til læreruddannelsesloven af 1966, ud over i et antal linjefag, uddannet på seminarierne i de såkaldte *klasselærerfag*: dansk, religion, historie, regning/matematik og skrivning. Ifølge Ning de Coninck-Smith “dukkede [klasselærerbegrebet] op i den danske pædagogiske fagpresse i 1870’erne.”<sup>13</sup> Hendes undersøgelser viser, at *begrebet* ikke umiddelbart kan siges at være ‘opfundet’ i de grundtvig-koldske kredse. Men tanken om, at i særlig grad én (og helst den samme) lærer op gennem barnets skoleforløb i et samarbejde med forældrene skulle varetage skolens medansvar for elevernes opdragelsesmæssige og følelsesmæssige udvikling, er i så stor samklang med et grundtvig-koldsk skolesyn om skolen som hjemmets erstatning, at det ikke mindst blev politikere med det skolesyn, som ved lovforhandlinger mv. i Folketinget var forkæmpere for det danske klasselærersystem samt klasselærerens rollebeskrivelse og uddannelse.

I 1899 får almueskolen, som nu havde skiftet navn til *folkeskolen*,<sup>14</sup> en ny lov, som på centrale områder ikke kan siges at være under indflydelse af grundtvigske skoletanker. Som en udløber af loven udkom i 1900 et cirkulære, der dekreterede fagenes mål og indhold og måden, læreren skulle undervise på. Selv om den centrale embedsmand i udformningen af dette såkaldte Sthyrskes Cirkulære<sup>15</sup>, ministeriets Konsulent i Skolesager Sophus Sørensen, var tidligere forstander for Jelling Statsseminarium, som var et erklæret grundtvigsk seminarium, var cirkulæret afgjort ikke udtryk for det, der senere blev helt centralt i en grundtvigsk tænkning om lærerens arbejde og undervisningen: *metodefriheden*.<sup>16</sup> Et grundtvig-koldsk træk, der dog kan spores i cirkulæret, er opprioriteringen af fortælling i såvel religions- som historieundervisningen.<sup>17</sup>

---

13 Coninck-Smith 1990: 7.

14 Grundtvig brugte betegnelsen folkeskole, så vidt vides som den første nogensinde, i en såkaldt Vennemødetales allerede den 7. september 1865.

15 Opkaldt efter biskop H.V. Sthyr, der var kultusminister, da cirkulæret udkom.

16 Skoleforskeren Holger Henriksen, som har forsket i metodefrihedens historie, beskriver i bogen *Om metodefriheden og dens fjender, hvordan netop Grundtvig var manden bag metodefrihedens ‘fødsel’* (Henriksen 2012: 11).

17 Korsgaard, Kristensen & Jensen 2017: 240-242.

## JØRGEN JØRGENSEN SOM STEDFORTRÆDER

Da den radikale Jørgen Jørgensen i 1935 var blevet undervisningsminister, var netop lærerens metodefrihed et af de områder, han kæmpede meget for. I et foredrag ved et møde i Det Pædagogiske Selskab – som blev afholdt efter, at han havde fremsat forslag til en ny folkeskolelov – giver han udtryk for, at det Sthyrskes Cirkulære ikke giver lærerne frihed nok til deres valg af undervisningsmetode og siger:

“Afgørende er det, hvorledes de Kvinder og Mænd, der staar i Arbejdet, røgter deres Opgave. Der maa efter min Opfattelse gives dem Frihed i deres Arbejde; derfor indeholder det nye Skolelovsforslag en større Rummelighed end hidtil m.H.t. Undervisningsplaner; thi den, der skal yde noget værdifuldt paa et aandeligt Omraade, maa ikke være for bundet.”<sup>18</sup>

Med Jørgensens forslag til ny folkeskolelov, som blev vedtaget i 1937, fik Grundtvig via stedfortræderne (her Jørgensen) for alvor indflydelse i den offentlige skole – bl.a. også på lærerens frihed til at vælge metode i undervisningen ud fra netop de elever, læreren havde, og den person, han eller hun selv var. Lærerens metodefrihed har godt nok aldrig med dette ord været nævnt i folkeskoleloven, men den har været en klar underforstået frihed, som læreren havde. Jørgensens holdning til lærerens metodefrihed kom klart til udtryk i en bekendtgørelse, han udsendte i 1941, som skulle afløse det Sthyrskes Cirkulære. Heri siges det i indledningen, at der ikke i lighed med det Sthyrskes Cirkulære skal udformes en almindelig bestemmelse om undervisningen i folkeskolen:

“... til Erstatning for disse tildels forældede Bestemmelser vil [den] være unødvendig og uheldig, idet der ikke bør gøres noget Forsøg paa at lede Undervisningen ad bestemte Baner, naar blot det foreskrevne Maal naas. Ministeriet ønsker derfor ikke at fremkomme med nogen Rettesnor for, hvorledes de Rammer skal udfyldes, som Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 giver for Folkeskolens Undervisning.”<sup>19</sup>

Jørgensens 1937-lov betød også en stor ændring af folkeskolens struktur, og ændringen var tydeligvis også inspireret af Jørgensens grundtvigske baggrund. Ud over 1899-loven er baggrunden for 1937-loven lov om højere almenskoler af 24.

18 Talen er refereret i tidsskriftet *Vor Ungdom* 1936-37: 316 ff.

19 Bekendtgørelse af 24. Maj 1941 om Maalet for Folkeskolens Undervisning.

april 1903. Denne lov gjorde for første gang det danske skolevæsen énstrenget – dvs. at man nu umiddelbart kunne gå fra 1. klasse i folkeskolen til 3.g i gymnasiet uden som tidligere at skulle gennem flere af hinanden uafhængige skoleformer. 1903-loven indførte således i forlængelse af børneskolen den 4-årige mellem-skole, som afsluttedes med mellemkoleeksamen, hvorefter man kunne gå i gymnasiet i tre år eller tage et år mere og afslutte med realeksamen. Denne ordning, mente Jørgensen, favoriserede den bogligt orienterede elev og ønskede, at der også ved undervisningspligtens ophør efter 7. skoleår skulle være et tilbud til de mere praktisk orienterede elever. Det betød, at der med 1937-loven blev indført et tilbud til unge om en praktisk mellem-skole (også kaldet 'fri mellem'), der var uden eksamen. I forlængelse af Jørgensens optagethed af den grundtvigske tanke om *det hele menneske* mente han, at undervisningen i skolen skulle sigte på og aktivere både elevernes krop og forstand. Derfor understregede 1937-loven som noget centralt, at undervisningen i folkeskolen skulle give mulighed for elevernes opøvelse til *selvvirksomhed*.<sup>20</sup>

Både i forbindelse med 1937-loven og 1958-loven ønskede flere skolepolitikere i Folketinget, at undervisningspligten blev udvidet til i hvert fald otte år. Det var Jørgensen meget imod,<sup>21</sup> idet han dels mente, at det ville skade elevens indlæringsmotivation, hvis skolegang ud over børneskolen blev tvungen, dels var han bekymret for, at tvunget skolegang efter børneskolen med henblik på elevernes kommende erhverv eller videre uddannelse ville smitte for meget af på og være bestemmende for skolens virke i børneskolen. Jørgensen var nemlig af den opfattelse, at børneskolen – skolegangen t.o.m. 7. klasse – skulle være *et liv i sig selv*, som han udtrykte det, og dens indhold først og fremmest være til oplysning om elevernes *liv her og nu* og ikke primært en forberedelse til *et liv engang*. Tydeligvis inspireret af det grundtvig-koldske begreb *livsoplysning*. Dette klart grundtvigsk begrundede synspunkt har givetvis været afgørende for, at vi i Danmark først fik udvidet undervisningspligten fra syv til ni år i 1972.

---

20 Tanken om elevernes selvvirksomhed var i sit udgangspunkt inspireret af den tyske arbejds-skoletanke, hvis fortalere ikke mindst var socialdemokraten og rektor for Danmarks Lærerhøjskole Wilhelm Rasmussen. Jørgensen så imidlertid en tydelig relation mellem begrebet selvvirksomhed, såvel fysisk som mentalt, og det grundtvigske begreb 'det hele menneske'. Se Nørgaard 1977.

21 Jørgensen gik dog en kort overgang under besættelsen i 1940'erne ind på en tanke om, at unge i byerne skulle have otte års undervisningspligt for at være sikker på, at børn fra fattige hjem fik så megen skolegang som muligt. Han forlod imidlertid ret hurtigt og tydeligvis af idémæssige grunde dette synspunkt og fastholdt som sin skolepolitik syv års undervisningspligt.

I en artikel i tidsskriftet *Dannebrog*, nr. 28-39 fra 1853 med titlen 'Om Skolesagen i Danmark', skriver Grundtvig, at hverken "Latiner-Skolen", "Borger-Skolen" eller "Almue-Skolen" kan siges at være:

"hensigtsmæssige og frugtbare *Oplysnings-Anstalter*, hvorved Ungdommen forberedes først og sidst til virksom Deltagelse i et ædelt *Menneske-Liv*, under de givne *folkelige* Betingelser, og dernæst til *den* menneskelige og borgerlige *Livs-Stilling*, som Vedkommende har nærmest Adgang eller dog Anlæg og Lyst til."<sup>22</sup>

Der er tydeligvis en klar forbindelse mellem Grundtvigs opfattelse af skolens *først og sidst*-opgave, som den at hjælpe eleverne til deltagelse i et "ædelt Menneske-Liv" og *der næst* forberede dem til deres "Livs-Stilling" og Jørgensens og senere andre grundtvigske skolepolitikeres opfattelse af, at skolen skal fokusere på børnenes *liv her og nu*. Denne rækkefølge i skolens opgave kommer da også til udtryk i den formålsformulering, Jørgensen etablerede i 1937, hvori han om skolens formål i §1 skrev: "Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber." Børnenes udvikling og karakterdannelsen kommer *før* kravet om nyttige kundskaber. Først med folkeskoleloven af 1975 begyndte der langsomt at ske en ændring i opgaveprioriteringen mellem skolens kundskabsformidling og dens fokus på elevernes liv her og nu. Formålsformuleringen i folkeskoleloven af 2006 og enslydende i 2014 fuldbyrder denne ændrede prioritering med de første sætninger i formålets § 1: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere."<sup>23</sup> Skolens virke skal nu, helt i modsætning til en grundtvigsk skoletænkning, først og fremmest sigte på elevernes liv *engang*.

En grundlæggende opfattelse i et grundtvigsk skolesyn, hvad jo også kom til udtryk i og med friskoleloven af 1855, er, at skolen skal være *forældrenes skole*. Ved siden af forældrenes ret til at oprette en friskole betyder det også, at forældrene – og dermed lokalsamfundet – skal have stor indflydelse på den lokale folkeskoles virke. Denne opfattelse var baggrunden for undervisningsministrene Jacob Appels (V) og Frederik Borgbjergs (S) lovforslag om skolens styrelse og tilsyn i hhv. 1912 (ikke vedtaget) og 1933. Begge erklærede sig klart under indflydelse af Grundtvigs tanker om forholdet mellem forældre og skole. Med Borgbjergs lov i 1933 om skolens styrelse og tilsyn indførtes bl.a. forældreråd. Jørgen-

22 Grundtvig 1853: spalte 15.

23 Undervisningsministeriet 2022.

sen bakkede fuldt ud op, såvel i tanke som i praksis, om forældreråd og styrkede selv forældrenes indflydelse med folkeskoleloven af 1958 ved at lade det være op til forældrene på den enkelte skole at afgøre, om eleverne skulle deles i børneskolen. Dette betød, at deling inden 7. klasse stort set blev afskaffet.

1958-loven, som var en sammenføring af fire forskellige love om folkeskolen til nu kun én, som gjaldt for hele landet,<sup>24</sup> var tydeligt præget af Jørgensens grundtvigske opfattelser. Specielt to ændringer og to *ikke*-ændringer kan fremhæves som Jørgensens *grundtvigske* aftryk. Som nævnt ovenfor skete der en ophævelse af delingen af eleverne allerede efter 5. klasse mhp. deres videre skolegang i bogligt eller praktisk retning, og hele mellemskolesystemet blev afskaffet. Begge deles daværende ordning – og ikke mindst praksis – havde efter Jørgensens opfattelse udviklet sig til at blive udtryk for en forskelsbehandling af mennesker og en forhindring for erfaring med fællesskabsoplevelse mellem mennesker fra forskellige samfundslag. Også i forbindelse med diskussionen om 1958-loven blev der som sagt af politikere, især socialdemokratiske, og skolefolk, bl.a. fra Danmarks Lærerforenings (DLF) ledelse, fremsat ønske om udvidelse af undervisningspligten, hvilket Jørgensen var imod og derfor *ikke* stillede forslag om i lovgivningen. På samme måde afviste han ønsket – som meget stærkt blev udtrykt af DLF – om at få indskrevet i loven, at kun lærere uddannet fra et almindeligt seminarium kunne få arbejde i folkeskolen. Lærere uddannet på såvel Den frie Lærerskole i Ollerup som på forskoleseminarier skulle efter hans opfattelse fortsat kunne blive lærere i folkeskolen.<sup>25</sup> Argumentet for Jørgensen for at fastholde forskolelærerindernes ansættelsesmulighed i folkeskolen var bl.a. den grundtvigske tanke om skolen som et hjem og læreren som en forældreerstatning. Ikke mindst forskolelærerinderne, hvis virkeområde var 1. til 3. klasse, var efter hans mening, især fordi de var kvinder, egnede og uddannede til at passe ind i denne tanke. Hjermitsslevs undersøgelse fra 2020 viser i øvrigt også, at langt de fleste forskoleseminarier var grundtvigsk prægede.<sup>26</sup>

Som sagt var Jørgensen erklæret grundtvigianer, men faktisk også erklæret *stedfortræder* for Grundtvig. Mange gange i sine taler og skrivelser tilkendegav han klart, at han så det som sin opgave at bringe de grundtvigske skoleideer ind i

---

24 Siden 1814 og frem til 1958 havde der været tre skolelove for Danmark. En for landet, en for købstæderne og en for København – og efter 1920 en særlig lov om skolen for det sønderjyske område.

25 Den frie Lærerskole (DFL) var og er en eksamensfri og erklæret grundtvigsk præget statsgodkendt læreruddannelse. Læreruddannede herfra kunne efter bestået eksamen i to linjefag på et almindeligt seminarium (den såkaldte 'Ollerup-prøve') søge stillinger på lige fod med almindeligt uddannede lærere. Denne ordning er stadig gældende i 2022. Uddannelse til forskolelærerinde/småbørnlærerinde blev først afskaffet i 1972.

26 Hjermitsslev 2020.

folkeskolen. Det kom f.eks. til udtryk i en tale på det såkaldte Vintermøde i 1936 på Liselund i Slagelse.<sup>27</sup> Her sagde han, at han:

“anser det for muligt at føre det Grundsyn, som Friskolen har bygget paa, over i den offentlige Skole [...] Den Tid maa være forbi, da man fra grundtvigsk Side nøjes med at staa kritisk betragtede over for Arbejdet i Folkeskolen. Man maa gaa positivt ind i Arbejdet for at gøre den offentlige Skole bedre [...] Og derfor beder jeg denne Kreds samle sig om denne Opgave, at gøre hvad den kan for at føre den frie Skole over i den offentlige, bringe den offentlige Skole det, som har været de frie Skolers Styrke og Rigdom, og som vi ønsker hele Folket skal have Del i.”<sup>28</sup>

## DANSK SKOLEFORENING SOM STEDFORTRÆDER

Jørgensen havde i arbejdet med at få Grundtvigs skoleideer ind i folkeskolen en god forbundsfælle i Dansk Skoleforening.<sup>29</sup> Det var en forening oprettet i 1887 på Askov Højskole med bl.a. forstander Ludvig Schrøder som initiativtager, og hvis erklærede formål i hele foreningens levetid frem til 1998 var at bringe Grundtvigs skoleideer ind i den offentlige skole. Foreningen udgav fra 1888 til 1998 tidsskriftet *Hjem og Skole*. Dansk Skoleforening var i sin begyndelse meget aktiv for – som alternativ til de private uddannelser på området – at få etableret et statsdrevet seminarium for forskolelærerinder (de senere småbørnslærerinder), og argumentationen herfor var helt i grundtvigsk ånd, at skolen skal være som et hjem for eleverne og læreren en forældreerstatning. Dette mål ville *kvindelige* lærere være bedst til at opnå, når det drejede sig om de små elever, mente Dansk Skoleforening. Et statsligt forskolelærerindeseminarium blev oprettet i 1892 og kom til at ligge i Vejle, og dets første forstander blev Dansk Skoleforenings daværende formand Rasmus J. Holm. Småbørnslærerindeuddannelsen, som var en betydelig faktor for indflydelsen af en grundtvigsk skoletænkning i folkeskolen, eksisterede – trods stor modstand fra særligt DLF, men aktivt støttet af grundtvigske skolepolitikere – som nævnt frem til 1972.

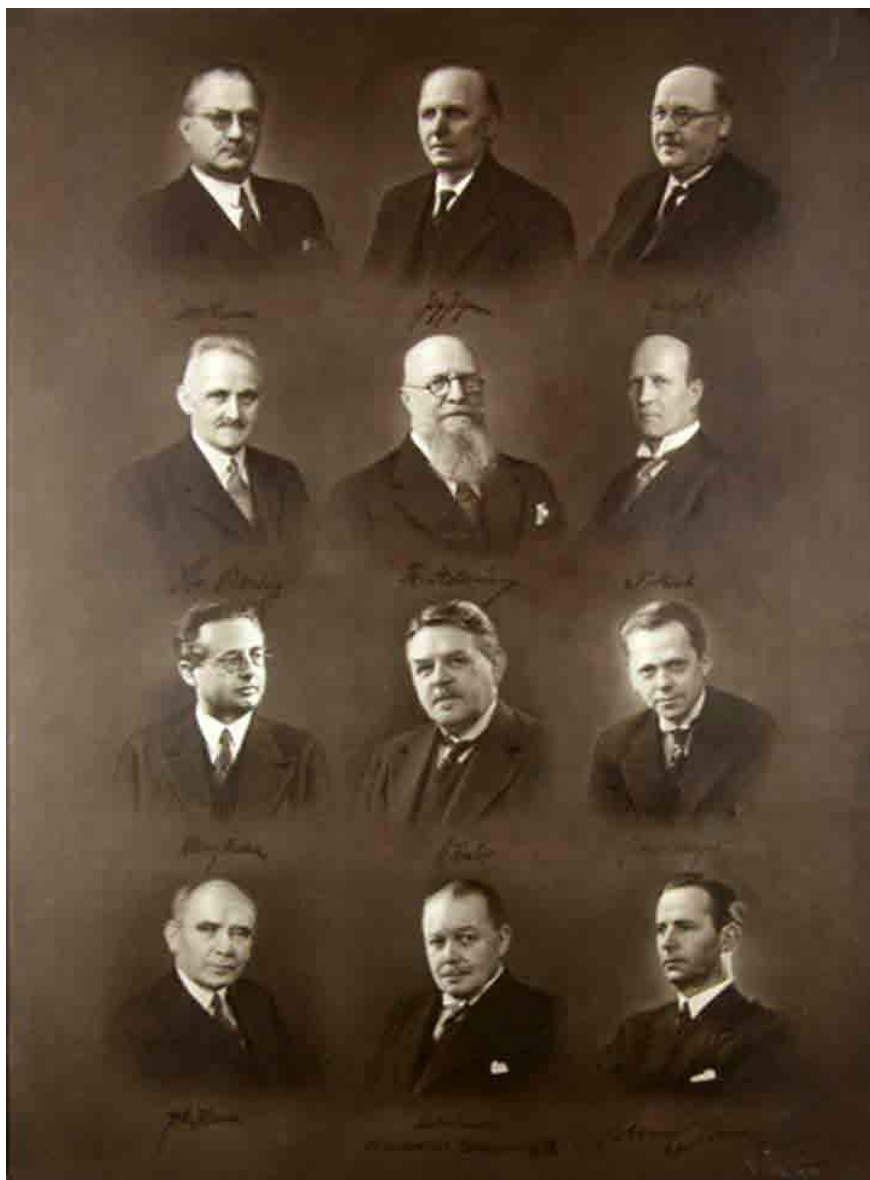
Dansk Skoleforening var frem til omkring 1960 en meget tydelig grundtvigsk stemme i skoledebatten, bl.a. fordi en række fremtrædende grundtvigske semina-

---

27 Vintermødet på Liselund var et årligt tilbagevendende møde, hvor mange fra de grundtvigske kredse mødtes for at drøfte aktuelle emner med udgangspunkt i en 'grundtvigsk' forståelse af menneskeliv, kristendom, skole og samfund.

28 Højskolebladet 1936: 81-84.

29 På trods af navnelighed må foreningen ikke forveksles med Dansk Skoleforening for Sydslesvig, som er en forening, der knytter sig til de danske skoler i Sydslesvig.



*Jørgen Jørgensen (1888-1974), der var erklæret grundtvigianer, var undervisningsminister for Det radikale Venstre i to perioder: 1935-1942 og 1957-1961. Han understregede ofte, at hans ønske var at lade sit politiske virke og lovgivningen om folkeskolen være inspireret af Grundtvigs tanker om skole og oplysning. Her er han øverst i midten i Thorvald Staunings fjerde regering 1939-1940 (foto, Statsministeriet).*



rieforstandere og skolepolitikere var centrale medlemmer af foreningen. Især i forbindelse med arbejdet med det skolelovsforslag, der blev vedtaget i 1958, var foreningen fremme i forreste række. Dansk Skoleforening tog allerede i 1950, ikke mindst på baggrund af det i den skolepolitiske diskussion mere og mere udtalte ønske om udvidelse af undervisningspligten, initiativ til oprettelsen af det såkaldte *Askovudvalg*. Udvalget, hvis formand blev Jørgensen,<sup>30</sup> havde som formål at modarbejde en udvidelse af den 7-årige undervisningspligt og at arbejde for en *fælles* børneskole for alle med et skoleliv uden indflydelse fra de overliggende eksamensklasser efter 7. klasse. Et mål var derfor at få afskaffet delingen af eleverne efter 5. klasse. Undervisningsminister Julius Bomholt (S), som arbejdede meget ihærdigt i midten af 1950'erne for en revision af 1937-loven, inddrog de to modparter, Askovudvalget og DLF, i arbejdet med lovforslaget og fremsatte et kompromisforslag mellem deres modsatrettede opfattelser. Det lykkedes ikke at få det vedtaget, og da Jørgensen overtog posten efter Bomholt i 1957, fremsatte han og fik vedtaget et forslag, som stort set var identisk med Askovudvalgets. Folkeskoleloven havde fra 1958 således, under indflydelse af såvel Jørgensen som Dansk Skoleforening, et klart grundtvigsk aftryk. Dette fortonede sig imidlertid i lovgivningen efter 1975 og frem til i dag, hvor det er væk.

Det er klart, at ikke kun love og andre centraladministrative dokumenter var bestemmende for det grundtvigske aftryk i folkeskolen. Ikke mindst lærerne og deres praksis – oftest på baggrund af den uddannelse, de har fået – har (måske endda den største) betydning for Grundtvigs virkningshistorie i folkeskolen. Fra Seminarieloven af 1930 over loven fra 1954 og frem til læreruddannelsesloven af 1966 blev der uddannet tusindvis af lærere fra seminarier, som kan siges at være grundtvigske, og den grundtvigske storhedstid i folkeskolen forløb således fra begyndelsen af 1930'erne til omkring 1975. Samlet set kan den grundtvigske virkning i denne periode aflæses på følgende otte områder: skolens formål, klasselærerenes virke, lærernes metodefrihed, elevernes selvvirksomhed, undervisningspligtens længde, forældrenes bestemmelsesret, skolens struktur og lærernes uddannelse. Det skal dog understreges, at der inden for nogle af disse områder – især mht. lærernes metodefrihed, elevernes selvvirksomhed og skolens struktur – i samme periode var en påvirkning i større eller mindre grad af folkeskolens lovgivning og hverdag fra reformpædagogikken.<sup>31</sup> En indikationsanalyse, som tid-

---

30 Jørgen Jørgensen var undervisningsminister i to perioder: Fra 1935 til 1942 og igen fra 1957 til 1961, og altså ikke da han blev formand for Askovudvalget.

31 Reformpædagogikken var en særlig opfattelse af, hvordan børn skal undervises og opdrages. Den kom til Danmark fra Tyskland omkring 1920. En af hovedtankerne i reformpædagogikken var, at barnet havde en særlig barnenatur, som ikke måtte undertrykkes (f.eks. ved straf og ensretning), men gennem den pædagogiske metode i bl.a. skolen skulle beskyttes og gives

ligere beskrevet, af disse områder må derfor i høj grad inddrage konteksten for at afgøre et udsagns proveniens, og selv da kan den i visse tilfælde, da den grundtvig-koldske og den reformpædagogiske tankegang på nogle områder var meget parallelle, være svær at afgøre.

## GRUNDTVIG FORDAMPER

Efter vedtagelsen af skoleloven i 1958 begyndte ganske langsomt en udtynding af grundtvigsk tænkning i de centraladministrative dokumenter om folkeskolen. *Den Blå Betænkning*, som var en vejledning til 1958-lovens gennemførelse i praktisk skolearbejde, var således tydeligvis et konglomerat af en grundtvigsk og en reformpædagogisk skoletænkning. Det blev sidstnævnte tænkning, der hen ad vejen fik overtaget, og det fuldbyrdedes i og med folkeskoleloven af 1975, selv om man måske kan sige, at også den havde reminiscenser af et grundtvigsk skolesyn og vokabular – f.eks. ved dens brug af begrebet åndsfrighed i formålet. Men også dette begreb forsvandt i de følgende folkeskolelove i 1993, 2006 og 2014. Med de to sidste loves formålsformuleringer var Grundtvig helt væk, og den centrale grundtvigske forestilling om det undervisningspligtige skoleliv – nu altså til 9. klasse – som et liv i sig selv er ganske fordampet. Folkeskolen har først og fremmest til opgave at forberede eleverne til et studie- eller arbejdsliv *engang*. Skolen som en vigtig del af elevernes *livsoplysning* her og nu er helt ude af formålet. På samme måde fordamper grundtvigske, og i nogle tilfælde dermed også reformpædagogiske, afgørende opfattelser om livet i skolen. Det gælder tanker om klasselæreren og dennes rolle i klassens liv. Begrebet optræder med 2014-loven slet ikke længere i lovgivningen. Det gælder lærerens metodefrihed, som gennem understregningen af kommunalbestyrelsens og skolelederens bestemmelsesret og meget centralt fra udstukne og detaljerede indholds- og målbeskrivelser ikke længere er gældende.

Det kunne måske hævdes, at Margrethe Vestager som undervisningsminister med sin udgivelse i 2000 af skriftet *Værdier i hverdagen* bragte en værditænkning inspireret af det grundtvigske skolesyn tilbage i skolen.<sup>32</sup> En nærmere analyse af skriftet viser dog, at det ikke er tilfældet, selv om det bruger flere begreber fra en grundtvigsk diskurs. Der er tale om en mere alment menneskelig tankegang, der

---

mulighed for at udfolde sig i kropslig aktivitet og leg. Barnet ville på den måde lære af lyst og ikke af tvang. Reformpædagogikken i Danmark kom især til udtryk gennem Landsforeningen Den fri Skole. Se en omfattende præsentation af reformpædagogikkens idé og praksis hos Nørgaard 1977 og 2022.

32 Vestager er i øvrigt også opdraget i et udpræget grundtvigsk præstehjem med stærk tilknytning til friskolebevægelsen, hvor faderen var en markant skikkelse i Friskoleforeningens hovedbestyrelse.

sine steder nærmer sig en banal beskrivelse om, at vi skal være gode ved hinanden og opføre os ordentligt.<sup>33</sup> Afstanden mellem Vestagers skolesyn og det grundtvigske, som dette sidstnævnte er beskrevet i denne artikel, viser sig også ved, at hun i 2001 udsender faghæfter til hhv. dansk og matematik med betegnelsen *Klare mål*. Faghæfterne påbegyndte en på mange måder meget 'ugrundtvigsk' praksis med langt mere central styring af folkeskolen end tidligere.<sup>34</sup>

I to undersøgelser har jeg analyseret 40 tilfældigt (også geografisk) udvalgte folkeskolelæreres lovpligtige hjemmesidebeskrivelser af deres værdigrundlag og skolepraksis.<sup>35</sup> Ligesom hos Vestagers *Værdier i hverdagen* er det på samme måde den banale, alment humane værditilgang, der er dominerende i de 40 selvbeskrivelser. Kun i seks af dem kan der identificeres enkelte udsagn, som peger i retning af at kunne have en grundtvigsk baggrund. Værdibeskrivelserne hviler tydeligvis på en ukritisk og givetvis forkert antagelse om enighed blandt lærerne og blandt forældrene om værdiudsagnenes fortolkning og konsekvens i praksis. Det primære værdiudsagn hos skolerne er helt i tråd med den nugældende lovs formål – vigtigheden af den faglige indlæring og elevernes forberedelse til et fremtidigt arbejds- eller studieliv. I de fleste tilfælde nævnes dette som *det* vigtigste udsagn om skolens opgave.

## LÆRERUDDANNELSEN OG GRUNDTVIG

Som anført flere steder i artiklen og jo bestemt også tydeliggjort gennem megen forskning<sup>36</sup> er læreren en afgørende og central person i folkeskolens daglige undervisning og liv i det hele taget. Også lærernes praksis har udgangspunkt i et for læreren bevidst eller ubevidst menneske- og skolesyn, som bestemt ikke, selv om det selvfølgelig er det formelle krav, behøver at stemme overens med det officielle syn, som det kommer til udtryk i skoleloven. Som det er påvist mange gange i skoleforskningen, er skolens lov én ting og skolens/lærernes praksis en anden, og der behøver ikke nødvendigvis at være den store overensstemmelse.<sup>37</sup>

I den skolehistoriske forskning (se f.eks. hos Grinder-Hansen 2013 og Skovgaard-Petersen 2005) er det ofte hævdet og sandsynliggjort gennem undersøgelser, at det menneske- og skolesyn, lærerne har mødt i deres uddannelse, får afgørende betydning for deres senere virke som lærere. Grinder-Hansen skriver således i sin store historiske udredning om lærerarbejdet i Danmark:

---

33 For en nærmere analyse af *Værdier i hverdagen* se Balle 2022a (s. 504-506) og Thejsen 2000.

34 Balle 2022a: 505-514.

35 20 skoler i 2018 og 20 i 2021. Konklusionerne i de to undersøgelser er enslydende.

36 Spændende eksempler herpå er Jacobsen 1989 og Lindhardt 2008.

37 Eksempler på en sådan forskning er Jacobsen 1989 og Hermansen 2019.

“Men hvad seminarierne, eller snarere lærerpersonlighederne på de enkelte seminarier, gav de unge og modtagelige seminarister, var ikke primært en faglig identitet, men snarere en åndelig vækkelse (eller om man vil en indoktrinering), der var med til at forme deres spirende kaldsideal og ønsket om at være aktører i samfundet uden for skolen.”<sup>38</sup>

Denne sammenhæng mellem uddannelsesstedets idémæssige grundlag og seminarieelevernes<sup>39</sup> senere praksis kan altså have den betydning, at seminarier med en erklæret grundtvigsk identitet gennem deres uddannelse vil kunne påvirke seminarieeleverne med det grundtvig-koldske skolesyn, så de efter studiet ønsker at praktisere med baggrund i denne påvirkning. På den måde vil Grundtvig også gennem lærerne kunne få en virkningshistorie i folkeskolen.<sup>40</sup>

Inden for de sidste to år er der gennemført og præsenteret forskning, som netop tager udgangspunkt i denne tankegang, og som viser dette forhold mellem Grundtvig og folkeskolen. Denne forskning er dels forestået af Hans Henrik Hjermitzlev og dels af mig selv.<sup>41</sup> I begge tilfælde er der tale om undersøgelser af de seminarier, der med rimelighed kan defineres som grundtvigske, og som tilsammen dækker perioden 1840-1966. Begge undersøgelser etablerer den grundtvigske definition af seminarierne ved at identificere fællestræk hos seminariefolkene gennem undersøgelse af deres selvidentificering, fælles diskurs, daglige praksis, deres netværksbygning og deres samling omkring centrale idébærende aktører (f.eks. seminarieforstandere). Undersøgelserne viser, at der i perioden 1840-1920 var 14 ud af 32 seminarier og i perioden 1930-1966 10 ud af 30 seminarier, som kunne defineres som grundtvigske. De øvrige seminarier kunne enten defineres som *uden* en erklæret samlet idé som baggrund eller være idéseminarier med tilknytning til f.eks. Indre Mission. Især i perioden 1930-1960 blev der uddannet rigtig mange lærere på grundtvigske seminarier, idet disse seminarier var nogle af de største seminarier i perioden – og også langt større end seminarierne i perioden før.

---

38 Grønder-Hansen 2013: 123-124.

39 Artiklen her bruger ordet seminarieelev om det, der i dag benævnes lærerstuderende, fordi det først er med læreruddannelsesloven af 1966, at lærerstuderende bliver et lovmæssigt begreb.

40 Det er selvfølgelig vigtigt her at understrege, at en sådan overensstemmelse mellem seminariets idémæssige baggrund og den enkelte seminarieelev selvfølgelig ikke behøvede at være eller blive tilfældet. I Balle 2022a gives flere eksempler på det modsatte af overensstemmelse.

41 Hjermitzlev 2020; Balle 2022a.



*P.J.M. Vinther (1863-1944) var forstander for Silkeborg Seminarium, mangeårig formand for den grundtvigske forening Dansk Skoleforening og formand for Dansk Seminarieforening. Gennem sit virke blev han en afgørende figur i den grundtvigske påvirkning af såvel læreruddannelsens som folkeskolens lovgivning. Han ses her som nr. 4 fra venstre i første række i forbindelse med dimissionen af sit sidste seminariehold i 1933 (foto: Oluf Nielsen, Silkeborg Arkiv).*

Ovennævnte undersøgelser viser også, at det, der karakteriserede de grundtvigske seminarier og faktisk seminarielovgivningen som sådan – især i perioden 1930-1966, hvor der kom nye læreruddannelseslove i 1930 og 1954 – er forestillingen om, at undervisning og liv på et seminarium skal være så tæt som muligt som på en folkehøjskole. Det betød, som mange af de grundtvigske seminariefolk (ledere og lærere) og de fleste grundtvigske skolepolitikere i Folketinget arbejdede for, at:

- uddannelsens hovedopgave først og fremmest skal være seminarieelevernes personlige og karaktermæssige udvikling
- uddannelsen skal organiseres med mødepligt og mange fællesfag for, at eleverne kan erfare og udvikle evne til samarbejde og få selvindsigt gennem fællesskabet

- uddannelsen skal lægge vægt på forestillingen om, at der eksisterer en særlig dansk læreruddannelsestradition – bl.a. karakteriseret ved åndsfrihed
- uddannelsen skal lægge vægt på at være rettet mod klasselæreropgaven og mod, at skolen skal være som et hjem for eleven med klasselæreren som en slags forældreerstatning
- uddannelsen skal nedprioritere eksamen og karakterer i fagene (ikke mindst i åndsfagene: dansk, historie, religion)
- uddannelsen skal lægge vægt på, at seminarieeleverne i højere grad skal arbejde selvvirksomt og i mindre grad ud fra lærebøger med lektielæsning og kontrol
- uddannelsen skal lægge vægt på, at 'manden fra ploven' og 'kvinden fra gryden' har mulighed for at blive lærer og dermed understrege og fastholde det *u-elitære* ved læreruddannelsen og lærerarbejdet
- uddannelsens leder og lærere skal gives stor frihed i forhold til staten til med baggrund i ideer at etablere undervisnings- og studiemiljøets indhold og form – dvs. til at udforme en særlig *stedets ånd*
- uddannelsen skal gennem eget eksempel i seminarielivet gøre den kommende lærer i stand til og få mod på at være en afgørende faktor i udviklingen af lokalsamfundets folkelige liv.<sup>42</sup>

Såvel 1930-loven som 1954-loven – og da i særlig grad den sidstnævnte – gav formelle muligheder for, at seminarierne kunne arbejde ud fra disse højskoleinspirerede tanker og dermed også kunne skabe den særlige 'stedets ånd', som byggede på det konkrete seminariums idébaggrund, historie og tradition. På en række områder – ikke mindst initieret og/eller understøttet af seminariets ledelse og lærere – fik de enkelte seminarier mulighed for at etablere sig og fremtræde i deres egenart. De to nævnte undersøgelser dokumenterer, hvordan de grundtvigske seminarer i høj grad benyttede sig af disse muligheder, og på den måde gennem de færdiguddannede seminarielever blev vigtige i relation til Grundtvigs virkning i folkeskolen.

Ligesom Grundtvig i lovgivningen og i diskursen om folkeskolen, som vist ovenfor, blev udtyndet, skete det samme med Grundtvigs rolle i læreruddannelsen – og dermed også for formidlingen af en grundtvigsk opfattelse af, hvad der er vigtigt i en sådan uddannelse og i det efterfølgende lærerarbejde. Et stort skridt i den ret-

---

42 Dette sidste mål for uddannelsen blev også betegnet som ønsket om at uddanne folkelærere. Se nærmere om beskrivelsen af denne lærertype hos Skovgaard-Pedersen 2005 og Grindner-Hansen 2013.

ning blev taget med læreruddannelsesloven af 1966. Her blev der på flere afgørende af ovenstående punkter gjort op med den grundtvigske tænkning. Mødepligten blev afskaffet, og fællesfagenes antal blev decimeret og dermed kravet til eleverne om at etablere og få erfaring med samarbejde i en fast, ikke-selvvalgt fællesskabsgruppe.

Tidligere seminarierektor og Undervisningsministeriets mangeårige undervisningsinspektør på seminarieområdet (og bestemt ikke grundtvigianer men tilknyttet KFUM), Tage Kampmann, var selv med i udformningen af 1966-loven. Da han senere så, hvordan loven, da den udfoldede sig, forandrede undervisningen og livet på seminarierne, ændrede han imidlertid opfattelse og beklagede udviklingen. Følgende to citater fra Kampmann i hhv. 1985 og 1991 indrammer meget præcist den forandring, der tog sin begyndelse med 1966-loven og dermed også, hvordan det grundtvigske præg fordampede:

“Men noget gik tabt [med 1966-loven] i forhold til tidligere seminarieuddannelser. Det sidste højskolepræg forsvandt, og det sociale liv og fællesskabsfølelsen gik i nogen grad tabt i forbindelse med det frivillige fremmøde.”<sup>43</sup>

“Også ophævelsen af det gamle klassebegreb påvirkede seminarielivet. Nu var de studerende i fællesfagene på stamhold og ellers delt på liniehold, pæd.spc. hold eller grunduddannelseshold. Det sociale fællesskab forsvandt delvis. Tilsvarende gik det med fælleslivet på seminariet. Det sidste højskolepræg fordunkledes. Morgensangen afskaffedes næsten overalt, og fælles timer med folkelige foredrag blev en ‘saga blot’. Kor- og orkestervirksomheden visnede de fleste steder, og det gamle seminarium skiftede ansigt.”<sup>44</sup>

Det næste afgørende skridt imod en afskaffelse af seminariernes mulighed for at præge uddannelsen med det grundtvig-koldske skolesyn blev taget, da seminarierne som *sted* forsvandt. Det skete med vedtagelsen af CVU-loven i år 2000. Med indlejringen først på CVU'erne og fra 2007 og frem på professionshøjskolerne (UC'erne) mistede seminarierne deres identitet og deres *sted*. Rasmus Kolby Rahbek, som har gennemført et forskningsarbejde om højskolens pædagogik og skrevet ph.d. med titlen *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepæ-*

---

43 Kampmann 1985, 26.

44 Kampmann 1991: 148.

*dagogik i et dannesperspektiv*, har i sin afhandling konkluderet med adresse til og kritik af læreruddannelsen på UC'erne, at:

“pædagogisk praksis ikke meningsfuldt kan ses isoleret fra det konkrete sted, den udfolder sig [...] man kan ikke adskille skolen og livet [...] de smelter sammen i form af et pædagogisk liv. Pædagogik som praksis udfolder sig altid på et sted, og er som sådan aldrig ‘bare’ pædagogik, men altid en bestemt pædagogisk praksis, ligesom stedet, med dets historie, tradition og normer, får betydning for den praksis, der finder sted.”<sup>45</sup>

De seneste års love om uddannelse af lærere til folkeskolen understreger gennem deres formålsformulering og indholdsbeskrivelse, hvordan uddannelsen er blevet mere og mere akademiseret, og dermed også helt har forladt forestillingen om uddannelsens primære opgave som at støtte de studerendes dannelse og personlighedsudvikling. Mange uddannelsesforskeres anbefaling af, at uddannelsen bør blive fuldt akademiseret ved at blive en universitetsuddannelse, har dog indtil videre ikke haft tilstrækkelig politisk opbakning til at blive gennemført. Der er imidlertid ikke i den politiske eller for den sags skyld den (meget begrænsede) læreruddannelsesfaglige afvisning af universitetsønsket nogen argumentation, som har det mindste med den grundtvig-koldske skoletænkning eller Grundtvig at gøre. Dog er dannelsesbegrebet de senere år, blandt andet i en grundtvigsk aftapning, kommet på dagsordenen igen i et forslag om en alternativ læreruddannelse i Herning, i et forsvar for faget Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab og i en kritik af professionshøjskolernes åndsforladte atmosfære. Ligeledes er der med den allerseneste aftale af 13. september 2022 mellem S, V, K, RV, DF og SF om en større reform af læreruddannelsen planer om afgørende forandringer i uddannelsen. Disse forandringer, såvel indholdsmæssig og strukturelt som i måden forandringerne beskrives og argumenteres på, leder flere steder tanker hen på en grundtvigsk opfattelse af uddannelse til og udførelse af lærerarbejdet. Grundtvig rumsterer således stadig i baggrunden, også hos Anders Bondo Christensen, der som formand for DLF fra 2002 til 2020 forfægtede et grundtvigsk skolesyn i sin kritik af den øgede statslige målstyring af folkeskolen.<sup>46</sup>

---

45 Kolby Rahbek 2019: 247.

46 Se f.eks. Brinkmann, Rømer & Tanggaard 2021; Christensen 2008; Danmarks Lærerforening 2002; 2005; 2015; 2019. Uddannelses- og Forskningsministeriet 2022.



## KONKLUSION

Forskningen bag denne artikel har tydeligt vist, at Grundtvig på trods af, at han som hjemmeundervist i sin børneskoletid ikke havde en skolevej, alligevel fik *en vej* ind i den danske folkeskole. Gennem sine arvtageres tolkning af hans skrifter og udsagn fik Grundtvig afleveret et meget tydeligt aftryk på folkeskolen, som var med til at gøre denne skole til noget enestående i europæisk skoletradition. Christen Kold grundlagde i midten af 1800-tallet gennem sin tolkning af Grundtvigs tanker en skolepraksis, som blev inspiration mange steder for den offentlige skole og ikke mindst blev grundlag for en grundtvig-koldsk inspireret uddannelse af mange lærere fra grundtvigske lærerseminarier oprettet i sidste halvdel af 1800-tallet og første halvdel af 1900-tallet. Fra ca. 1930 og frem til omkring 1960 kulminerede den grundtvigske påvirkning af folkeskolen med ærkegrundtvigianeren Jørgen Jørgensens folkeskolelove i 1937 og i 1958 og med hans involvering i de to seminarielove i 1930 og 1954. Efter omkring 1970 fordampede det grundtvigske aftryk ganske langsomt såvel i folkeskolen som i læreruddannelsen, og omkring årtusindeskiftet og frem til i dag har den skolepolitiske diskurs og lovgivningen om offentlig skole og læreruddannelse faktisk været uden reference til Grundtvig eller det grundtvig-koldske skolesyn. Ganske ugrundtvigsk, kunne man sige, har folkeskolen siden 2006 været formåls- og opgavebestemt først og fremmest med sigte på elevernes fremtid i videre uddannelse eller erhverv og ikke på deres børne- og ungdomsliv her og nu.

Konklusionen på denne artikel om Grundtvig og folkeskolen må på baggrund af ovenstående beretning om de sidste omkring 150 års udvikling således blive, at de to parter ikke længere har noget med hinanden at gøre. Grundtvig har haft sine aftryk frem til omkring 1970 i såvel folkeskolen som læreruddannelsen, men derefter fordampede de grundtvigske aftryk ganske langsomt og har ikke haft betydning de sidste 30-40 år. Om den senere tids tiltagende debat om dannelsesbegrebet i den dansk skole- og uddannelsesdiskurs og den seneste politiske aftale om reform af læreruddannelsen er tegn på en ændring i forholdet mellem Grundtvig og folkeskolen må fremtiden vise.

## SUMMARY

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) did not to any great extent engage himself with the education of children in contemporary elementary schools. Nevertheless, through his heirs Grundtvig's thoughts about school and enlightenment left a clear impression on developments in Danish elementary schooling. The present article examines this impact from 1855 onwards, as it is revealed in the discourse about schooling. It focuses on the Grundtvigian influence on the 'golden age' in elementary schooling from 1930 to 1960, when the two Grundtvigian 'deputies', the Min-

ister of Education Jørgen Jørgensen and the organisation Dansk Skoleforening were active. After 1960, the Grundtvigian influence gradually evaporated with respect to the discourse about education, legislation about the school, and teacher education. In 2022, Grundtvig was not present in the elementary school or the education of teachers. As the basis for search and probing into Grundtvig's influence and its development in the elementary school this article presents some fundamental ways of making it possible to document Grundtvigian influence, including the fact that Grundtvig's effect on history is not Grundtvig's own but brought to life through centrally placed people among his heirs, in this connection, referred to here as his 'deputies'.



**Thorstein Balle** (f. 1946) er cand.pæd. i pædagogik og tidl. seniorforsker og ekstern lektor ved Center for Grundtvig-forskning, Aarhus Universitet. Han har det meste af sit liv arbejdet med de frie skoler dels som efter- og højskolelærer, efterskoleforstander, seminarielærer og programmedarbejder i DR, dels som forstander på Den frie Lærerskole i Ollerup. Balle har i september 2022 på Aarhus Universitetsforlag udgivet afhandlingen 'Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem be-

grebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960.'

## LITTERATUR

- Balle, Thorstein (2022a), *Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem begrebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Balle, Thorstein (2022b), *Den skoledannende Grundtvig*. I: Lone Kølle Martinsen (red.), *Den store mand – Nye fortællinger om Grundtvig* (s. 254-271). København: Gads Forlag.
- Brinkmann, Svend, Thomas Aastrup Rømer & Lene Tanggaard, red. (2021), *Sidste Chance. Nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Klim.
- Christensen, Anders Bondo (2008), Grundtvig som forbillede i skolen anno 2008? I: *Vartovbogen*, 2008/09, s. 17-28.
- Coninck-Smith, Ning de (1990), *Klasselærerens historie 1875-1975*. PPP-serien, nr. 58. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Pædagogik og Psykologi.
- Danmarks Lærerforening (2002), *Professionsideal*. [www.dfl.org](http://www.dfl.org).
- Danmarks Lærerforening (2005), *Professionsstrategi og -udvikling*. [www.dfl.org](http://www.dfl.org).
- Danmarks Lærerforening (2015), *Principprogram*. [www.dfl.org](http://www.dfl.org).
- Danmarks Lærerforening (2019), *Folkeskoleidealet*. [www.dfl.org](http://www.dfl.org).
- Gjerløff, Anne Katrine & Anette Faye Jacobsen (2014), *Da skolen blev sat i system 1850-1920*, *Dansk Skolehistorie*, bd. 3, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grønder-Hansen, Keld (2013), *Den gode, den onde og den engagerede: 1000 år med den danske lærer*. København: Muusmann' Forlag.

- Grundtvig, N.F.S. (1832), *Nordens Mythologi*. US bd. V, s. 378-767.
- Grundtvig, N.F.S. (1834), *Statsmæssig Oplysning*. Udgivet på Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck i 1983 af K.E. Bugge & Vilhelm Nielsen.
- Grundtvig, N.F.S. (1836), *Det Danske Fiir-Kløver*. VU bd. VI, s. 145-185
- Grundtvig, N.F.S. (1837), *Til Nordmænd om en Norsk Høiskole*. VU bd. IV, s. 186-198.
- Grundtvig, N.F.S. (1838), *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*. VU bd. VI, s. 199-233.
- Grundtvig, N.F.S. (1839), *Om Nordens videnskabelige Forening*. VU bd. VI, s. 353-384.
- Grundtvig, N.F.S. (1840), *Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer*. VU bd. VI, s.385-401.
- Grundtvig, N.F.S. (1843), *Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole*. www.grundtvigsværker.dk.
- Grundtvig, N.F.S. (1847), *Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole*. VU bd. IV, s. 423-470.
- Grundtvig, N.F.S. (1853), Om Skolesagen i Danmark, I: *Dannebrog*, nr. 28-39.
- Henriksen, Holger (2012), *Om metodefriheden – og dens fjender*. Odense: Fjordager.
- Hermansen, Mads, red. (2019), *Professionernes fundament – en kritik og vision*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hjermitzlev, Hans Henrik (2020): Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- *Højskolebladet* (1936).
- Jacobsen, Bo (1989), *Fungerer Læreruddannelsen? – en undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. Undervisningsministeriet.
- Kampmann, Tage (1985), Opgang og nedtur. Seminarierne og Læreruddannelsen 1960-85. I Carsten Johansen et al. (red.), *Holbæk Seminarium 1960-1985*. Holbæk: Holbæk Seminarium.
- Kampmann, Tage (1991), Læreruddannelsen i brudstykker. I Helle Boelt Kristiansen & René Nordin Bloch (red.), *Læreruddannelse i 2000 år. København: Lærerstuderendes Landsråd*.
- Kolby Rahbek, Rasmus (2019), *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepædagogik i et dannelseperspektiv*. Ph.d.-afhandling, DPU Aarhus Universitet.
- Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen (2017), *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lindhart, Lars (2008), Hvor lærer en lærer at være lærer? I: *Unge Pædagoger*, nr. 3, s. 41-45.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, Ellen (2022), *Det naturlige og frie barn. Tre reformpædagogiske visioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- *Rigsdagstidende* (1855).
- Thejsen, Thorkild (2000), Virkelige værdier. www.folkeskolen.dk, 20. april.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022), Aftale om reform af læreruddannelsen, 13. september, <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-læreruddannelsen>.
- Undervisningsministeriet (2022), Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>.
- *Vor Ungdom* (1936-37).



Grundtvigske skoleformer II. Omkring 1920 begyndte præsten Jens A.E.B.E. Chemnitz ved Alluitsoq (Lichtenau) en blanding af en husmoderskole og højskole, nærmest anlagt efter grundtvigske retningslinjer. Elevantallet var ikke stort, og skolen lukkede i 1925. Det var først med den danske stats oprettelse af efterskoler i Grønland, at grønlandske piger fik adgang til huslig uddannelse i regi af efterskolen, bl.a. på Aasiaat (Egedesminde) Efterskole, oprettet 1932 (foto af V. Richter 1930'erne, Nationalmuseet).

# GRUNDTVIG OG FRISKOLEN

AF CECIL CHRISTENSEN, BIRTE FAHNØE LUND, CARSTEN OXENVAD & LIS TOELBERG

*I artiklen undersøges N.F.S. Grundtvigs indvirkning på de grundtvig-koldske friskoler med udgangspunkt i fire betragtninger. Den almene opfattelse er, at Grundtvig kun sjældent har forholdt sig til børneskolen, men der findes imidlertid flere skrifter, hvor Grundtvig redegør for sine skoletanker for børn og unge. Disse vil fremgå af artiklens første del. Christen Kold var praktikerens ved oprettelsen af de tidlige grundtvig-koldske friskoler. I artiklens anden del belyses, hvilken indflydelse Grundtvig havde på Kolds menneske- og dannelsessyn, samt hvordan Grundtvigs teoretiske skoletanker fik liv gennem Kold og hans elever og arvtageres praktiske udøvelse fra 1800-tallet til nutiden. For Grundtvig og Kold var det essentielt at gøre op med den gængse opfattelse af forælderrollen i forhold til børnenes skolegang. Frihed og myndighed til at tage ansvar for børnenes undervisning uden statslig indblanding var helt afgørende. Hvordan disse tanker blev omsat til praksis, eksemplificeres i den tredje del. Til sidst belyses, hvordan friskolefolk i 1886 fandt sammen om oprettelse af en forening, der skulle styrke sammenholdet, forsvare undervisningsfriheden og skabe økonomisk sikre rammer gennem en frisindet skolelovgivning.<sup>1</sup>*

## GRUNDTVIGS TANKER OM EN BØRNESKOLE

En søgning i Grundtvigs Værker<sup>2</sup> giver i 2022 kun fire tekster, hvori ordet *friskole* indgår. Det bruges bl.a. i 1840, hvor Grundtvig skriver: "naar Kong Christian den Ottende, som det er mit glade Haab, aabner en saadan Kongelig Friskole for Livet", men med *friskole* menes der her en gratis-skole for ungdommen.<sup>3</sup>

Kun ganske få steder, som i et par taler på Marielyst Højskole i 1868 og 1869, og altså efter at Christen Kold i 1852 begyndte sin skole i Dalby, der af Dansk Friskoleforening opfattes som den første friskole, taler Grundtvig om friskole i en nutidig betydning. På Marielyst var emnet i 1868 den skandinaviske sag, hvor en ny

---

1 Tak til Kim Arne Pedersen for betydningsfulde kommentarer til en tidligere version af artiklen.

2 Center for Grundtvigforskning 2022.

3 ODS har i 1924 tre forklaringer på ordet Friskole: 1) et ikke statsligt akademi. 2) "betegnelse for de af den grundtvigske retning (første gang af Kr. Kold 1852) oprettede private skoler, hvor forældrekredsen selv vælger læreren." – med en henvisning til ministeriel skrivelse fra 1880. 3) "skole, hvor eleverne nyder gratis skolegang (mods. Betalingskole)."

svensk højskole blev omtalt. Her har Grundtvig ifølge *Dansk Folketidende*<sup>4</sup> talt om friskoler som børneskoler, hvilket åbenbart ikke har været den almindelige brug af ordet, for bladet har sat det i citationstegn.

“Forresten var det ikke nok med Høiskoler for den voksne Ungdom, der maatte ogsaa oprettes “Friskoler” for Børnene, hvor de gennem den mundtlige Fortælling blev gjort bekendt med Fædrelandet, Folket og Modersmaalet, og – hvis de kom fra kristelige Huse – tillige blev underviste i den kristelige Børnelærdom”.<sup>5</sup>

Ud over begrebet Friskoler ser vi her også en metodisk og indholdsmæssig beskrivelse af skolerne: *Fortælling* om fædrelandet, folket, modersmålet og – eventuelt den kristelige børnelærdom.

Lad os først tage fat på begrebet fortælling. I det store forfatterskab bruges *fortælling* eller *at fortælle* forbavsende få gange, mens mundtlighed står centralt i de pædagogiske skrifter, som her i et tidligt skrift *Om Almue-Underviisningen*:

“Altsaa, det er min uforbeholdne, og som jeg troer, baade i det Heles og i Almuens Vilkaar dybt grundede Mening: Christendoms-Kundskab *fremfor Alt*, og dernæst saa megen historisk Kundskab især om Fædrenelandet, som der findes Tid og Evner til, bør Menig-Mand besidde, Kundskaberne bør, saavidt mueligt, bibringes ham ved et *levende, mundtligt* Foredrag”.<sup>6</sup>

Teksten er fra en, ikke færdiggjort, pædagogisk afhandling fra omkring 1819 og er præget af den bibelkristendom, som han senere lægger bag sig, men peger samtidig frem imod en skole, der i høj grad bygger på mundtlighed, på det levende ord.

Tyve år senere i 1829 er det en anden Grundtvig, vi ser. Her udgiver han bogen *Historisk Børne-Lærdom*, der især i andenudgaven fra 1832 har interessante didaktiske betragtninger i fortalen, som han indleder således:

“Efter nu i mange Aar at have sysselsat mig med historisk Undervisning, vel mest i Tankerne, men dog ogsaa i Virkeligheden, finder jeg,

---

4 Ugebladet *Dansk Folketidende* udgives og redigeres på dette tidspunkt af den grundtvigske folketingspolitiker Sofus Høgsbro fra Det nationale Venstre.

5 Grundtvig 1956: 99. Mens man generelt taler om Grundtvigs påvirkning af Christen Kold, så er det nok omvendt her. Kold havde talt ved det grundtvigske vennemøde i 1866. I sin præsentation af Kold taler Grundtvig om det levende Ord, Kold, derimod, taler om *at fortælle*.

6 Bugge 1968a: 193.

man kommer bedst afsted dermed paa den simple Maade jeg her vil kortelig betegne.”<sup>7</sup>

I første omgang går han ud fra Middelhavet “og de tre Verdens-Dele omkring det, men ikke anderledes, end at det vides bestemt, hvordan Evropa, Asien og Afrika ligger for Middell-Havet, hvad Landene omkring det hedder nu, og hvad de hed i gamle Dage.”<sup>8</sup> Grundtvig taler om børn, om mundtlighed, om rim, der er lette at huske, og om kort der illustrerer fortællingen. Kortene er såvel traditionelle landkort, både historiske og nutidige og det særlige *Tidens Strøm*, der følger folkeslagenes udvikling gennem 3000 år.

Inspirationen hertil kommer fra den tyske pædagog Johann Gottlieb Friedrich Strass, men Grundtvig tænker selvstændig didaktisk, skriver sine *Krønike-Riim til Børne-Lærdom* i 1829 og får udgivet en dansk udgave af *Tidens Strøm*. Den gen-  
givne *Tidens Strøm eller universal-historisk Omrids* er fra 1870.<sup>9</sup>

Fremhævelsen af mundtligheden på bekostning af læsningen falder godt i tråd med tankerne fra den ti år yngre afhandling om almueundervisning og bliver endnu mere markant i højskoleskrifterne fra 1830’erne og 1840’erne.

*Skolen for Livet og Academiet i Soer* fra 1838 begynder med digtet ‘Moders Navn er en himmelsk Lyd,’ der priser modersmålet som “det *Kraftens Ord*, Som lever i *Folkemunde*”, og værkets efterskrift indledes ligeledes programmatisk med erklæringen: “Skriften *staaer* men Ordet *gaaer*.”<sup>10</sup>

Hvad er det, som det Ord kan, hvorfra kommer dets magt? Begrebet, *Det levende Ord*, kan muligvis kaste lys over det. For os, der kommer fra en friskoletradition, er det svært ikke at læse den koldske undervisningsform, fortællingen, ind i dette begreb. Men oprindelsen skal nok nærmere findes i Johannesprologen<sup>11</sup> og i Grundtvigs søgen efter kristendommens grundlag, der på dramatisk vis kulminerer med udgivelsen af *Kirkens Gienmæle* i 1825. Grundtvigs søgen efter den sande kristendom har visse ligheder med Martin Luthers 300 år tidligere, men hvor Luther vender sig imod skriften, erkender Grundtvig, at skriften ikke kan være kristendommens grundlag, da de nytestamentlige skrifter er yngre end kri-

7 Grundtvig 1890: 3

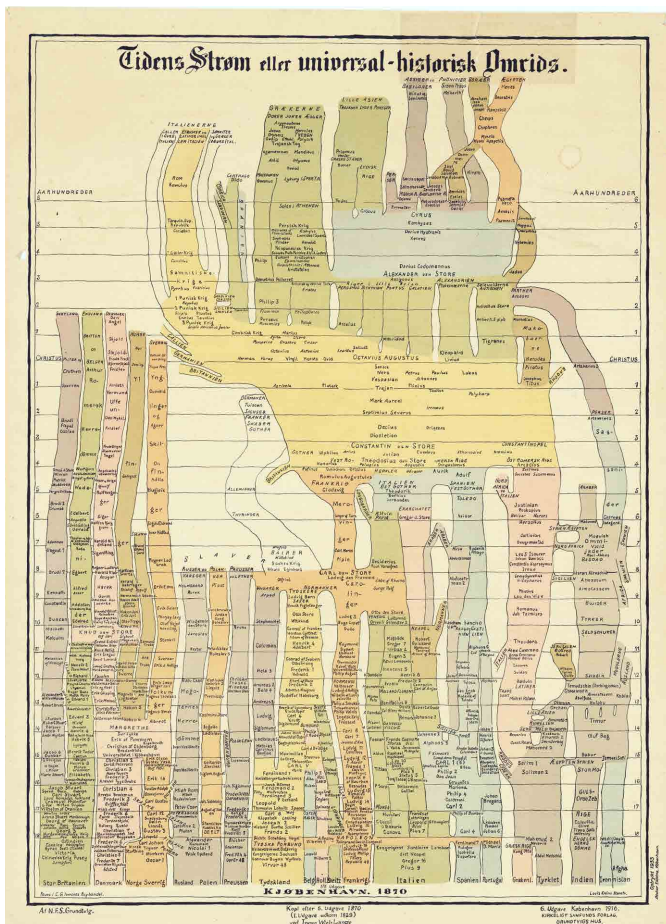
8 Grundtvig 1890: 3.

9 Svend Grundtvigs hustru, Lavra Grundtvig, beskriver i Johansen & Høirup 1948: 145-146 denne kombinerede historie- og geografiundervisning, som Grundtvig forestod i hjemmet.

10 Bugge 1968b: 80, 120.

11 Bibelen 1866. Joh. 1-5 er her gengivet efter Jacob Christian Lindbergs bibeloversættelse: “I Begyndelsen var Ordet, og Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud; det var i Begyndelsen hos Gud; alle Ting ere blevne ved det, og uden det er ikke et blevet til, af hvad som er; i det var Liv, og Livet var Menneskenes Lys: og Lyset skinnede i Mørket, og Mørket fattede det ikke.” Ordet, livet og lyset! Lindbergs bibeloversættelse, hvoraf første udgave udkom i perioden 1837-53 er tilegnet “Aandens ypperste Præst i Norden” – Grundtvig.





*N.F.S. Grundtvigs Historisk Børne-Lærdom og den medfølgende tidstavle over verdenshistorien Tidens Strøm eller universal historisk Omrids udkom begge i 1829 og blev senere genudgivet henholdsvis syv og fem gange med Grundtvigs egne tilføjelser og ændringer. De var således blandt de mest udbredte undervisningsmidler i verdenshistorie i anden halvdel af 1800-tallet. Tidstavlen blev anvendt i mange friskoler og i nogle landsbyskoler, ligesom både lærebogen og tidstavlen var udbredte på folkehøjskolerne. Tidstavlen Tidens Strøm var lavet efter et tysk forlæg, men Grundtvig prægede den med sin egen idealistiske historiefilosofi ved at medtage store kulturpersonligheder som Ansgar og Luther i stedet for opfindelser, viden og færdigheder, der var i fokus på oplysningstidens tidstavler, og ved at give de nordiske og britiske folkeslag en prominent plads som selvstændige floder i tidens strøm på bekostning af slaver, germanere og kinesere. Englands, Skottlands, Danmarks, Norges og Sveriges historie føres således helt tilbage til 200 år f.Kr. med angivelse af sagnkonger som Dan, Skjold, Vermund og Uffe for Danmarks vedkommende (Oxenvad.dk).*



stendommen. Det var ikke skriften, der gjorde mange kristne den første pinse, det var apostlenes forkyndelse – det talte og levende ord.<sup>12</sup> Det ord leder Grundtvig efter i begyndelsen af 1820'erne og finder det i trosbekendelsen ved dåben og ordene ved nadveren. For Grundtvig er kirken da ikke længere hverken en statsinstitution eller en bygning, men et levende fællesskab af de mennesker, der mødes om dåb og nadver. En logisk følge heraf bliver, som han i 1836 skriver i artiklen med den polemiske titel *Er Troen virkelig en Skole-Sag?*:

“Altsaa, til og for de *levende Christne*, faa eller mange, er det jeg vil skrive min Mening, ingenlunde et flygtigt Indfald eller en Bogstav-Regning, men en af Livet udsprunget, længe overveiet og med Erfaring sammenlignet Mening, som er, at *Troen*, Gud skee Lov! *slet ingen Skole-Sag* er, men at den hele Religjions-Underviisning i Skolerne, som vi giennem Aarhundreder har plaget os selv og Børnene med, var en stor *Vildfarelse*, som vi skal glæde os over, den herskende Forvirring endelig har nødt os til at indsee. Jeg siger, *Gud skee Lov!* at *Troen slet ingen Skole-Sag* er, thi var den det, da maatte vi kalde vor Stilling fortvivlet, og det var kun en daarlig Trøst for Danske Christne, at der i Vensløv, og hist og her i Krogene, sad en luthersk Skole-Mester, naar der mod enhver Saadan var hele Snese, hvis Troes eller Vantroes Indpodelse i de Christnes Børn vi maatte grue for.”<sup>13</sup>

Artiklen er skrevet som en kommentar til et indlæg i *Nordisk Kirketidende* 26. januar 1836, hvor den gudeligt vakte lærer Rasmus Sørensen fra Venslev havde et indlæg med titlen ‘Hvad er en luthersk catechetisk Skole?’ Helt i tråd med den herskende opfattelse af forholdet mellem skole og kirke skriver Rasmus Sørensen bl.a. “og uden al Modsigelse af troende Christne maa det da være det vigtigste i Skolen, at meddele Børnene Troen.”<sup>14</sup>

I 1819 ville Grundtvig nok have billiget dette, men i 1836 ved han, at “Tvang til Tro er Snak i Taaget”. Grundtvig skriver videre, at han finder det:

---

12 ApG 2, 37-47.

13 Bugge 1968a: 268.

14 Danmarkshistorien.dk 2012a. Helt i overensstemmelse med Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark, 29. juli 1814 §22: “Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker; i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.”

“... usømmeligt at bruge det Helligste for Mennesket til en mekanisk Forstands-Øvelse [og, at han virkelig har] ... det Haab, at alle fornuftige Folk snart vil enes om at frabede sig Religions-Underviisning i de offentlige Skoler af alle Slags, især, da alle De, der har mindste Følelse af, at *Tro* er et *Hjerte-Anliggende*, og ei *selv* er *Skole-Mestere*, vil indsee, det er i Bund og Grund forkeert at lære *Troen* uden ad som en *Lex*e eller at udtvære og giennempidske den *catechetisk*. At vore *Børn*, naar Skolerne ellers er taalelige, kan have godt af der at høre, hvordan Man skal føre sig op i Verden, naar Man ikke vil falde i Rettens Hænder, men tvertimod være agtet i sin Kreds og efterlade sig et godt Efter-Mæle, det er en ligefrem Sag, men det er eens baade for *Christne* og *Jøder* og *Hedninger*, og bør staa aldeles uden for Troes-Sagen”.<sup>15</sup>

Kristendommen er ikke en skolesag, men en hjertesag, hvorfor det ikke er staten, men forældrene, der – alene eller sammen med ligesindede – har rettighederne og pligterne på dette område.

To forhold skal der her peges på: For det første kan Grundtvigs syn på forældreretten på sigt have været med til at udbrede hjemmeundervisning blandt børnene, og dermed til oprettelse af mange af de hjemskoler, der blev grundlaget for de første friskoler. Dette, åndelige argument for hjemmeundervisning, har imidlertid næppe været årsagen til, at Grundtvigs egne børn blev hjemmeundervist, og kan derfor ikke stå alene. Et mere jordnært argument, forældres dårlige minder fra egen skoletid, som man kan se hos Ane Jensen fra Trunderup, har sikkert ofte været det udslagsgivende. Dyrslæge Jensen fra Kværndrup fortæller herom: “Denne [den offentlige almueskole] havde moderen nemlig i meget bedrøvelig erindring fra sin egen skolegang, og hun syntes, at der kunne børnene lære alt ondt, men intet godt.”<sup>16</sup> Og rent juridisk var der hjemmel til hjemundervisning i almueskoleloven.<sup>17</sup>

Desuden kan vi ud over spørgsmålet om, hvorvidt troen er en skolesag eller ej, i de to sidste tekstuddrag, også, med udtrykkene “mekanisk Forstands-Øvelse” og “at lære [...] uden ad som en *Lex*e”, ane Grundtvigs eksamensaversion. Også i

---

15 Grundtvig 1955: 25.

16 Fynhistorie.dk 2006.

17 Danmarkshistorien 2012a. § 18: Forpligtelsen til at lade Børn eller Tyende søge Almueskolerne, bortfalder for dem, som ved en Student, seminaristisk oplært Skolelærer eller paa anden Maade saaledes drage Omsorg for deres Børns, Myndlingers eller Tyendes Underviisning, at Amtsskoledirectionen efter indhentet Oplysning fra Sognecommissionen finder anden Skolegang for disse ufornöden.

dag finder vi en modstand imod eksamen mange steder, en modstand, der ofte grunder sig i karakterræs eller en opfattelse af, at man ikke bør måle på børn, eller på mennesker i det hele taget.

Grundtvigs uvilje skal nok snarere findes i hans menneskesyn. I 1832 udsender han for anden gang en bog om den nordiske mytologi. På titelbladet står der denne gang *Nordens Mythologi eller Sindbillede-Sprog, historisk-poetisk udviklet og oplyst af Nik. Fred. Sev. Grundtvig*. Her skriver han i det første kapitel, 'Universal-Historisk Vidskab':

“paa en *fremskridende Oplysning og Dannelse* maae alle kloge Skole-Indretninger være beregnede. Er vi derfor saa forfængelige, at vi vil gjøre vore Børn og hele Efter-Slægten til et Steen-Tryk af os i Legems-Størrelse, da gjør vi os selv en stor Skam, og gjør, saavidt det staaer til os, Efter-Slægten ulykkelig, fordi Mennesket er ingen Abekat, bestemt til først at efterabe de andre Dyr, og siden sig selv til Verdens Ende, men han er en mageløs, underfuld Skabning, i hvem Guddommelige Kræfter skal kundgiøre, udvikle og klare sig gennem tusinde Slægter, som et Guddommeligt Experiment, der viser, hvordan Aand og Støv kan gennemtrænge hinanden, og forklares i en fælles guddommelig Bevidsthed.”<sup>18</sup>

Mennesket er ingen abekat, men det er netop det, som *mechaniske forstandsøvelser* og *udenadlærte lektier* gør det til. Mennesket er et guddommeligt eksperiment, der, historisk handlende, altid overskrider og skaber nye muligheder. Skaber og overskrider – på græsk hedder det *poiesis*! Var mennesket kun historisk, så gjorde eksamensuvæsenet med sin efteraben af de udenadlærte tekster ikke den store skade, men vi er netop ikke abekatte, vi er mennesker, der kan og skal overskride, omskabe og forny vores livsvilkår – vi lever et historisk-poetisk liv. Ove Korsgaard gør i artiklen 'Grundtvigs syn på det nordiske i lyset af ny nordisk skole'<sup>19</sup> rede for, at Grundtvig er for kappestriden, der jo fremmer kreativiteten, og at hans forhold til eksamen udelukkende grunder sig i den åndløshed, som de *mekaniske forstandsøvelser* og *udenadlærte lektier* er udtryk for.

Så vidt så godt, men skriver Grundtvig noget, hvor han for alvor kommer tæt på undervisning af børn? Ikke meget, men i et enkelt forholdsvis sent skrift, 'Skolemester-Legen i Danmark' fra 1850, nærmest sprudler Grundtvig af pædagogisk liv. Artiklen indledes med at beskrive legen, der begynder med, "at man stikker Ild

---

18 Grundtvig 1907: 22

19 Korsgaard 2014: 33-34

paa et Stykke graat Papir, og naar det er heelt omspændt af Luen, blæser man den ud, hvorpaa den ene Gnist gaaer ud efter den anden". Den *sidste* tilbageværende gnist er *Skolemesteren*, som det så gælder om "at smække, førend den gaaer ud af sig selv."<sup>20</sup> Grundtvig anstiller herefter nogle betragtninger over, hvorvidt han skal grine eller græde over en sådan leg, og kommer frem til, at hvad der fristede ham til at græde. Det er:

"Sorgen over, at vi har saadanne Skoler, og at de fleste Børn, naar de ikke vil gaae godvillig, trækkes ved Haarene ind i dem, hvad tilvisse er noget af det sørgeligste, man kan tænke sig, naar man er kommet til det Skiøn, at *Menneske-Livet*, selv midt i denne syndige Verden, er en kostelig Gudsgave, saa det »*femte Bud*« gælder endnu langt bogstaveligere om *det Liv*, *Mennesket* har for sig selv end om det, vi paa en Maade deler med alle Dyrene paa Marken.

At nemlig *Skolegangen*, som den sædvanlig drives, ingenlunde tjener til at vække, nære, styrke og glæde det *egenlige Menneskeliv*, som det »vingede Ord« medfører og udtrykker, men snarere til at forhindre, forkue og fortære det, er ikke blot en daglig Erfaring af det sørgeligste Slags, men følger med Nødvendighed af det sande Ordsprog, at »*Bogstaven ihjelslaer*«.<sup>21</sup>

'Du må ikke slå ihjel' betyder også, at du ikke må slå livet ihjel i skolen, der netop skal "vække, nære, styrke og glæde det *egenlige Menneskeliv*".

"Skal der imidlertid raades Bod paa Uvæsenet, saa *Menneske-Livet* baade i sin *folkelige* og i sin *grundmenneskelige* eller *christelige* Skikkelse, istedenfor at pines enten i eller af Børnene, tvertimod kan vækkes og indpodes, næres og udvikles hos dem, da maa man see til at lære dem en *bedre Skolemester-Leg* end den med det graa Papir, og en saadan vil for Børn og alle *levende* Folk være meget let at lære, uagtet den for alle Dødbidere seer fra Begyndelsen ud som det bare Fjas, og siden, naar den har gjort sin Virkning, som et Hæxeri, man kan blive gal af at tænke paa."<sup>22</sup>

Hertil vil dødbiderne naturligvis sige, at det er:

---

20 Grundtvig 1909: 246.

21 Grundtvig 1909: 246-247.

22 Grundtvig 1909: 248.

“Giøgleri og Blændværk, Sværmeri og Fanatisme altsammen, men naar der virkelig er *Aand i Ordet*, saa bliver der ogsaa Liv og Mening i Legen, enten det saa er Træer og Dyr, eller Mennesker og Guder, hvormed der ingenlunde spases, men for Alvor leges; thi *Lykken*, som Dødbiderne kalder *Ulykken*, er, at *Ordet* i *Folkemunde* staaer nødvendig i en nær og levende Forbindelse med hele *Folket*, dets Tanker og Følelser, dets Bopæle og daglige Sysler, dets *Fortid* og *Fremtid*, følgelig med alt hvad der for Folket er virkeligt, vigtigt og dyrebart. Heraf flyder nemlig med Nødvendighed, at Legen ligefra Begyndelsen er baade lystelig og lærerig for Børnene, i samme Grad som de har Livlighed med Lyst og Nemme, og *Legen* fører af sig selv til *alvorlig Eftertanke*, fordi hvert Skridt i Levnets-Løbet minder om den og svarer til den, som Opfyldelse til Forudsigelse.”<sup>23</sup>

Allerede i *Skolen for Livet og Academiet i Soer* skriver Grundtvig, at det er gennem “*Tale og Sang* at [man bør] oplyse og forlyste den letnemme Ungdom”,<sup>24</sup> men intet sted beskriver han en vision om børneskole så levende som her i ‘Skolemester-Legen i Danmark’.

## GRUNDTVIG OG KOLD

I august 1860 holdt Grundtvig en skarp, polemisk og poetisk tale om sine skoletanker og livssyn til et *Friskolemøde* i København, indkaldt og arrangeret af Jeppe Tang, forstander på det grundtvigsk prægede Blågårds Friseminarium. Det var første og så vidt vides sidste gang, Grundtvig deltog i et friskolemøde for skolefolk fra hele landet. Han glædede sig over at få ordet blandt mænd: “Som har ungdommens fri og folkelige undervisning og oplysning for øje, og som hver i sin kreds arbejde til dette mål.”<sup>25</sup> Talen har mange interessante elementer, der tydeligt udtrykker, hvad Grundtvig anser for absolut nødvendige præmisser for at lave en skole med ånd og liv, der kan skabe glæde, mod og lys i skolen. At talen er skarp, ses bl.a. i Grundtvigs kritik af statsskolens dannelsesidealer, der ifølge Grundtvig er dødens skole, blækskolen. Han kalder disse skoler for læseskoler, skriveskoler, regneskoler og måleskoler, der på alle måder modarbejder det virkelige og sande menneskeliv, der i Grundtvigs forståelse er: “Husliv, folkeliv og borgerliv; ja både som timeligt og evigt liv til gavn og glæde for menneskenes børn.” “Huslivet”, kærligheden i familien, er for Grundtvig grundlaget for kærligheden til næsten, der er

---

23 Grundtvig 1909: 249.

24 Bugge 1968b: 121.

25 Dannebrog 1860: 1-3.

forudsætningen for at forstå "folkelivet", et folks særkende, der blandt andet kommer til erkendelse gennem et folks historie, sagn, myter og modersmålet. "Borgerlivet" forstår Grundtvig som borgerlige love, en aftale mellem staten og folket, der skal sikre det fælles bedste.<sup>26</sup>

Grundtvig fortsætter polemisk med at revse skoleholderne, hvis fornemste mål er at danne børn og unge i deres eget billede uden hensyntagen til elevernes glæde og livslyst. De modarbejder med andre ord skolen for livet og praktiserer skolen for døden. Men Grundtvig har en ukuelig tro på, at nye tider er på vej, for han er nået frem til det talte ords betydning både i kirken og i skolen: "Først året efter var det, jeg klarlig så lys i kirken over Gudsordet og lys i skolen over menneskeordet, begge i munden med ånd, som de eneste åndelige livskilder og livsfloder på jorden."<sup>27</sup>

Kritikken af den gængse skole er ikke til at tage fejl af. Det må uden tvivl have glædet deltagerne at lytte til Grundtvigs tale, for de var forsamlede til skolemødet med det formål at fremme forandring og nytænkning både i almueskolen og de frie skoler, der på dette tidspunkt inkluderede både børneskoler, højskoler og de frie seminarier. Blandt deltagerne i friskolemødet var en yderst central person, nemlig Christen Kold. I 1860 drev han både en fri børneskole og en højere bondeskole i Dalby. Han har utvivlsomt lyttet med stor interesse og genkendelse til Grundtvigs tale, for det var netop med udgangspunkt i de skoletanker Kold holdt skole. At han fandt inspiration i Grundtvigs skoletanker, ses tydeligt i hans afhandling *Om Børneskolen*, som Kold skrev i 1850 på opfordring fra den grundtvigske præst i Ryslinge, Vilhelm Birkedal, hvor Kold var huslærer. Anledningen var udskrivningen af en konkurrence fra *Fyens Litterære Selskab*, med titlen *Hvilke Forandringer i Borger- og Almueskolevæsenet ere blevne nødvendige ved de forandrede Forhold i vort Fædreland, og paa hvilken Maade bør de iværksættes?* Bare tre forslag blev indsendt, og Kolds afhandling *Om Børneskolen* fik en sønderlemmende kritik. I afhandlingen benytter Kold Grundtvigs analogi mellem historiens udviklingstrin fra oldtiden over middelalderen til den moderne tid og menneskets udviklingstrin fra barn til voksen, hvor barndomstiden er præget af *fantasi*, ungdomstiden af *følelse* og voksenalderen er *forstandstiden*. Og det er gennem det levende ord, fortællingen, at fantasien næres med det formål "at vække Aander er det levende Ord alene forbeholdt, og først naar Aanden er vakt, kan den kunstige Oplysningsvej gennem Skrift med Nytte betrædes".<sup>28</sup> Desuden ved vi, at Kold og Anders Povlsen Dal allerede i Ryslinge Højere Bondeskole benyttede flere af

---

26 Dannebrog 1860: 1-3.

27 Dannebrog 1860: 1-3

28 Kold & Skovrup 1944: 21.

Grundtvigs bøger i undervisningen f.eks. *Bragesnak*, *Nordens Mythologi*, en skoleudgave af *Haandbog i Verdenshistorien* og hans historiske kort *Tidens Strøm* med forklaringer.<sup>29</sup>

For at forstå udbredelsen af Grundtvigs skoletanker i børneskolen er det helt afgørende at bringe Christen Kold i spil, for det var Kold, der i praksis førte Grundtvigs skoletanker ud i virkeligheden. Ved hans død i 1870 var der 73 koldske friskoler i drift, men Kold hjalp mere end 100 friskoler på følgende måder: Ved deres oprettelse; hvor han sørgede for en lærer, der ifølge Kold lige netop passede til den pågældende kreds, med økonomisk støtte eller ved lejlighedsvis at undervise f.eks. i Trunderup hjemskole og Sødunge Friskole, men også ved at besøge friskolerne, hvor han var deres mentor og vejleder.<sup>30</sup> I vakte kredse, der ønskede at tage ansvaret for deres børns undervisning, var Kold altid parat til at hjælpe og bistod dermed forældrene til selv at tage ansvar for deres børns undervisning. I skolerne blev drenge og piger undervist sammen i modsætning til private skoler i byerne, mens lærerne i de første årtier næsten udelukkende var mænd. En del kvinder var dog også initiativtagere til friskoler.

Det var i Dalby på Hindsholm, den første frie grundtvig-koldske skole blev oprettet i 1852. Inden da var der siden 1839 oprettet en række friskoler af den gammellutherske lægmandsvækkelse på Horsenseggen, De Stærke Jyder, men de forblev en lokal foreteelse. I København var der desuden i 1841 oprettet en børneskole i tilknytning til Dronning Caroline Amalies Asyl med Grundtvig som direktør de første par år, men den blev hurtigt omdannet til en pigeskole. Udvidelsen af Kolds højskolevirksomhed med en børneskole var en frugtbar kombination, idet en del af højskoleeleverne efter endt højskoleophold blev lærere i de første friskoler, der næsten alle begyndte i en stue som hjemskole. Grundtvigs ideal om hjemskole, hvor forældrene tager ansvaret for børnenes undervisning, er behandlet i artiklens første afsnit.

Mindst 60 såkaldte koldunger, heraf 5 kvinder, kom til at undervise på friskoler og enkelte tillige på højskoler.<sup>31</sup> Adskillige af Christen Kolds elever oprettede desuden friskoler, når de blev forældre, og dermed bredte det grundtvigske livs- og dannelsessyn sig i store dele af landet. Senere kom inspirationen til oprettelse af friskoler også fra andre højskoler og kirkelige grundtvigske bevægelser, hvilket resulterede i en markant forøgelse af frie børneskoler til 186 i 1880.<sup>32</sup> Flertallet af disse var grundtvig-koldske.<sup>33</sup>

---

29 Engberg 1985: 145, 169.

30 Thirslund 2002: 68.

31 Thirslund 2002: 65.

32 Christensen 2021: 32.

33 Christensen 2021: 34.

## GRUNDTVIGS SKOLETANKER I DE ÆLDSTE FRISKOLER

Så vidt vides findes der kun én bevaret skoleplan, der detaljeret beskriver formål og indhold. Den er skrevet af Kolds elev, Rasmus Hansen, lærer på Vejstrup Friskole, der blev oprettet som hjemskole i 1856. I sin skoleplan gør han rede for hovedformålet med undervisningen:

“Vedkommende betragte Skolen som et Resultat af den folkelige Frihed, Grundloven af 5. Juni 1849 skænkede det danske Folk. Det foresvæver nemlig Vedkommende, at Friheden kan umulig udvikles og gaa i Arv til Efterslægten, med mindre Bondestanden, der udgør det store Flertal og altsaa paa en Maade er i Besiddelse af Magten, kan tilegne sig saa mange Kundskaber og saa megen Folkelig Dan-nelse, at den bliver sig selv bevidst ved at skatte sine Friheder og Indflydelse, ved at tale det djerve Ord paa rette Tid og paa rette Sted, ved at frede om Kunster og Videnskaber og alt det skønne i Livet.”<sup>34</sup>

Dette er en væsentlig tilkendegivelse af det overordnede formål, nemlig at bibringe eleverne mod, lyst og kærlighed til at være aktive, myndige medborgere. Dernæst gør Rasmus Hansen rede for, hvad der efter hans mening kræves for at opnå den sande frihed, nemlig et kristent grundlag som en forudsætning for livet på jorden og efter døden. I skoleplanen redegør han for, hvilke fag der undervises i og hvilke bøger, der benyttes. De faglige ambitioner er ligeledes beskrevet i skoleplanen.

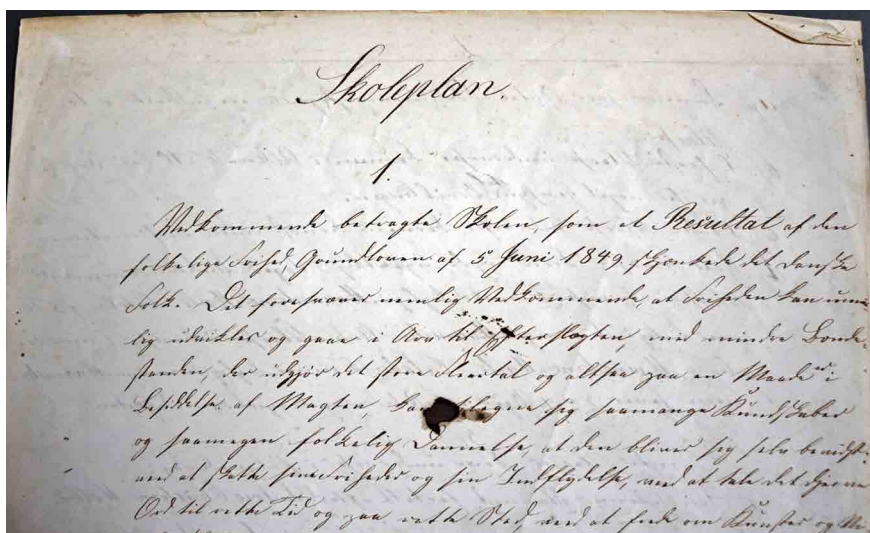
Den grundtvigske indflydelse er tydelig, idet Rasmus Hansen bl.a. nævner *Ludvig Christian Müllers Bibelhistorie* og *Grundtvigs Haandbog i Verdenshistorien* samt *Tangs Fædrelandshistorie* som grundlag for fortællefagene i 1. klasse, der skal forstås som samlæsning af de yngste klasser. Eleverne i anden klasse, de ældste elever, fik ifølge skoleplanen fortællinger efter Melbyes “Fortællinger af Kirkehistorien, Fædrelandshistorie fortalt efter Barfoed og Saxo, som Hjælpemidler bruges ogsaa Rimkrøniken, Kæmpeviserne og Brandts Samlinger af Fædrelandshistoriske Sange”. Også Grundtvigs Verdenshistorie benyttes i anden klasse.

Det må formodes, at disse bøger havde stor udbredelse i de grundtvig-koldske friskoler, idet mange af de første friskolelærere kom fra Kolds højskoler. Men hvordan valget af bøger, og ikke mindst deres forfattere, blev foretaget er et spændende spørgsmål. Det er ikke muligt at forholde sig til samtlige forfattere, men for at forstå netværket, vennekredsen, omkring Grundtvig, har vi valgt at sætte fokus

---

34 Lund 2016: 39-40





Uddrag af friskolelærer Rasmus Hansens skoleplan for Vejstrup Friskole (Friskolearkivet).

på Ludvig Christian Müller. Når han er en central person i den grundtvigske virkningshistorie, er det, fordi han i en periode underviste Grundtvigs børn, og dermed kendte ham personligt. Han underviste desuden på den grundtvigske inspirerede friskole på Christianshavn, der var oprettet af cand.theol. J.G.S. Jensen i 1834.<sup>35</sup> Müller skrev adskillige lærebøger i fagene historie og religion, alle skrevet på et levende sprog, der kunne fortælles ud fra. Fra 1842 til 1848 var han forstander på Snedsted Seminarium, og da seminariet flyttede til Ranum, var han forstander der til 1850. Müller var lærer for adskillige betydningsfulde grundtvigske fri- og højskolelærere. Her skal nævnes Anders Povlsen Dal, der var ansat ved Kolds fri- og højskoler fra 1851 til 1864, Morten Eskesen, der på foranledning af Grundtvig i en periode var lærer på Marielyst Højskole og senere blev lærer på Rudme og Odense friskoler, samt Jeppe Tang, der var seminarieforsøger på Blågård Friseminarium og tillige en god ven af Grundtvig.<sup>36</sup> Der er derfor grund til at antage, at Müllers påvirkning i de grundtvigske friskolekredse er signifikant, og et tydeligt eksempel på, hvordan Grundtvigs skoletanker spredte sig som ringe i vand.

35 Lange 1933: bd.1, 46-56.

36 Engberg 2011; Hjermitslev 2020.

## GRUNDTVIGS SKOLETANKER I DAG

Mange af de gamle friskoler eksisterer stadig i 2022 og definerer sig nu eksplicit som grundtvig-koldske. For at forstå, hvordan denne arv fortolkes i nutiden, er det givtigt at se nærmere på tre udvalgte friskoler, nemlig Øster Jølby Friskole på Mors fra 1861, Vester Skerninge Friskole på Fyn fra 1865 og Osted Friskole på Sjælland fra 1917. Mange beretninger i de tre friskolers jubilæumsskrifter og interviews med forstanderne vidner om, at fortælling, det hjemlige præg, morgensang og årligt tilbagevendende traditioner er umistelige værdier.<sup>37</sup>

Fortælling er en væsentlig del af værdigrundlaget for Øster Jølby Friskole. Der er tre ugentlige fortælle timer på skemaet fra børnehaveklasse til 9. klasse. I indskolingen fortælles eventyr, nordisk mytologi og bibelhistorie. I mellemgruppen Danmarkshistorie, græsk mytologi og eventyr. Fra 6. til 9. klasse er der særlig fokus på verdenshistorien, en progression, der er helt i overensstemmelse med Grundtvigs skoletanker. Traditioner bidrager til skolens sammenhængskraft, og der indbydes blandt andet til fælles juletræ og teaterforestillinger. Alle lærere deltager i de fælles skolefester, og der er ligeledes stor forældreopbakning. For at fastholde de nære relationer mellem forældre og skole har man fra valgt kommunikation via intranet, fordi det personlige møde og den 'levende' samtale giver de bedste betingelser for gode samtaler. At mødes til fælles morgensang har gennem hele friskolens historie været et kernegrundlag. Indholdet har ikke forandret sig væsentligt; der synges en salme, bedes fadervor og synges yderligere en eller flere sange. Fornyelsen findes i valg af de sange, der synges. Dertil kommer, at musik fylder meget på skolens skema, idet alle klasser har musikundervisning, og der er frivillig musik efter normal skoletid. Glæden og samværet ved at spille og synge er livgivende og med til at fremme det forpligtende fællesskab.

I de grundtvig-koldske friskoler var og er de praktiske fag, håndværksfagene, en del af undervisningstraditionen, således også på Øster Jølby Friskole, hvor der i dag tilbydes bl.a. keramik, smedeværksted, glaskunst, og hvad lærerne i øvrigt brænder for at dele med eleverne. Friskolens undervisning forandres naturligvis i takt med samfundets udfordringer. Nytænkningen og forandringerne bygger dog fortsat på det grundtvig-koldske grundlag. Grundtvig var meget optaget af 'praktiske sysler' og anså håndens og åndens dannelsesområder for ligeværdige. I skriftet *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Højskole* fra 1847, der ganske vist er skrevet til højskolerne, forholder han sig til de praktiske sysler og deres betydning. Det må antages, at det ligeledes blev en del af friskolernes selvforståelse:

---

37 Øster Jølby Friskole 1861-1986 (1986), Vester Skerninge Friskole 1865-1990 (1990); Jensen 2017; Lund 2022.

“At man ved Siden ad den danske Høiskole drev en Avlsgaard udmærket godt, det vilde vist nok baade være fornøieligt og gavnligt, og hvis Høiskolen var omringet af Værksteder, hvor alle Haandværker dreves udmærket godt, da vilde baade Fornøielsen og gavnligheden være udmærket stor, thi for hvert levende Menneske er det en Glæde at see den raske Bevægelse af Menneskelivet i mangfoldige og gavnlige Retninger, som man med et Ord kalde Driftighed, og for Ungdommen vilde det være til uberegneligt Gavn, baade at hver kunde see sin Syssel drevet mesterlig, og at have den levende Mangfoldighed for Øie, hvorpaa deres forstandige Ledere altid vilde henvende deres Opmærksomhed”.<sup>38</sup>

I 2022 defineres det grundtvig-koldske livsyn på Vester Skerninge Friskole med seks dannelsesområder: *Personlig dannelse*, der bl.a. skal fremme den gode selvidentitet og livsduelighed hjulpet på vej af nysgerrighed, undren, modighed, handlekraft, ansvarlighed og robusthed. *Social dannelse* med fokus på respekt for mangfoldighed, anerkendelse, empati og evnen til at samarbejde både i det nære samfund og interkulturelt. *Samfundsdannelse*, hvor begreber som medborgerskab, demokrati/frihed og forståelse for de store fællesskaber er væsentlige elementer. *Natur og krop* skal gennem leg, bevægelighed, sansning af og i naturen fremme naturforståelse og robusthed både fysisk og mentalt. *Kreativitetsdannelse* er evnen til foretagsomhed, mod og nytænkning, æstetisk sans og handlekraft. *Færdigheder*, der primært dækker over faglighed, men i et meningsfuldt samspil med de øvrige dannelsesområder. Der kan nævnes adskillige pædagogiske metoder til opnåelse af de centrale dannelsesprocesser, men helt genkendelige i det grundtvig-koldske livssyn er fortællingen og morgensangen, hvor alle mødes og får en fælles morgengave i form af sang, fadervor og fortællinger for hele skolefællesskabet. Hver fredag er der filosofi i forbindelse med morgensang. Alle elever får et fælles oplæg, der efterfølgende diskuteres i klassen. Emnerne spænder bredt fra helt nære temaer til livets store spørgsmål. Et af formålene er at give alle elever en fælles referenceramme, der kan fremme refleksion, respekt for mangfoldighed og stimulere nysgerrighed og videbegærlighed. Samfundets kompleksitet er tidsåndens væsentligste udfordring, fordi det komplekse ofte skaber fortællinger om alt det svære i tilværelsen; ensomhed, angst, klimaudfordringer, social uro og krige. Derfor er det altafgørende, at den gode fortælling og håbet får en bærende plads i barne- og menneskelivet, for uden håb og tro på fremtiden får

---

38 Borup & Schrøder 1929: 176.

håbløsheden stærk grobund. At medgive børnene håbet og troen på fremtiden er et fælles anliggende for skole og hjem.

På Osted Friskole har undervisning *uden for* skolens mure historisk været en pædagogisk arbejdsform. I 2022 inddrages udeskole i samtlige fag med det formål at give eleverne kropslige og sanselige oplevelser, der i sig selv har værdi, men som ligeledes understøtter fagligheden. Der er også et særligt fokus på musikken. Glæden ved at synge og skabe musik sammen er en katalysator for læring såvel fagligt som for at fremme det forpligtende fællesskab, hvor alle individer er vigtige brikker i processen. Desuden er morgensang en umistelig værdi, der nærmest har liturgisk karakter med salmesang, fadervor, børne- og folkelige sange, både nye og ældre, men også dannelsesmæssige indslag om alt mellem himmel og jord, fortalt af lærere, der vælger de emner, de brænder for. Skoleleder Per Krøis Kjærsgaard formulerer skarpt sin grundlæggende holdning til friskolens formål:

“På en grundtvig-koldsk skole som OFE [Osted Fri- og Efterskole] går det dannelsesmæssige udgangspunkt på, at den enkelte person – helt unik og særlig – ikke er et frit svævende individ, der begynder fra nul og har nok i sig selv. Tværtimod er mennesker en del af en kæde, der rækker både tilbage og frem i tiden – og ud til siderne næsten.”<sup>39</sup>

Sammenfattende skal det understreges, at ovenstående på ingen måde er fyldestgørende for friskolernes samlede virke, men eksempler på skoleledernes tolkning af det grundtvig-koldske menneske- og dannelsessyn i 2022. Der er ingen facitliste, for det er forældre, lærere og elever, der i fællesskab definerer, hvordan de vil tolke grundlaget. Det er netop det særlige kendetegn ved de grundtvig-koldske friskoler. Man kan kritisk spørge, om det er forskelligt fra folkeskolen, hvor øget elev- og forældreindflydelse har gjort sig gældende i mange år, og siden 1990 har der været valgt skolebestyrelser med betydelig indflydelse på skolernes hverdag. I samme periode har lovgivningen formaliseret en styrket rolle for friskolernes bestyrelser, der nu formelt er skolernes overordnede ledelser. Den afgørende forskel er dog fortsat, at folkeskolen i betydelig grad er indholdsstyret via lovgivningen, mens friskolerne fortsat selv kan tilpasse undervisningens mål og midler, når de ellers står mål med folkeskolens. Udvidelsen af undervisningspligten i 1972 satte friskolerne i et dilemma, idet de skulle træffe beslutning om, hvorvidt skolerne skulle oprette klasser for 8. og 9. årgang. Med realeksamens afvikling et par år senere ville optagelse på ungdomsuddannelserne overvejende blive afhængige

---

39 Jensen 2017: 18-21.

af folkeskolens afgangsprøver. På næsten alle friskoler blev det drøftet, hvorvidt man skulle tilbyde overbygning, og om det var i overensstemmelse med de grundtvig-koldske skoletanker. I begyndelsen valgte mange at afvise indførelse af overbygning, fordi man forudså holdningsmæssige værdiskred vedrørende karakterer og afgangsprøver, men efter 50 år kan det konstateres, at langt de fleste skoler har taget udfordringen op og indført overbygning med afgangsprøver.<sup>40</sup> Som en konsekvens af det grundtvigske frihedssyn pågår der dog til stadighed drøftelser om eksamen eller alternative afgangsprøver på flere skoler. I 2022 er der i Dansk Friskoleforening 32 friskoler, der har valgt at være prøvefrie. Omtrent halvdelen af disse er Rudolf Steiner-skoler.<sup>41</sup>

Den demografiske udvikling har også været en udfordring for mange friskoler, der tidligere lå i stabile landbomiljøer. På grundlag af data fra Danmarks Statistik fik Dansk Friskoleforening i 2009 derfor gennemført en socioøkonomisk analyse, der viste minimale forskelle i uddannelsesniveau og indkomst mellem forældre i friskoler og folkeskoler.<sup>42</sup> En nyere analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd i 2020 kommer dog til en anden konklusion på baggrund af et talmateriale, hvor friskoler og private grundskoler ganske vist indgår samlet. Denne analyse konstaterer, at 20% af folkeskolerne er blevet nedlagt siden kommunalreformen i 2007, og at dette har medført en stigende tilgang af fri- og privatskoleelever i landdistrikterne. Det konstateres ligeledes, at børn af overklassen og den højere middelklasse som landsdækkende tendens efter 2009 er overrepræsenteret på fri- eller privatskoler. Begge undersøgelser har været udsat for en vis kritik, men er udtryk for en stadig debat om eventuelle misforhold mellem skoleformerne.<sup>43</sup>

## FORÆLDRE PÅ EN GRUNDTVIGSK PRÆGET FRISKOLE

“Det er kun forældrene, der ved, at der skal være en friskole her i Lille Egede.”<sup>44</sup> Dette udsagn siger noget centralt om Lille Egede Friskole, der ligger imellem Korsør og Boeslunde. Den gudelige vækkelse i første halvdel af 1800-tallet og en stigende utilfredshed med almueskolens strenge og dårlige undervisning dannede grundlaget for oprettelsen af friskolen. Det var modige folk, der oprettede skolen for at give deres børns en friere skolegang, og når skolen fortsat er en levende og velfungerende friskole, skyldes det, at forældre og skolekreds i skolens 163-årige virke har stået vagt om, at friskolen hele tiden har givet en undervisning, der lever op til forældrenes og skolekredsens værdigrundlag. I de gældende vedtægter for

---

40 Christensen 2016: 62

41 Dansk Friskoleforening 2022b.

42 Lilliendal 2016: 109-112

43 Pihl & Pedersen 2020: 1-9.

44 Udtalt af skoleleder Morten Tram Møller til generalforsamling på Lille Egede Friskole 1997.

Lille Egede Friskole står der i § 2: "Det er institutionens formål at drive en Grundtvigsk præget friskole indenfor rammerne i lovgivningen om friskoler i Danmark".<sup>45</sup>

Da Lille Egede Friskole begyndte i 1859 med 20 elever, var det efter forberedelse af Birgitte og Christian Rasmussen på gården Lille Egede og husmand Niels Kristensen, der boede på Lille Egede Mark. Familien Rasmussen kom fra Lange-land, hvor Christian Rasmussen i sit barndomshjem havde oplevet de gudelige vækkelser. Christian Rasmussens far drog rundt i landet sammen med lægprædikant Peter Larsen Skræppenborg og holdt vækkelsesmøder. I Birgitte Rasmussens hjem vidste de ikke noget om de gudelige vækkelser, men til gengæld kom hun med en pengesæk, som Christian Rasmussen måtte bruge. Birgitte var en retsindig og viljestærk kvinde, og hun ville ikke, at deres børn skulle gå i den offentlige skole i Gryderup. Husmand Niels Kristensen, der var opvokset i Sønder Jellinge, var en veltalende mand med et lyst hoved, og han fulgte ivrigt med i alt vigtigt, der rørte sig i tiden.<sup>46</sup>

I 1856 byggede Christian Rasmussen et hus, hvor hans svigermor kunne bo i den ene ende, fodermesteren i midten, og i den anden var der plads til en kommende friskole. Stifterne kontaktede Christen Hansen, Rosagergård, der fortalte om sine erfaringer med Vejstrup Friskole, og på hans anbefaling drog de to mænd til Dalby og talte med Christen Kold, der anbefalede dem en lærer.

Den første friskolelærer igennem to år blev Hans Hansen, der havde været på Kolds højskole i Dalby. Hans Hansen var aflønnet med få kroner, noget korn og den daglige middag på gården Lille Egede. Det var et kald at være friskolelærer i friskolernes første generation.<sup>47</sup> Seminarist Dalsgård Pedersen kom derefter fra Ferritslev Friskole og var lærer i et år, hvorefter Diderik Johansen på Kolds anbefaling kom til Lille Egede fra Højby Friskole. Diderik Johansen, der havde været på Kolds højskole i Dalby i vinteren 1858, blev en betydelig friskolelærer i Lille Egede igennem 36 år. Diderik Johansen drev friskolen videre i Christian Rasmussens hus, men da han kom hjem efter slaget ved Dybbøl i 1864, købte han et lille husmandssted på 4 tdr. land på Lille Egede Mark. Nu blev det Diderik Johansens egen skole i forståelse med forældrekredsen. Han var alene ansvarlig for den og aftalte selv skolepengene med børnenes forældre. Enhver betalte efter formåen, og derudover blev han aflønnet i naturalier.

Således var det forældrene, der forberedte og oprettede friskolen. De vidste, hvad de ville med *deres* børns undervisning, og for at opnå de bedste værdier fra de gudelige vækkelser kontaktede de Christen Kold. Der blev ikke holdt møder

---

45 Lille Egede Friskole 2007.

46 Historiske Skælskør 2022.

47 Eriksen 1999: 5.

om friskolens værdigrundlag, forældrene vidste, hvad de gjorde, når de spurgte Kold. De kendte ham som skolemanden, der hjalp og støttede friskolekredse, og samtidig vidste de, at friskolen ville blive fri for terperi og til gengæld fyldt med fortælling, salmer og sange. Lille Egede Friskole var den eneste friskole uden for Fyn, som Christen Kold støttede økonomisk.<sup>48</sup> Efter Dideriks Johansens død i 1898 drev hans enke Sofie Johansen skolen videre til juni 1900, hvorefter hun solgte ejendommen til en nabo, der lejede ud til den nystiftede skolekreds.

I friskolens første forhandlingsprotokol fra 1899 står der blandt andet i vedtægtens § 1, at kredsens antagne lærer skal undervise på så god og fyldig måde som muligt, og hvert barn skal undervises og omgås efter sin ejendommelighed og få det mål af kundskaber, som det er modtageligt for på de forskellige udviklingstrin. Det understreges også, at hvis undervisningen skal komme børnene til gavn, er det meget væsentligt, at der mellem læreren og børnenes forældre kan komme et godt samarbejde i stand, således at opdragelsen i hjemmet og skolen så vidt muligt kan gå hånd i hånd.<sup>49</sup> Her ses det for første gang på skrift, hvordan forældrene ønsker deres børn undervist. Ligeledes stadfæstes det, at friskolen herefter er ejet af skolekredsen med en folkevalgt bestyrelse og med generalforsamlingen som øverste myndighed.

Igen gennem historien har forældre og medlemmer af skolekredsen været synlige ud over det daglige skolevirke og bestyrelsens dagsorden, når der var behov for, at skolens vedtægter trådte tydeligt frem som det pejlemærke, *alle* skulle agere efter. Det kunne være omkring uoverensstemmelser imellem lærere, uro i forældrekrede eller skolekreds samt meningsforskelle i bestyrelsen, og i sådanne tilfælde bliver vedtægterne den utvetydige rettesnor. I givet fald kan medlemmer af skolekredsen udover forældrene være af stor betydning. Tidligere elever, forældre eller støtter af skolens virke har deres syn udefra, og deres historiske hukommelse kan være til stor hjælp for de aktuelle implicerede på skolen, og deres indlæg i debatten kan sætte aktuelle problemfelter i et andet perspektiv. Andre eksempler på, at bestyrelse og ansatte måtte agere ud over den daglige forretningsorden og med hensyntagen til ønsker og holdningstilkendegivelser fra skolekredsen, var under dialogen om overbygningen på Lille Egede Friskole, der forberedtes og indførtes i år 2000,<sup>50</sup> og ligeledes da Børnehaven Ravnereden forberedtes og indviedes i 2011.<sup>51</sup>

I jubilæumsskrifter har forældrenes udsagn stået meget klart. Aksel Egede, efterkommer af Christian Rasmussen, sagde i 1984 i tilbageblik på sin skoletid fra 1911 til 1920: "Der var ikke et rend af forældre, som der er nu. Både skolelæreren

---

48 Christensen 2021: 49.

49 Lille Egede Friskole 1899: 4.

50 Friedrichsen & Sørensen 2009: 15.

51 Ravnereden, 2011.





*Lille Egede Friskoles jubilæumsskrifter udgør sammen med skolens protokoller det væsentligste grundlag til forskning i friskolens historie om både forældre, elever og lærere. Og arkivalierne fortæller ikke alene om skolelivet, men i høj grad også om den virkelighed, der på et givent tidspunkt herskede både i hjemmene og i lokalområdet.*

og forældrene havde da fred. Forældrene kom til aftenmøder hver 14. dag til forældrenes oplysning og ikke for at drøfte deres børn. Der forekom ikke nogen vanskeligheder i skolen dengang, det sørgede skolelæreren for”.<sup>52</sup> Margit Geil, tidligere bestyrelsesmedlem, fremhævede i 1999,<sup>53</sup> at hun var meget glad for de aktiviteter, der involverede forældre, ligesom morgensang, fortælling og et stærkt og støttende netværk blandt forældrene hørte til de bedste værdier på Lille Egede Friskole.

I skolens vedtægter, der blev godkendt i Undervisningsministeriet i 1954, står der i formålparagraffen, at “det er institutionens formål fortsat at drive en grundtvigsk præget friskole.”<sup>54</sup> Ordet fortsat kunne tyde på, at det allerede før 1954 har været en del af friskolens formålparagraf, men det kan ikke verificeres i skolens arkivalier.

52 Lille Egede Friskole 1984: 30.

53 Eriksen 1999.

54 Lille Egede Friskole 1954.



Det er relevant at spørge om, hvordan de gudelige vækkelser, Grundtvig og koldungernes undervisning i de første mange år af skolens virke kan spores i 2022. Ursula Fiedler, tidligere forælder og lærer til 2022, fortæller:

“Vi har morgensang hver dag for alle elever. Og alle børn skal have Dansk Skolesangbog med til morgensang. En dag om ugen deltager de store børn fra børnehaven til morgensang på friskolen. Morgensang har hver dag et fast indhold: vi synger en sang eller en salme, beder Fadervor, har meddelelser fra voksne og børn, fejrer fødselsdag og afslutter med en sang. Vi har fællesfortælling en gang om ugen til morgensang for 0.-6. klasse, dertil har klasserne fortælling med klasselæreren i en lektion om ugen, her fortælles f.eks. folkeeventyr, fortællinger fra Det Gamle – og Det Nye Testamente og fra den nordiske mytologi. Fra 7.-9. klasse har eleverne to lektioner TUDE-fag (Teori, Undren, Debat, Etik).<sup>55</sup>

I faget drøftes livets store spørgsmål, det kan være alt fra organdonation til aktiv dødshjælp. Fagets indhold forklares blandt andet ud fra Grundtvigs dannelsestankesyn og tanker om livsoplysning, at “eleverne skal oplyses om selve livet.”<sup>56</sup> Ursula Fiedler fortæller, at skolens grundtvigske og/eller koldske tilhørsforhold løbende drøftes imellem bestyrelse og ansatte.

Det defineres i Grundlovens § 76, “at forældre eller værger, der selv sørger for, at børnene får en undervisning, der kan stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er ikke pligtige at lade børnene undervise i folkeskolen.”<sup>57</sup> Morten Tram Møllers udsagn til generalforsamlingen i 1997: “Det er kun forældrene, der ved, at der skal være en friskole her i Lille Egede”, er et vigtigt budskab til stadig opmærksomhed. Børnene er naturligvis forældrenes, og de lægger ansvaret for børnenes undervisning i hænderne på lærere i friskolen. Derved bliver skolen hjemmets forlængede styrke i dannelsen af deres børn. Og som endnu en beskyttende kreds uden om skolekredsen har friskolerne Dansk Friskoleforening, “der værner om hjemmenes ret og indflydelse i skolespørgsmål [...] og arbejder for de bedst mulige vilkår for at oprette og drive friskoler i Danmark”.<sup>58</sup>

Når forældre indgår i arbejdet med at oprette en ny friskole, kommer de jævnligt i tvivl om, hvorvidt de nu også magter opgaven. På spørgsmål herom vil svaret dog ofte være en henvisning til, at almindelige forældre har løftet opgaven i mere

---

55 Lille Egede Friskole 2022.

56 Lille Egede Friskole 2022.

57 Danmarkshistorien.dk 2012b.

58 Dansk Friskoleforening 2022a.

end 150 år, og ved ansættelse af de rette medarbejdere vil de kunne sikre sig, at beslutningerne altid kan træffes i fællesskab og i overensstemmelse med skolens grundlag. Hvis dette grundlag er grundtvigsk, vil man heller ikke falde i den grøft, at børn bliver ensrettet for at leve op til bestemte ideologiske synspunkter. Friskoleloven indledes med ordene: "Friskoler og private grundskoler (frie grundskoler) kan inden for rammerne af denne lov og lovgivningen i øvrigt give undervisning, der stemmer med skolernes egen overbevisning, og tilrettelægge undervisningen i overensstemmelse med denne overbevisning".<sup>59</sup> Det centrale i denne indledning er i virkeligheden, at friheden skal administreres inden for lovens rammer. Når grænserne overskrides, opstår der ofte en politisk debat om indskrænkninger i skolefriheden. Det er naturligt i et demokratisk samfund, men nødvendigheden af stramninger på grund af enkelte svigt er ikke altid indlysende. I 1999 udtalte formanden for Lille Egede Friskole således: "Vi skal ikke uden at markere os finde os i, at det lille ord *fri* i friskole langsomt reduceres igennem strammerne lovgivning og øget tilsyn. Friskolen begyndte med forældrenes ansvar, vilje og frihed, og sådan skal det fortsætte".<sup>60</sup>

## MIDDEL TIL FORBINDELSE, SAMMENHOLD OG SAMVIRKE

I løbet af 1880'erne var der oprettet friskoler i det meste af landet på lokalt initiativ fra forældre og lærere, men efterhånden blev der behov for et fælles talerør. Dansk Friskoleforening blev således oprettet den 16. november 1886 med det formål "at tjene som Middel til Forbindelse, Sammenhold og Samvirke mellem Friskolevenner over hele Landet."<sup>61</sup> Formålets sproglige formulering har virket bekendt i grundtvigske kredse, hvor vennemøder var betegnelsen for sammenkomster om grundtvigske anskuelser. Foreningens vedtægtsmæssige opgaver var imidlertid affattet helt anderledes. Der skulle ganske vist holdes fællesmøder, men ellers drejede det sig om anskaffelse af godt og billigt skoleudstyr, indsamling af statistiske oplysninger, oprettelse af en understøttelsesordning for svage og ældre friskolelærere samt deres efterladte og ikke mindst tage vare på friskolernes tarv i forhold til lovgivningsmagten.<sup>62</sup>

Initiativtagerne til oprettelsen af Dansk Friskoleforening manglede dog at få tilslutning til oprettelsen. Det kneb især med at få opbakning fra forældre, og inden arbejdet var reelt påbegyndt, kunne man i *Højskolebladet* læse, at forstanderen på Askov Højskole, Ludvig Schrøder, kraftigt anbefalede læserne at støtte oprettelse af en ny "dansk Skoleforening," der bl.a. "skulle fremme en livligere Vek-

59 Børne- og Undervisningsministeriet 2022.

60 Eriksen 1999: 3.

61 Christensen 2016: 17.

62 Christensen 2016: 14-19.

selvirkning mellem Skole og Hjem". Forbavsende utilsløret fandt han kun oprettelsen af Friskoleforeningen berettiget med hensyn til understøttelse af gamle friskolelærere. Friskoleforeningens nyvalgte formand, Laurs Rasmussen, replacerede hurtigt, idet han understregede det særlige ved friskolesagen, hvor hjemmene står "med det fulde ansvar for børnenes udvikling og har frihed og ret til at gribe ind", når der i skolen ikke virkes efter ønske.<sup>63</sup> Ludvig Schrøder var åbenbart skuffet over Friskoleforeningens vedtægtsmæssige opgaver og pegede på en manglende tydeliggørelse af den grundtvigske forpligtelse til folkeoplysning. Laurs Rasmussen understregede til gengæld den koldske grundtanke om friskolen som hjemmets skole, men noget tyder på, at friskolefolk havde svært ved at se sammenhængen mellem vennemøder og foreningsinteresser. Det tog et par årtier, før de fleste friskoler sluttede sig til den nye forening. Der var i grundtvigske kredse ikke tradition for en formel organisering af bevægelsen.

Den tøvende opbakning til den nye forening skal næppe vurderes som en strid om friskolernes grundlag. Intet tyder på, at friskolefolk i almindelighed hæftede sig ved forskelle mellem den grundtvigske og den koldske opfattelse af friskolevirksomhed. Ved friskoleforeningens 25-års jubilæum holdt den *grundtvigske* højskoleforstander Jens Lund den officielle tale om friskolens grundlag. Det fremgår af referatet, at foredragsholderen "med rette" nævner Kold som "Friskolens Fader", der endnu vil kunne lære friskolefolk meget, dersom de engang imellem ville tænke over hans ord.<sup>64</sup> Oprindeligt var det almindeligt at omtale friskolerne som koldske, men i tiden efter Kolds død i 1870 begyndte især højskoleforstandere at omtale de friskoler, der var åndsbeslægtede med højskolerne, som grundtvigske, og i 1911 var det blevet en gængs betegnelse. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at jubilæumsmødet tilsyneladende undlod at fremhæve Grundtvig som den ene af friskolens fædre. I årsberetningen for 1924-25 benævnte formanden, Jørgen Jørgensen Borup, de traditionelle friskolekredse for *grundtvig-koldske*. Begrebet har muligvis været anvendt før, men sammenstillingen blev først herefter i stigende grad taget i anvendelse. Det faldt sammen med, at skoler med anden baggrund var blevet almindelige.<sup>65</sup>

## FRISKOLER I TEKST OG TAL

Som nævnt tidligere anså Grundtvig undervisning i hjemmet som det mest naturlige. Efter vedtagelsen af skolefrihedsloven af 2. maj 1855 kunne den brede befolkning opfylde børns undervisningspligt ved hjemmeundervisning, og jævnlige

---

63 Christensen 2016: 16-18.

64 Aarsberetning 1911: 6-9.

65 Christensen 2021: 27.

slog flere forældrepar sig sammen om en såkaldt hjemskole. Indtil 1864 blev disse uanset elevtal regnet for hjemmeundervisning, selv om de typisk benævnte sig som skoler. Med lov af 30. september 1864 blev det imidlertid fastslået, at de først var at betragte som skoler med ret til at få ført tilsyn på hjemadressen, hvis de underviste mindst 10 elever, og dette elevtal blev i 1899 også sat som nederste grænse for modtagelse af statstilskud. Ved opgørelsen af antal friskoler er der altså kun medregnet skoler med mindst 10 elever, selv om der efter alt at dømme har været endnu flere småskoler med hjemmeundervisning efter grundtvigsk og koldsk inspiration.<sup>66</sup>

I perioden 1850-1950 er det registreret, at der blev oprettet 349 grundtvig-koldske friskoler. Af disse har 261 skoler været medlem af Dansk Friskoleforening, men det bør bemærkes, at en del af de tidlige friskoler var nedlagt før oprettelse af foreningen. I alt blev der i årene 1839-1949 oprettet 506 friskoler. Blandt disse er der registreret 46 skoler oprettet af frikirker, Stærke Jyder og Indre Mission; 103 skoler er retningsfri egnsfriskoler, der henholdsvis kan karakteriseres som protestskoler eller et geografisk supplement til folkeskolen. Kun 8 skoler er oprettet med éntydig pædagogisk profil. Registreringen af de religiøse skoler er ikke fuldstændig, da relevante arkivalier er svære at opdrive.<sup>67</sup>

Igangværende friskoler i udvalgte år:

1890	232 skoler	157 gr-koldske	76 kredse i Dansk Friskoleforen.	74 gr.-koldske
1900	244 skoler	164 gr-koldske	128 kredse i Dansk Friskoleforen.	123 gr.-koldske
1910	267 skoler	171 gr-koldske	144 kredse i Dansk Friskoleforen.	136 gr.-koldske
1920	273 skoler	176 gr-koldske	155 kredse i Dansk Friskoleforen.	146 gr.-koldske
1930	251 skoler	165 gr-koldske	141 kredse i Dansk Friskoleforen.	133 gr.-koldske
1940	229 skoler	152 gr-koldske	136 kredse i Dansk Friskoleforen.	127 gr.-koldske

<sup>66</sup> Christensen 2021: 26, 28-29.

<sup>67</sup> Christensen 2021: 31-34.

Enkelte medlemskredse i Dansk Friskoleforening omfattede flere skoler, og nogle få kredse bestod af medlemmer ved nedlagte skoler eller hjemskoler med under 10 elever.<sup>68</sup>

De ældre friskoler er for nylig blevet grundigt registreret, mens et tilsvarende arbejde udestår for skoler oprettet efter 1949. Da foreningen af principielle årsager har undladt at registrere medlemsskolernes holdnings- og værdigrundlag, vil det ikke være muligt at foretage en tilsvarende kategorisering for skolerne i efterkrigstiden. Det kan dog fastslås, at der i 2020 af friskoler oprettet før 1950 kun eksisterede 48 grundtvig-koldske, 4 religiøse og 2 oprettet på pædagogisk grundlag.<sup>69</sup>

Siden 2012 har Undervisningsministeriet imidlertid skærpet kravet om offentliggørelse af skolernes vedtægter på deres hjemmesider, og dette har gjort det muligt at få indsigt i, hvordan skolerne selv definerer deres formål. En gennemgang viser, hvordan medlemskredsen aktuelt er sammensat. Af foreningens 280 medlemsskoler har 134 Kold og/eller Grundtvig nævnt i formålet. Langt de fleste i formen 'grundtvig-koldsk' eller for 28 skolers vedkommende 'inspireret heraf'.<sup>70</sup> Det kan altså konstateres, at 93% af skolerne i 1940 var grundtvig-koldske, mens opgørelsen i 2022 viser, at tallet er faldet til 48%. Da foreningen efter sit formål aldrig har erklæret sig grundtvigsk eller grundtvig-koldsk, er udviklingen vel logisk nok, men det er ikke sket uden en intern diskussion blandt medlemmer, som følte deres grundtvigske frisind udfordret af den større mangfoldighed i medlemsskaren.

Et tidligere hovedstyrelsesmedlem fremkom i 1996 med et forslag om, at foreningens formål skulle rettes mod de *grundtvigske friskoler*, og det vakte furor blandt såvel tilhængere som modstandere. Som følge heraf fik foreningen indsat en baggrundsparagraf, der udtrykker, at foreningen historisk har arbejdet "for en frisindet skolelovgivning med baggrund i de tanker, som var fremført af N.F.S. Grundtvig og Christen Kold".<sup>71</sup> I processen frem mod vedtægtstilføjelsen hentede såvel tilhængere som modstandere argumenter i bogen *Tolerance eller Frisind?* af Holger Kjær, der således gav inspiration til udformningen. Den mangeårige højskolelærer i Askov ville påvise, hvordan Grundtvigs kamp for åndelig frihed var grundet på en frisindet mindretalstænkning, som førte til frihedsrettigheder inden for ikke mindst kirke- og skolelovgivning. Holger Kjær tillægger ordet *frisind*

---

68 Christensen 2021: 32-34; Aarsberetninger 1891-1940.

69 Christensen 2021: 34.

70 Dansk Friskoleforening 2022b.

71 Christensen 2016: 72-73.



*Vindinge Friskole ved Nyborg virkede i årene 1865 til 1879. Friskolelærer Anders Klinkby fulgtes hjem fra krigen i 1864 med et par afmønstrede soldater fra Vindinge. Hans stilling på Dalby Friskole var blevet overtaget af en ny lærer under krigen, så han tog imod et tilbud om at blive lærer på en lille hjemskole hos murer Frederik Ottesen. Elevtallet steg, og pladsen i Ottesens stue blev for trang. Men Christen Kold trådte til med en gave på 100 rigsdaler, så Ottesen delvis med genbrugsmaterialer kunne opføre skolestue i en tilbygning, der ses til venstre på det gamle fotografi. Vindinge Friskole fik i 1885 en lokal efterfølger i Rosilde Friskole, der i 1903 flyttede til Refsvindinge. En aktiv friskolekreds i Dansk Friskoleforening med en typisk forhistorie. (Foto: Friskolearkivet).*

den dimension, at alle har ret til at kæmpe for deres overbevisning, når de ellers respekterer, at andre har den samme ret.<sup>72</sup>

## LOVGIVNING OG MEDLEMSINDFLYDELSE

I de første årtier af foreningens levetid er der ikke eksempler på direkte medlemsindflydelse, når man ser bort fra skriftlige valg af bestyrelsesmedlemmer. Til gengæld blev formændene for de regionale afdelinger tilkaldt, når der var vigtige spørgsmål på dagsordenen. Denne udvidelse af bestyrelsen blev benævnt repræsentantskabet, og den muliggjorde naturligvis, at der lokalt kunne foretages drøftelser med repræsentanter fra et områdes skolekredse. Det var repræsentantska-

---

72 Kjær 1961: 35-36, 71-121.

bet, der i 1895 besluttede at søge om statstilskud til skoledriften. Trods diskussion gik man med til at acceptere et evt. krav om at føre forsømmelsesprotokol, hvis friskolen fortsat havde frihed til "at gøre sit Arbejde på sin ejendommelige Maade".<sup>73</sup> Modstand i det højredominerede Landsting udsatte dog vedtagelsen til 1899. Loven var en betinget succes, da forudsætningen for at få et beskedent tilskud var knyttet til, at friskolen fik kommunalt tilskud, hvilket kun var tilfældet for ca. halvdelen af skolerne. Foreningen genoptog derfor arbejdet, da loven skulle revideres i 1908. Her opnåede man et forhøjet tilskud til alle skoler, men på betingelse af at skolerne førte kontrol med elevforsømmelser. Dette førte til intern strid blandt friskolerne og resulterede efterfølgende i vedtægtsændringer.<sup>74</sup> Den interne strid blev ført an af højskoleforstander Thomas Bredsdorff, der i sine forsvar for hjemmenes frihed ofte henviste til Th. Staunings kommentar i Folketinget: "Naar vi ikke Maalet denne Gang at faa Friskolen indordnet under samme Regler som Folkeskolen, saa naar vi det næste Gang". Den såkaldte *glidebane* har siden været fast diskussionspunkt, når foreningen har måttet bøje sig for indskrænkninger af frihedsgraderne.<sup>75</sup>

Friskoleforeningen var frem til 1920'erne begunstiget af, at den havde flere medlemmer valgt til Folketing og Landsting. Især to elever af Christen Kold gjorde sig bemærkede. Klaus Berntsen var mangeårig friskolelærer i Højby og statsminister 1910-1913, mens Jørgen Pedersen var lærer hos Kold og hans umiddelbare efterfølger som forstander i Dalum, før han blev redaktør af Fyns Tidende og aktivt bestyrelsesmedlem i foreningen. I samvirke med Berntsen fik han indskrevet bestemmelsen *stå mål med* i Grundlovens skoleparagraf i 1915.<sup>76</sup>

Gode venner på tinge var dog ingen garanti for lette løsninger. Da undervisningsminister Jakob Appel, der var tidligere afdelingsformand, i 1912 fremsatte et forslag om at erstatte skolekommissionernes tilsyn, så det ud til, at friskoleforældrene ville få markant indflydelse på et fremtidigt tilsyn, men det blev aldrig vedtaget i Landstinget og henlagt. Senere blev forslaget taget op af socialdemokratiske regeringer i 1925 og 1931 med stramninger, der svækkede forældreindflydelsen. Det gav anledning til flere sendemandsmøder og resolutioner med grundtvigske krav om frihed i undervisningen og tilsynet lagt i forældrenes hænder. Sagen blev opfattet som en kamp om åndsfrihed, for tilsynet har altid været betragtet som øvrighedens mulighed for at styre undervisningen i uønsket retning. Selvfølgelig vedtog Folketinget regeringens forslag, men foreningens indsigelser førte til forhandlinger i Landstinget, og i foråret 1933 blev de to ting enige

---

73 Christensen 2016: 22.

74 Christensen 2016: 21-26.

75 Lange 1933: Bd. 2, 154-155.

76 Kälund-Jørgensen 1956: 479-480.

om et tilsyn, hvor friskoleforældrene kunne vælge en tilsynsførende i fagene skriftlig og mundtlig dansk, regning samt skrivning og i øvrigt selv varetage tilsynet. Med småjusteringer holdt denne lovgivning indtil 2001. Friskolerne er herefter ved gentagne politiske indgreb blevet tilpasset en centraliseret folkeskolelovgivning, hvor foreningen kun i nogen grad har formået at fastholde undervisningsfriheden. Oven i dette er skolerne blevet pålagt at afholde den obligatoriske afgangsprøve efter 9. klasse, medmindre skolen har erklæret sig totalt prøvefri.<sup>77</sup> Den grundtvigske tradition for valgfrihed har således haft begrænset gennemslagskraft blandt folkevalgte fra 1970'erne.<sup>78</sup>

De grundtvigske stemmer har især været tydelige på områder, der berører forældreret og undervisningsfrihed, men tilskudsbestemmelser og deres hensyntagen til små skoler har også haft en markant bevågenhed.<sup>79</sup> Desuden må foreningens møde- og kursusvirksomhed vist siges at have levet op til Ludvig Schrøders idealer om grundtvigsk folkeoplysning, selv om frøet i 1886 mere pragmatisk blev lagt til en skolepolitisk interesseforening.<sup>80</sup>

## KONKLUSION

Friskoler forbindes i høj grad med N. F. S. Grundtvig, selv om han kun i begrænset omfang har beskæftiget sig med de frie børneskoler. Det var således Grundtvigs almene tænkning om samfund, skole og undervisning, der blandt Grundtvigs tilhængere bredte sig i første halvdel af 1800-tallet og lagde grunden til den danske folkehøjskole. Skolemanden Christen Kold oprettede efter grundtvigsk inspiration en af de første højskoler. Han kom derved i tæt kontakt med tidligere vækkelserfolk, som var gledet i grundtvigsk retning, og de fik ham i 1852 overtalt til at oprette en børneskole baseret på de grundtvigske tanker og Kolds egne erfaringer med undervisning af børn. Det blev en hjemlig skole uden lektier, terperi og udenadslære, men præget af fortælling, sang og faglig formidling, der blev gjort nærværende ved at tale til følelser og fantasi. Mindst 60 af Kolds højskoleelever blev i de følgende årtier lærere på de friskoler, der fulgte efter Kolds egen. Ved hans død i 1870 var der 73 koldske friskoler i drift.

I artiklen er der set nærmere på tre ældre friskoler, og det kan konstateres, at de fortsat er præget af oprettelsesgrundlaget. Det samme gælder på en af landets ældste friskoler, hvor bevidstheden om historien og myndige forældres rolle fortsat er tydelig. Skolen var ved sin oprettelse en koldsk friskole, men har i mange årtier betragtet sig som en grundtvigsk skole, selv om begrebet grundtvig-koldsk

---

77 Christensen 2016: 33-35, 76-79.

78 Kjær 1979: 87-96.

79 Christensen 2016: 56-57.

80 Lange 1933: Bd. 2, 78-83.



er blevet den almindelige term blandt de 134 friskoler, der i dag føler sig direkte forbundet med de grundtvigske tanker. De er medlemmer af Dansk Friskoleforening, som i 1886 blev oprettet af personer, der overvejende var tilknyttet grundtvig-koldske skoler. Foreningen har altid været præget af deres syn på skole- og undervisningsfrihed, men har samtidig erkendt, at mange andre friskoler i forskellig grad er beslægtede, selv om de henter inspiration fra anden side.

## SUMMARY

N.F.S. Grundtvig's influence on independent free schools (friskoler) are described in four sections. Grundtvig had many thoughts on education through his long life, but he is especially known for his views on education among young people at people's high schools. However, he was also an inspirator for education in schools for children, but it was primarily men and women inspired by Grundtvig's educational ideas that founded independent free schools. Christen Kold was the utmost important person to implement Grundtvig's educational thoughts. Kold, who was also influenced by revivalist religious movements, helped and supported parents who wished to take responsibility for their children's education. Those schools were soon called free schools and many of Kold's students from his people's high schools became teachers at the free schools. They followed the ideas on teaching that Kold used at his own free school from 1852. *Lille Egede Friskole* was one of the first free schools. It was established in 1869 and still exists today. It indicates how it was possible for parents to maintain free schools based on Grundtvig's ideas at changing eras. After the first years of struggling for the rights to establish free schools the movement was met by resistance and many difficulties, which led to the founding of Dansk Friskoleforening in 1886, and this association has contributed to provide government funding to free schools from 1899 and also to their acknowledgement in the public; an acknowledgement that has been challenged recently as free schools based on other values than Grundtvig's and Kold's liberal ideas to some extent created an unsteady political reality, which resulted in limited freedom in education.



*Cecil Christensen (f. 1949) er læreruddannet på Skårup Statsseminarium 1973. Lærer på Øster Åby Friskole 1973-1978; skoleleder på Skørbæk-Ejdrup Friskole 1978-1994. Ansat som leder af Friskolernes Kontor 1994-2013. Han har i årenes løb skrevet en del artikler og bidrag til bøger om friskoler. De væsentligste udgivelser er: 'Fra vennekedse til netværksdannelse' i *Friskolehistorie, bd. 2* (2016) og *Friskoler i ny belysning* (2021).*



**Birte Fahnøe Lund** (f. 1950) har en læreruddannelse fra Holbæk Seminarium, 1976, Voksenpædagogisk Uddannelse fra Skårup Seminarium, 1998 og Pd. i Grundtvig-koldsk pædagogik, Den frie Lærerskole, 2004. Lærer på Vester Skerninge Friskole og Refsvindinge Friskole. Formand for Friskolearkivet i Ollerup. Forfatter til bøger om skolemanden Klaus Berntsen, digteren og folkeoplyseren Mads Hansen, samt adskillige artikler til diverse tidsskrifter og antologier om de frie skoler.



**Carsten Oxenvad** (f. 1958) er læreruddannet fra Ribe Statsseminarium 1983, Cand.pæd. i Kristendoms-kundskab og Religion DIH, 1995. Ansættelser ved: Tømmerup Fri- og efterskole, Øster Åby Friskole, Skårup Statsseminarium og Læreruddannelsen ved UCL. Bidraget til følgende publikationer: Frihed i tanke og handling (2002, engelsk 2003 og koreansk 2019), Lyset og Livet: Historien om en fri skole (2003) og Gen-syn med Christen Kold (2004).



**Lis Toelberg** (f. 1957) er uddannet bibliotekar ved Danmarks Biblioteksskole 1981, ansat på Skælskør Bibliotek 1981-2002, daglig leder af Friskolearkivet i Ollerup 2005-, forælder ved Lille Egede Friskole 1992-2010 og formand for bestyrelsen 1993-2000. Forælder ved Faarevejle Fri- og Efterskole 2002-2011 og medlem af bestyrelsen i tre perioder, medlem af styrelsen for Dansk Friskoleforening 2002-2016. Red. af Friskole-historie – en antologi, bd. 2 og billedred. af bd. 1-2, 2016. Red. af Lille Egede Friskole 1859-1999: 140 år, 1999.

## KILDER OG LITTERATUR

- *Biblen eller den kristne Kirkes Hellige Skrift overs. af Grundtexten af Jac. Chr. Lindberg* (1866), København: Forlagsbureauet.
- Borup E. J. & F. Schrøder (1929), *Håndbog i Grundtvigs skrifter*. København: H. Hagerups Forlag.
- Bugge, K. E. (1968a), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast 1*. København: Gad.
- Bugge, K. E. (1968b), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast 2*. København: Gad.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022), Bekendtgørelse af lov om friskoler, private grundskoler m.v. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1166>.
- Center for Grundtvigforskning (2022), *Grundtvigs Værker*. [www.grundtvigsværker.dk](http://www.grundtvigsværker.dk).
- Christensen, C. (2016), Fra vennekredse til netværksdannelse. I: L. Toelberg (red), *Friskolehistorie – en antologi*. Bd. 2. (s. 10-86). Asperup: Dansk Friskoleforenings Forlag.

- Christensen, C. (2021), *Friskoler i ny belysning, Observationer på baggrund af 506 friskoler oprettet i årene 1839-1949*. Them: Kahrius.
- Danmarkshistorien.dk (2012a), Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/anordning-for-almue-skolevaesenet-paa-landet-i-danmark-af-29-juli-1814/>.
- Danmarkshistorien.dk (2012b), Danmarks Riges Grundlov af 5. Juni 1953. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/danmarks-riges-grundlov-af-5-juni-1953>.
- Dannebrog (1860), nr. 10, 15. oktober, s. 1-3. <https://friskolearkivet.dk/grundtvigs-foerste-og-eneste-tale-til-et-friskolemoede/>.
- Dansk Friskoleforening (2022a), Vedtægter. <https://www.friskolerne.dk/om-os/vedtaegter>.
- Dansk friskoleforening (2022b), Friskolekort. <https://www.friskolerne.dk/om-os/friskolekort>.
- Engberg, H. (2011), Ludvig Christian Müller. I: *Dansk Biografisk Leksikon*. lex.dk.
- Engberg, H. (1985), *Historien om Christen Kold*. København: Gyldendal.
- Eriksen, L, red. (1999). *Lille Egede Friskole 1859-1999: 140 år*. Lille Egede Friskole.
- Friedrichsen, G., & Sørensen, T. red. (2009), *Lille Egede Friskole 1859-2009: Jubilæumsskrift*. Lille Egede Friskole.
- Fynhistorie.dk (2006). Dyrslæge P. Jensen, Kværndrup's optegnelser. <https://fynhistorie.dis-danmark.dk/node/1612https://fynhistorie.dis-danmark.dk/node/1612>.
- Grundtvig, N. F. S. (1890), *Historisk Børne-Lærdom*, 9. oplag. København.: Lybecker & Meyer.
- Grundtvig, N. F. S. (1907), Nordens Mythologi. I: H. Begtrup, *Udvalgte Skrifter*, bd. 5 (s. 378-767). København: Gyldendal.
- Grundtvig, N. F. S. (1909), Skolemester-Legen i Danmark. I: H. Begtrup, *Udvalgte Skrifter*, bd. 9 (s. 246-250). København: Gyldendal.
- Grundtvig, N. F. S. (1955), *Christenhedens Syvstjerne, udgivet med oplysninger af Th. Balslev*. København.: Kirkeligt Samfunds Forlag.
- Grundtvig, N. F. S. (1956), *Taler paa Marielyst Højskole 1856-1871*, redigeret af S. Johansen. København: Gyldendal.
- Historiske Skælskør (2022), Lille Egedevej 30's Historie. [https://erikpetersen.be/?page\\_id=20381](https://erikpetersen.be/?page_id=20381).
- Hjermitzlev, Hans Henrik (2020), Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- Jensen, Laura Lundager, red. (2017), *Min skole – vores skole. Osted Fri- og Efterskole 100 år*. Osted Fri- og Efterskole.
- Johansen, S. (1948), *Bibliografi over N. F. S. Grundtvigs skrifter: 1850-1872*. København: Gyldendal.
- Johansen, S. & H. Høirup (1948), *Grundtvigs erindringer og erindringer om Grundtvig*. København: Gyldendal.
- Kold, C. & E. Skovrup (1944). *Kolds skoletanker*, 2. udgave. Odense: Dansk Friskoleforening.
- Korsgaard, O. (2014). Grundtvigs syn på det nordiske i lyset af ny nordisk skole. I: T. Balle, H. Haue, & M. Schelde (red.), *Nordisk pædagogisk tradition?: mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole* (s. 27-37). Institut for Kulturvidenskaber, Odense: Syddansk Universitet.
- Kjær, Holger (1961), *Tolerance eller Frisind?* København: G.E.C. Gads Forlag.
- Kjær, Holger (1979), Dansk skolepolitik og mindretalsret. Fredericia: Lohses Forlag.
- Kålund-Jørgensen, F. C. (1956), Grundlovens skoleparagraf, dens tilblivelse og dens skolehistoriske placering. I: *Historisk Tidsskrift*, bd. 11, rk. 4, s. 479-480.
- Lange, K.A. (1933), *Den Danske Friskole: en historisk skildring*, bd. 1-2, Udvalget for Folkeoplysning's Fremme. København: G.E.C. Gad.
- Lille Egede Friskole (1899), Protokol. Lille Egede Friskoles Arkiv.
- Lille Egede Friskole (1954), Vedtægter. Lille Egede Friskoles Arkiv.
- Lille Egede Friskole (1984), *Lille Egede Friskole gennem 125 år: et jubilæumsskrift*.

- Lille Egede Friskole (2007), Vedtægter. <http://lilleegede.skoleporten.dk/sp/p633131/text/skolevedtaegter>.
- Lille Egede Friskole (2022), <https://lilleegede.skoleporten.dk>.
- Lilliendal, E. (2016), Friskoler i tal og udvikling. I: L. Toelberg (red), *Friskolehistorie – en antologi*. Bd. 2, (s. 96-112). Asperup: Dansk Friskoleforenings Forlag.
- Lund, B. F. (2016), En forandringstid – fra undertrykt almue til selvstændige medborgere. I: Mette Havsteen-Mikkelsen (red.), *Friskolehistorie: en antologi*, bd. 1 (s. 28–49). Asperup: Dansk Friskoleforenings Forlag.
- Lund, B. F. (2022), Interviews med tre skolelederne på grundtvig-koldske friskoler.
- Pihl, M. D. & C.F. Pedersen (2020), *Flere børn fra eliten går på privatskole – også uden for storbyerne*, København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Ravnereden (2011), Vedtægter. <https://lilleegede.skoleporten.dk/sp/p633316/text/LEF%20b%C3%B8rnehave%20vedt%C3%A6gter>
- Thirslund, D. (2002), *Om Koldungerne og lidt om Kold og ungerne* I: Dansk Friskoleforening (red.), *Frihed i tanke og handling: friskolens 150-års jubilæum: en bog om Christen Kold i anledning af 150-året for den første friskole oprettet 1852 i Dalby* (s. 65–80). Asperup: Dansk Friskoleforening.
- *Vester Skerninge Friskole 1865-1990* (1990), Vester Skerninge Friskole.
- *Øster Jølby Friskole 1861-1886* (1986), Øster Jølby Friskole.
- *Øster Jølby Friskole 150 år* (2016), Øster Jølby Friskole.
- *Aarsberetninger* (1891-1940), Medlemsoversigter. Dansk Friskoleforening. Friskolearkivet.

# GRUNDTVIG OG HØJSKOLEN

AF JONAS MØLLER

*Når det kommer til den danske højskolebevægelse, er Grundtvig, hvad enten man forguder, fordømmer eller fordrejer ham, ikke til at komme udenom. Denne artikel undersøger, hvordan vi kan forstå Grundtvigs indflydelse og betydning i et historisk og idéhistorisk perspektiv og giver på baggrund af undersøgelsen en vurdering af, hvorvidt og hvordan denne grundtvigske indflydelse kommer til udtryk i en aktuell højskolevirkelighed.*

Da jeg var højskolelærer og underviste i filosofi og litteratur, foregik det i højskolens bibliotek, som jeg havde fået lov til at indrette og bruge som mit undervisningslokale. Den ene væg udgjordes af et stort vinduesparti, der gjorde det muligt for eleverne at sende længselsfulde blikke efter verden udenfor, mens de tre andre vægge var dækket af reoler fyldt med bøger, der dannede den bogstavelige ramme for undervisningen. I et af lokalets hjørner, på væggen mellem to reoler og over en gammeldags lænestol, hængte jeg et portræt af N.F.S. Grundtvig.

Når jeg tillader mig at indlede anekdotisk, skyldes det, at jeg i skrivende stund er tilbage på selvsamme højskole og har kunnet konstatere, at portrættet af Grundtvig, otte år efter, at jeg forlod skolen, hænger der endnu.<sup>1</sup> Gensynet, og vel sagtens det givne tema for denne artikel, fik mig til at tænke på og undre mig over, hvor naturligt det var for mig, og tilsyneladende for min efterfølger, på den ret synlige måde at have Grundtvig med i undervisningen. Jeg gjorde mig ikke de store overvejelser, da jeg hængte portrættet op, og jeg husker heller ikke, at der var en eneste af de mange elever, der i de syv år, jeg underviste i lokalet, stillede spørgsmål ved, hvorfor den gamle mand med det hvide skæg skulle være der. Det gav på en eller anden måde sig selv.

Denne artikel har til overordnet hensigt at søge et svar på, hvordan man kan forstå Grundtvigs eller den grundtvigske indflydelse på de danske folkehøjskoler i et historisk og et aktuelt lys. Og dermed indirekte give et svar på, hvordan det kan være, og hvad det betyder, at det på de fleste danske højskoler synes ganske selvfølgeligt og ukontroversielt at finde et portræt af Grundtvig eller andre synlige og usynlige spor af det grundtvigske. Det forudsættes, hvilket anekdoten om

---

1 Der skal her lyde en tak til Silkeborg Højskole og forstander Claus Staal for at huse og holde mig med selskab i forbindelse med tilblivelsen af denne artikel.

portrættet har til formål at anskueliggøre, at der aktuelt finder en omfattende grundtvigsk indflydelse og påvirkning sted, og ambitionen er derfor – snarere end at undersøge om Grundtvig og det grundtvigske har haft og stadig har indflydelse – at undersøge, hvordan vi kan forstå den indflydelse.

For at kunne nå frem til den aktuelle højskole, og spørgsmålet om den grundtvigske indflydelse på denne, forudsætter det en historisk forståelse af, hvordan denne indflydelse, og dens indhold og omfang, har udviklet sig gennem tiden, og hvori den består. Der vil derfor blive foretaget udvalgte nedslag i henholdsvis højskolens idémæssige udgangspunkt, dens historiske udvikling og dens samfundsmæssige, politiske og kulturelle kontekst. Og parallelt med dette også i dele af den forskning, litteratur og offentlige debat, der har omhandlet disse forhold. Særligt vil jeg opholde mig ved forholdet mellem dannelse og uddannelse i højskolehistorien, da udlægningen og diskussionen af dette forhold synes at have spillet en ikke uvæsentlig rolle for både den ideologisk-pædagogiske forståelse af og de politiske rammebetingelser for den aktuelle højskole – og dermed også for forståelsen af forholdet mellem højskolen og Grundtvig. Desuden vil Grundtvigs begreb om en historisk-poetisk livsoplysning og dets virkningshistorie blive undersøgt med henblik på at se, hvordan dette begreb relaterer sig til højskolernes praksis og opgave i dag.

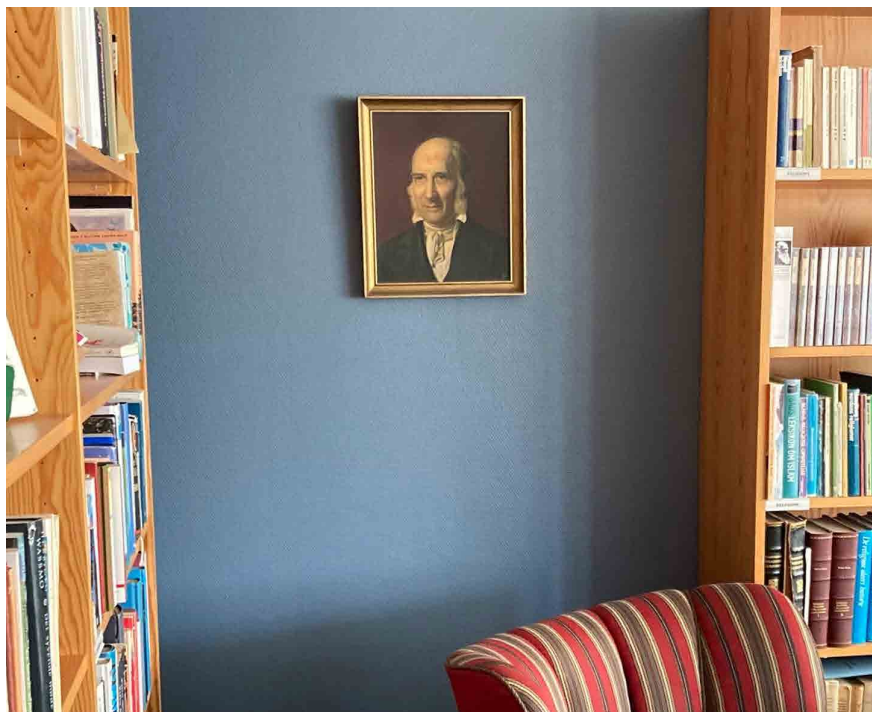
Artiklens tese er, at en forståelse og identifikation af den grundtvigske indflydelse på højskolen og en forståelse af forholdet mellem dannelse og uddannelse og en historisk-poetisk livsoplysning kan kvalificeres og nuanceres ved at supplere de historiske, empiriske og begrebslige tilgange med et pædagogisk blik på højskolens praksis – eller sagt på en anden måde: ved at forsøge at forstå højskolen pædagogisk for så at lade den praksis, der finder sted og træder frem, kaste lys over karakteren af den grundtvigske påvirkning og vores forståelse af det grundtvigske. Dette pædagogiske blik på højskolen vandt for alvor frem i 2010'erne, hvor Folkehøjskolernes Forening iværksatte en række projekter, seminarer og udgivelser, der havde til hensigt at undersøge og sætte ord på den pædagogik og praksis, der finder sted på højskolerne.<sup>2</sup> Som Rasmus Kolby Rahbek har gjort rede for i sin ph.d.-afhandling *Stedets pædagogik* fra 2019, som vi vender tilbage til senere, var der stort set intet Grundtvig- og højskoleforskning, der tidligere havde beskæftiget sig med højskolen ved at fokusere på dens praksis ud fra et alment pædagogisk perspektiv. Til gengæld er der et væld af forskning og litteratur m.m., der har undersøgt og drøftet højskolen ud fra især historiske, empiriske og filosofisk-ideologiske perspektiver.<sup>3</sup> Denne artikel skal ikke læses som en miskredite-

---

2 Rahbek & Møller 2015; Rahbek 2016; Rahbek 2019a.

3 Rahbek 2019a: 19-22.

ring af den type forskning og disse drøftelser og undersøgelser, men har med inddragelsen af et pædagogisk perspektiv til hensigt at gøre opmærksom på andre mulige tilgange til forståelsen og vurderingen af både højskolernes historiske udvikling og deres aktuelle tilstand og relation til Grundtvig og den grundtvigske virkningshistorie.<sup>4</sup>



*På biblioteket på Silkeborg Højskole hænger en kopi af Carl Christian Constantin Hansens 'Portræt af digteren, biskop N.F.S. Grundtvig' fra 1863. På mange danske højskoler kan man finde et portræt eller en buste af 'den gamle' som en slags synlig manifestation af, at man – i en eller anden grad – vedgår sig arv og gæld til Grundtvigs idé og tanker om en folkelig højskole, som han udviklede i sine skoleskrifter i første halvdel af 1800-tallet (foto af Jonas Møller).*

---

4 Jeg skylder her at nævne, at jeg som ansat i Folkehøjskolernes Forenings sekretariat har været tæt involveret i det højskolepædagogiske udviklingsarbejde, bl.a. som medforfatter til bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* (Rahbek & Møller 2015).



## METODISKE OVERVEJELSER

Som nævnt ovenfor er det ikke målet for denne artikel at undersøge, om Grundtvig har haft en afgørende betydning for fremkomsten af de danske folkehøjskoler, da mange års forskning grundigt har belyst, at Grundtvig og det grundtvigske *har* haft en afgørende indflydelse på den danske højskolebevægelses fremkomst og udvikling.<sup>5</sup> Der er løbende blevet ført en lang række diskussioner om omfanget og karakteren af denne påvirkning,<sup>6</sup> men når alt kommer til alt, er der bred enighed om, at Grundtvig og det grundtvigske, hvad enten man er tilhænger eller modstander, hvad enten man er bevidst om denne indflydelse eller ej, dybest set ikke er til at komme udenom.<sup>7</sup> Dette forhold i forskningen afspejles også i den bredere offentlighed, hvor Grundtvig ofte omtales som højskolens faderskikkelse eller ideologiske grundlægger.<sup>8</sup>

Jeg mener også, at der er belæg for at hævde, at Grundtvig og det grundtvigske – på et overordnet plan – stadig har en signifikant betydning for og indflydelse på den aktuelle højskolebevægelse. Det betyder ikke, at alle højskoler bekender sig som eller til det grundtvigske, og der kan være meget forskel på omfanget og karakteren af tilhørsforholdet hos de skoler, der gør, men ser man på højskolebevægelsen som helhed, er det tydeligt, at Grundtvig og det grundtvigske stadig spiller en betydelig rolle. Der er her ikke plads til en tilbundsående bevisførelse, der omhandler samtlige områder, hvor man kunne efterspore indflydelsen, men jeg vil foretage nogle enkelte nedslag for på et overordnet plan at dokumentere påstanden og for at klargøre genstandsfeltet for denne artikel.

### *Lovmæssigt*

For det første har man siden 2006 i loven om folkehøjskoler kunnet læse, at hovedsigtet for skoleformen er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.<sup>9</sup> Grundtvig nævnes ikke direkte, men hovedsigtets første to begreber, livsoplysning og folkelig oplysning, er kernebegreber i Grundtvigs skoletanker, og i den udvalgsrapport, der udgjorde grundlaget for 2006-loven, nævnes Grundtvig eksplicit som inspirationskilde.<sup>10</sup>

5 F.eks. Skovmand 1944; Skrubbeltrang, 1946; Nissen 1994; Rørdam 1966; Korsgaard 1997; Hjermitsev 2018.

6 Det gælder f.eks. Grundtvigs noget tvetydige syn på og forhold til Rødding Højskole, der bliver betragtet som den første grundtvigske folkehøjskole, men som han aldrig besøgte (Lyby 1999; Møller 2015). Det gælder diskussionen om forholdet om kirke og skole i Grundtvigs tænkning, mellem det kristelige og folkelige og dermed også forholdet mellem Grundtvigs højskoletanker og Christen Kolds mere forkyndende praksis.

7 Balle 2014: 96.

8 Se f.eks. Folkehøjskolernes Forening 2022.

9 Undervisningsministeriet 2006.

10 Højskoleudvalget 2005.



### *Værdimæssigt*

I rapporten *Højskolernes værdier*, der er udarbejdet af Videncenter for Folkeoplysning i 2019, analyseres samtlige 68 godkendte folkehøjskolars lovpligtige værdigrundlag, og her kommer det frem, at 50 % af højskolerne i deres værdigrundlag eksplicit beskriver sig som en grundtvigsk eller grundtvig-koldsk højskole, eller skriver, at de er inspirerede af Grundtvigs tanker og ideer.<sup>11</sup>

### *Idémæssigt*

I efteråret 2022 foretog Højskolebladet en undersøgelse under overskriften 'Her er højskoledanmarks største inspirationskilder,' hvor de bad alle landets højskolelærere, viceforstandere og forstandere om at nævne deres fem største inspirationskilder.<sup>12</sup> Undersøgelsen var en gentagelse af en lignende fra 2009, og resultatet var det samme: Grundtvig indtog i begge tilfælde en klar førsteplads. 2022-undersøgelsen nævner Grundtvig som den suveræne etter uden at angive de præcise tal, mens Grundtvig i 2009 scorede mere end tre gange så højt som listens nummer to, Søren Kierkegaard, og Højskolebladet konkluderede, at Grundtvig stadig er en uomgængelig del af landskabet i højskoledanmark.<sup>13</sup>

### *Sangmæssigt*

På et mere symbolsk og indirekte plan fremtræder Grundtvigs fortsatte betydning bl.a. i højskolesangbogen, hvor han i den 19. udgave fra 2020 med 86 tekster er den forfatter med suverænt flest tekster.<sup>14</sup>

Disse nedslag viser, at Grundtvig på et ideologisk og diskursivt plan har en omfattende betydning og stadig øver indflydelse på højskolens rammevilkår, identitet, sprog og selvforståelse. De viser derimod ikke, hvilke aspekter af Grundtvigs ideer og tanker, der stadig øver indflydelse og har betydning, og i hvilket omfang disse ideer og tanker stemmer overens med det, Grundtvig rent faktisk skrev og ytrede. De siger heller ikke meget om, hvorvidt, og i så fald hvordan, denne indflydelse kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og konkrete hverdag på højskolerne i et aktuelt perspektiv. Det er særligt disse to spørgsmål, eller perspektiver, et ideologisk-begrebsligt og et pædagogisk-praktisk, der skal undersøges nærmere i denne artikel. Jeg nærer ingen ambitioner om at kunne svare fyldestgørende og konkluderende, da det er yderst komplekse genstandsfelter, men vil i stedet forsøge at skærpe, nuancere og kvalificere den måde, hvorpå vi *forstår* og

---

11 Gydesen & Thøgersen 2019: 12.

12 Højskolebladet 2022.

13 Højskolebladet 2009.

14 Højskolesangbogen 2020.

*tilgår* spørgsmålet om Grundtvigs indflydelse og betydning. Ud fra erkendelsen af ikke at kunne nå frem til et entydigt svar er der ikke udvalgt én metodisk tilgang til undersøgelsen, der i stedet vil nærme sig emnet fra flere forskellige vinkler i et metodisk spændingsfelt mellem historie og idéhistorie og mellem et diakront og et synkront analytisk blik, der giver mulighed for både at danne et historisk overblik og at zoome ind på særligt udvalgte steder i historien.

Indledningsvist vil der blive redegjort for dele af den historiografiske forskning, der har undersøgt og diskuteret Grundtvigs receptions- og virkningshistorie og dermed spørgsmålet om hans tanker og ideers betydning til forskellige tider og i forskellige sammenhænge, herunder højskolen. Tanken er at berede og gøre rede for en analytisk position, hvorfra det er muligt at vurdere Grundtvigs betydning og virkning i relation til højskolens historiske udvikling og en aktuell højskolevirkelighed.

## HISTORIOGRAFIEN – GRUNDTVIG SOM MYTE OG SYMBOL

Grundtvig peakede i maj 2016. I Washington holdt den amerikanske præsident Barack Obama en tale, hvori han antydede, at han ikke ville være blevet USA's præsident, hvis ikke det var for Grundtvig og den danske folkehøjskole. Noget af en udmelding! Logikken bag den opsigtsvækkende påstand var, at Obama, på grund af sin etniske oprindelse, måske ikke var blevet præsident, hvis ikke det var for den borgerrettighedsbevægelse, som kæmpede for afrikansk-amerikaneres rettigheder og blandt andet havde sit udspring fra Highlander Folk School, der blev stiftet i Tennessee i 1932. Stifteren hed Myles Horton, og han fik ideen til skolen efter at have været i Danmark, hvor han blev dybt inspireret af den danske folkehøjskole og blev bekendt med Grundtvigs højskoletanker, der dermed fik til-delt et lod i Obamas præsidentskab.

I bogen *Grundtvigs død* anvender Jes Fabricius Møller Obamas tale om Grundtvig som en anskueliggørelse af nødvendigheden af at kvalificere vores forståelse af, hvad vi mener, når vi taler om Grundtvigs betydning.<sup>15</sup> For sagen er, at Grundtvig er gået fra at være et menneske, der skrev og ytrede sig om en masse ting, til, efter sin død, at forvandle sig til en myte:

“En myte er en historie om noget opdigtet eller forestillet, og det gælder også Grundtvigmyten. Men en myte er andet end bare digt og påfund. En myte ret forstået er en meningsfuld retningsgivende fortælling. På sin vis er en myte sand, så længe folk tror på den.”<sup>16</sup>

15 Møller 2019.

16 Møller 2019: 95-96.

Grundtvigs mytologiske status, der altså er nået helt til Det Hvide Hus i Washington, gør det vanskeligt at svare på spørgsmålet om Grundtvigs betydning. For det er jo ikke mennesket Grundtvig, der har haft direkte indflydelse på det amerikanske præsidentvalg, men en mulig indirekte påvirkning gennem en lang række virkningshistoriske led, der i en eller anden grad kan spores tilbage til Grundtvig og hans højskoletanker. Men idet Obama fortæller historien, bliver den en del af myten og dermed sand. Ikke sand i en positivistisk, faktuel forstand, men sand forstået som betydningsfuld og virksom.<sup>17</sup>

Møller hævder, at vi må betragte Grundtvigs betydning først og fremmest som værende symbolsk.<sup>18</sup> Med symbolsk menes der ikke, at hans ideer og tanker kun i ringe grad betyder noget eller kun har en overfladisk indflydelse. Det betyder tværtimod, at Grundtvig som symbol har fået en langt større, men også langt mere uigennemskuelig betydning, idet hans ideer og tanker gennem 200 år er blevet fortolket og anvendt i et virvar af forgreninger og forskydninger, der tilsammen har gjort Grundtvig til 'Grundtvig' i form af en retorisk figur, et billede, der både refererer tilbage til den faktiske Grundtvig, men tillige er blevet til en metafor, der overskrider ham og er blevet til noget langt større.<sup>19</sup>

Også Thorstein Balle når i en undersøgelse af Grundtvigs indflydelse på den danske folkeskole, hvor han interviewer en række aktører i og omkring folkeskolen, frem til den konklusion, at Grundtvigs indflydelse her primært er af mytisk eller symbolsk karakter, idet de interviewedes syn på Grundtvigs indflydelse sjældent baserer sig på reel viden om Grundtvigs skoletanker, men på ideologisk motiverede *forestillinger* om, at de har indflydelse – hvilket dermed gør dem indflydelsesrige:

“Grundtvigs symbolske betydning på folkeskoleområdet viser sig som en aktiverende myte og konklusionen er, at myten om Grundtvigs indflydelse i praksis har og har haft større betydning for skolens hverdag og udvikling, end Grundtvigs tanker i sig selv.”<sup>20</sup>

At Grundtvigs betydning på mange områder er af symbolsk og mytisk karakter fordrer, at vi, for at undgå at over-, under- eller fejlvurdere den, er nødt til at kvalificere og udvide vores forståelse af, hvad vi mener med begreberne betydning og virkning i relation til Grundtvig, og at vi er i stand til at skelne mellem forskellige

---

17 Balle 2014: 69.

18 Møller 2005: 11.

19 Møller 2005: 11.

20 Balle 2014: 65.

former for 'Grundtvig' og forskellige former for og typer af 'grundtvigske' virkninger.<sup>21</sup>

## DEN DIREKTE OG INDIREKTE GRUNDTVIG

Jes Fabricius Møller har foreslået, at man kan skelne mellem Grundtvigs direkte og indirekte virkningshistorie, når man vil kvalificere forståelsen af hans betydning og påvirkning af vores samfund.<sup>22</sup> Den direkte tilgang tager udgangspunkt i den biografiske Grundtvig og undersøger, om det, han rent faktisk skrev og sagde – ud fra nogle fast definerede kriterier – har haft en konstaterbar virkning, hvor idé omsættes til handling.<sup>23</sup> Med den tilgang mener Møller – og andre før ham<sup>24</sup> – at kunne påvise, at der er en tendens til at overvurdere Grundtvigs betydning, f.eks. i forhold til højskolebevægelsen, hvor der på flere områder kan påvises markante forskelle mellem Grundtvigs tanker om en folkelig højskole i Sorø og et folkeligt universitet i Gøteborg og så fremkomsten af de højere bondeskoler, herunder Rødding Højskole, der blev til virkelighed fra 1844 og frem.<sup>25</sup>

En undersøgelse af en indirekte grundtvigsk påvirkning og indflydelse er bl.a. blevet foretaget af Hans Henrik Hjerimitslev i artiklen 'Grundtvigske seminarier 1840-1920,' hvor han i forlængelse af idéhistorikeren Quentin Skinner tager afsæt i en kontekstuel idé- og virkningshistorisk tilgang, der undersøger, hvordan ideer cirkuleres, transformeres, tegnes og anvendes i et komplekst netværk af aktører med henblik på at fremme agendaer og legitimere praksis.<sup>26</sup> I tilfældet Grundtvig er det således ikke hans konkrete skrifter og ideer, der undersøges, men måden hvorpå de er blevet udbredt og anvendt og dermed øver indflydelse:

“Grundtvigs betydning skal imidlertid ikke fortrinsvis søges i hans direkte påvirkning af institutionerne, men må snarere forstås som en indirekte intellektuel eller åndelig påvirkning, der virkede ved at legitimere og begrunde en praksis. I den forbindelse spillede Grundtvigs *arvtagere*, de såkaldte grundtvigianere, en afgørende rolle. De omsatte nemlig Grundtvigs ideer til institutionel praksis. Det vil sige, at de bevægede sig fra tale til handling gennem det, som Quentin Skinner definerer som talehandlinger, der udvikler og forandrer praksis. Arvtagerne vedkendte sig således Grundtvigs skole-

---

21 Balle 2014; Møller 2015, Hjerimitslev 2020.

22 Møller 2005; 2015; 2019.

23 Møller 2015: 105-106.

24 F.eks. Skovmand 1960; Lyby 1999.

25 Møller 2015; 2019.

26 Hjerimitslev 2020: 65.

tanker og forsøgte at føre dem ud i livet. Det skete på en måde, der ikke altid var i fuld overensstemmelse med Grundtvigs eget syn på sagen, men som arvtagerne selv opfattede som grundtvigsk.”<sup>27</sup>

Hjermitslev konkluderer i forlængelse heraf, at det i denne virkningshistoriske forståelse er aktørernes, arvtageres og institutionernes kombination af selvidentifikation og praktisk udførelse, der bliver de afgørende kriterier for vurderingen af Grundtvigs indflydelse på seminarierne på samme måde, som det gælder for indflydelsen på højskolebevægelsen i et historisk lys.<sup>28</sup>

Den direkte og indirekte virkningshistoriske tilgang, her eksemplificeret ved Møller og Hjermitslevs undersøgelser, tilbyder således to delvist forskellige udlægninger af Grundtvigs betydning og indflydelse ved at lægge vægten på henholdsvis den biografiske Grundtvig, dvs. på hans ideer og tanker, og så på det, vi kan kalde ‘det grundtvigske,’ dvs. den måde, disse ideer og tanker fortolkes, anvendes og udbredes på. I lyset af denne artikels genstandsfelt er begge tilgange væsentlige. Den direkte kan bidrage til identificere og kritisere en bevidst eller ubevidst misbrug af Grundtvig. Med misbrug menes der her en legitimering af egen eller delegetimering af andres praksis eller højskolesyn i kraft af en direkte henvisning til den biografiske Grundtvig, der ikke viser sig at holde stik ved et kildekritisk eftersyn. Et eksempel kunne være, at man med henvisning til Grundtvigs berømte verslinjer “Da har vi i rigdom drevet det vidt/når få har for meget og færre for lidt”<sup>29</sup> kunne påstå, at Grundtvig var socialist, og at ægte grundtvigske højskoler derfor skal have et socialistisk sigte, hvilket der ikke kan findes belæg for i en biografisk læsning.<sup>30</sup> På den anden side kan man med et indirekte, kontekstuel virkningshistorisk blik konstatere, at verslinjerne, uagtet Grundtvigs personlige udlægning, er blevet udbredt og anvendt som en grundtvigsk legitimering af socialistiske holdninger og handlinger, der sigter mod en statslig omfordeling med henblik på at mindske uligheden i samfundet.<sup>31</sup>

Af den indirekte tilgang følger således en forståelse af Grundtvigs betydning, hvor den biografiske Grundtvig træder i baggrunden for at give plads til en dynamisk, levende og uforudsigelig virkningshistorisk kædereaktion bestående af et

---

27 Hjermitslev 2020: 66.

28 Hjermitslev 2020: 66-67.

29 Citatet er fra lejlighedsdigtet ‘Danmarks trøst’ fra 1820, der er optaget i Højskolesangbogen under titlen ‘Langt højere bjerge’ (Højskolesangbogen 2020, nr. 380).

30 Forskningen har dokumenteret, at Grundtvig på ingen måde mente, at målet om at reducere den økonomiske ulighed, der kan læses ud af digtet, skulle opnås gennem en statslig omfordeling af midler fra rig til fattig eller gennem forsørgelsesrettheder (Møller 2019: 40).

31 Martin Andersen Nexø har f.eks. udtalt om verslinjerne fra ‘Langt højere bjerge’: “Socialismens Maal kan jo slet ikke udtrykkes bedre” (citeret fra Møller 2019: 40).

utal af tekster, begivenheder, aktører og netværk, der konstituerer 'det grundtvigske' som en fleksibel og mere eller mindre skjult virkningskraft af mytisk og symbolsk karakter.<sup>32</sup> Vi kan, som forskningen har vist, forsøge at kortlægge og forstå disse kædereaktioner, vi kan forsøge at afdække myterne, og vi kan afsløre decideret misbrug, men vi kommer ikke udenom det historiske vilkår, at det grundtvigske, på trods af Grundtvigs død, lever sit delvist eget liv og får en betydning og virkningskraft, som ikke primært afhænger af en direkte overensstemmelse med de oprindelige skrifter og tanker, men i kraft af, at arvtagerne, der anvender og udbreder disse ideer og tanker i ord og praksis, anser dem for værende grundtvigske.<sup>33</sup>

Det er med et dobbelt blik for både den direkte og indirekte virkningshistorie, at vi i det følgende skal undersøge tilblivelsen af det grundtvigske gennem nedslag i højskolens historie og idéhistorie med henblik på at nå frem til nutiden med en forståelse af, hvordan Grundtvigs højskoletanker har udviklet og transformeret sig i mødet med kulturelle, samfundsmæssige og politiske forandringer.<sup>34</sup> Undervejs vil vi have en særlig opmærksomhed på forholdet mellem dannelse og uddannelse og det historisk-poetiske som primære forståelsesnøgler.

## GRUNDTVIGS HØJSKOLETANKER

Tilblivelsen af Grundtvigs højskoletanker hænger nøje sammen med de historiske og politiske betingelser, de blev til under. Grundtvigs tanker om en folkelig højskole var et modsvar til en række samtidige problemstillinger, som han identificerede og problematiserede. Det gjaldt den folkelige og nationale sag, dansk sprog, kultur og selvstændighed, som Grundtvig så truet i konflikten om hertugdømmerne Slesvig og Holsten. Det gjaldt forholdet mellem den enkeltes frihed og det fælles bedste og de politiske styreformer, som var under forandring og omvæltning i lyset af de demokratiske strømninger i Europa, der langsomt, men sikkert nærmede sig Danmark. Og det gjaldt Grundtvigs modvilje mod latinskolen, 'den sorte skole', der, i kraft af dens prioritering af døde sprog og bogstaver fremfor det levende ord, fordærvede den ungdom, der skulle varetage Danmarks fremtid og samtidig fastholdt et uoverstigeligt og skadeligt skel mellem en lille elite og et stort flertal af almindelige mennesker – bondestanden eller almuen, som Grundtvig betegnede den – idet den i kraft af mangel på dannelse, identitet og folkelighed simpelthen ikke udgjorde et folk og dermed ikke var klar til at tage et folkestyre på sig. Op imod denne for Grundtvig faretruende politiske virkelighed udfoldede

---

32 Hjermitzlev 2020; Møller 2019.

33 Hjermitzlev 2020.

34 Når der er tale om nedslag i idéhistorien, er det dermed også sagt, at der foretages en række valg og fravalg med afsæt i artiklens overordnede problemstilling.

han i første halvdel af 1800-tallet sit politiske program, hvor frihed, folkelighed og det nationale var omdrejningspunktet og indebar nødvendigheden af en helt ny skoleform og et oplysningsprogram, der skulle bidrage til løsningen af de omfattende problemer, som det danske folk og – i det store perspektiv – hele menneskeslægten stod overfor.

Kernen i Grundtvigs højskoletanker kan spidsformuleres som en historisk-poetisk livsoplysning, der – ved en levende vekselvirkning mellem fortid og nutid, den enkeltes frihed og det fælles bedste, lærer og elev, forstand og følelse, hånd og ånd – har en folkelig dannelse som sit primære sigte.<sup>35</sup> Den folkelige dannelse skulle både sigte mod det menneskelige og det borgerlige liv, og den skulle være baseret på frihed og lyst, hvorfor højskolen, som en skole for livet, skulle være eksamensfri.<sup>36</sup> Forskningen har, som tidligere nævnt, påvist, at Grundtvigs konkrete tanker om etableringen af denne folkelige og borgerlige højskole, som han ønskede etableret på Sorø Akademi, ikke blev fuldt ud realiseret med fremkomsten af de mange små bondehøjskoler rundt omkring i landet fra 1840'erne og frem, men at disse højskoler i tiden efter 1864 i alt overvejende grad var inspirerede af og vedkendte sig det grundtvigske.<sup>37</sup> "Grundtvigs forhold til den danske folkehøjskole blev aldrig så nært som dens til ham", som Roar Skovmand fyndigt har formuleret det paradoksale forhold.<sup>38</sup> Det er dog nærliggende at pålægge Grundtvig selv en del af ansvaret for, at virkeligheden udspillede sig anderledes, end han havde forestillet sig, og at det ikke blev den biografiske Grundtvig, men det grundtvigske, der blev omdrejningspunktet for udviklingen af højskolebevægelsen. For det er bemærkelsesværdigt, hvor åbent han formulerer sine visionære tanker om en folkehøjskole. Han er ganske åbenmundet om det overordnede formål med en folkelig højskole, og selv om han ved enkelte lejligheder udtaler sig om indholds- og formmæssige aspekter, som f.eks. vigtigheden af særlige fag, den mundtlige henvendelse, og at der også skulle gives plads til det nyttige og fornøjelige,<sup>39</sup> modsætter han sig at give en udtømmende manual for den skoleform, hvis oprettelse er af så stor betydning for ham:

"Hvad nu *Indretningen af den Danske Højskole* angaaer, da kan jeg egenlig slet ikke indlade mig derpaa, da det gaar med alt *levende*

---

35 Birkelund 2008; Rahbek 2019; Korsgaard 2019.

36 Rahbek 2019: 16.

37 Skovmand 1944; Korsgaard 2019.

38 Skovmand 1960: 45.

39 Grundtvig 1838: 115-116.

*Menneskeligt, som med os, der maa fødes først, før Man veed, hvilken Hue der vil passe til vort Hoved*".<sup>40</sup>

Grundtvigs modvilje mod at forklare og indholdsbestemme højskolen på forhånd hænger nøje sammen med kernen i hans livssyn og oplysningstanker, der sætter livet før lærdommen og erfaringen før begreberne.<sup>41</sup> Livet kan ikke forklares, før det leves, og en skole for livet kan derfor heller ikke beskrives eller dens indretning fastlægges, før den står i en konkret, levende og menneskelig virkelighed som al tings prøve og målestok:

"[...] naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlig Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øiemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed [...]"<sup>42</sup>

Denne forståelse af menneskelivet og deraf følgende respekt for højskolens konkrete virkelighed synes at være grunden til, at Grundtvig, på trods af sin personlige skuffelse over ikke at se Sorø-tankens realiseret, kan stå som taler på Skamlingsbanken i juli 1844 og velsigne og glædes over Rødding Højskoles forestående etablering, og at han senere fuldt ud anerkendte Christen Kolds virke, selv om dennes højskolepraksis, særligt i forholdet til kristen forkyndelse, ikke var i overensstemmelse med Grundtvigs oprindelige skoletanker.<sup>43</sup>

## DEN GRUNDTVIGSKE KÆDEREAKTION

Med Grundtvigs tvetydige forhold til de første højskoler, hvor han på den ene side har sin egen personlige vision for og ønske om, hvordan højskoletanken skal realiseres, men på den anden side erkender og anerkender, at han ikke kan gøre sig til dommer over, hvorledes 'skolen for livet' i virkeligheden og til forskellige tider vækkes til live og finder dens mål og midler, er kimen lagt til skoleformens turbulente og komplekse historiske udvikling og ikke mindst til de næste 175 års diskussion om højskolens opgave og praksis og dens forhold til Grundtvig. Den virkningshistoriske kædereaktion – fra Grundtvigs ord og tanker til det mere og mere slørede og usynligt, indirekte virkende grundtvigske – fremstår i denne optik således ikke som en utilsigtet fejl eller tilfældighed, men som en naturlig, iboende

---

40 Grundtvig 1838: 91.

41 Lyby 1999; Lyby 2004.

42 Grundtvig 1838: 91.

43 Lyby 1999: 68.



konsekvens af Grundtvigs livs-, menneske- og højskolesyn. Det efterlader eftertiden med det på én gang vanskelige og frugtbare vilkår, at forståelsen af, hvad en (grundtvigsk) højskole er, ikke kan defineres én gang for alle, men at den samtidig ikke kan være hvad som helst.<sup>44</sup> Og det efterlader alle, der ønsker at holde højskole, i den paradoksale situation at være sat fri i en fortolkningspligt.

I artiklen 'Højskolens klassiske kritikere' fra 1961 sætter Richard Andersen ord på, at dette forhold, som har sit udspring i Grundtvigs højskoleskrifter, sætter sig igennem efter 1864 og har affødt den indre debat om den grundtvigske højskole lige siden:

“Til tider havde Grundtvig understreget skolernes borgerlige opgave, i andre situationer det menneskelige sigte, og udtalelser af Grundtvig er blevet brugt både som begrundelse for, at skolen skulle bygge på et kristent menneskesyn og som begrundelse for, at den skulle være en skole, som sigtede mod det borgerlige liv, som er fælles for alle danske uden hensyn til tro. Det var Christen Kold og Ludvig Schrøder, der formede den højskole, der blev den gængse, men efterhånden melder spørgsmålet sig, om denne form er den rette, eller om højskolen bærer på indre svagheder. Hen mod slutningen af 1870erne begynder derfor et opgør, som ikke siden er afsluttet.”<sup>45</sup>

## BRUDSTYKKER AF HØJSKOLENS IDÉHISTORIE – KAMPEN OM GRUNDTVIG

I det følgende skal vi se nærmere på det kontinuerlige opgør, som Andersen omtaler, de indre brydninger, diskussioner og drøftelser af mål og midler, der synes at være lagt som et kim i højskolens grundtvigske udgangspunkt. Der skal gøres rede for nogle hovedtræk i højskolens (idé)historiske udvikling fra 1844 til omkring 2000. Det har til formål at danne et (delvist) overblik over de væsentligste linjer og brudflader med fokus på udviklingen i højskolens forhold til det grundtvigske idégrundlag og dens forhold til det omgivende samfund. Her følger jeg den almindelige højskolehistoriske forskning og litteratur<sup>46</sup> med et særligt fokus på Ove Korsgaards historiske fremstilling, der er primært at finde i det grundige værk om oplysningens historiske udvikling i Danmark *Kampen om lyset* fra 1997 og i senere versioneringer.<sup>47</sup> Jeg følger særligt denne fremstilling, fordi den er hi-

44 Rahbek 2019: 36.

45 Andersen 1961: 16.

46 Skovmand 1944; Nissen 1994; Korsgaard 1997.

47 Korsgaard 2007; 2019.

storisk-empirisk i sin tilgang og dermed giver et godt overblik og et grundigt indblik i spændingen mellem højskolens idé og dens historiske og samfundsmæssige udvikling, men samtidig fordi Korsgaards udlægning har haft stor indflydelse på det 21. århundredes forståelse af og diskussion om højskolens opgave og praksis i lyset af det grundtvigske idégrundlag.<sup>48</sup> Denne indflydelse kommer tydeligst til udtryk i en rapport fra 2005, der dannede grundlag for højskoleloven af 2006.<sup>49</sup> Rapporten, der blev udarbejdet af et politisk udpeget højskoleudvalg, vil blive taget op senere for at diskutere de politiske konsekvenser, som Korsgaard og udvalget drog af den historiske udlægning af forholdet mellem højskolens opgaver og dets idégrundlag – og dermed den grundtvigske virkningshistorie.

## **1844-1864: EN BLANDET LANDHANDEL – RØDDING OG BONDESKOLERNE**

De første højskoler blev dannet som et alternativ til datidens etablerede skoler for ungdommen, som blandt andre Grundtvig havde rettet en skarp kritik imod for at være elitære. Hvad der var brug for, var en ny folkelig eller borgerlig dannelse, der kunne gøre folket, dvs. bønderne, i stand til at indgå og begå sig i et samfund, hvor et folkestyre tegnede sig i horisonten. Det var dog langt fra alle de nye skoler, der skød op sidst i 1840'erne og i 1850'erne, som tog Grundtvigs oplysnings- og skoletanker helhjertet til sig.<sup>50</sup> Flertallet var såkaldte bondeskoler og rationalistiske kundskabsskoler, mens Rødding Højskole og forstander Christian Flor tydeligst bekendte sig til Grundtvigs skoletanker ved opstarten i 1844. Christen Kold og hans skoler på Fyn var også stærkt inspirerede af Grundtvig, men med en sammenblanding af det folkelige og kristelige, der ikke stemte overens med Grundtvigs ønske om en konfessionsløs højskole.<sup>51</sup> Der er i denne periode altså tale om en blandet landhandel af alternative skoleformer af såvel dannende som uddannende karakter. Alle har de den uoplyste bondestand som primær målgruppe, men der hersker uenighed om, med hvilket fortegn denne oplysning skal fremmes. På landmandsforsamlingen i Odense i 1846 drøftes dette spørgsmål, og Flor fra Rødding argumenterer imod det ellers herskende syn, at skolerne primært skal være agerdyrknings- eller fagskoler og fremførere, at af eleverne “[...] er ikke en eneste kommet til Højskolen for at uddanne sig som Landmand, skønt jeg maa tilføje, at heller ikke en eneste af dem har forladt Højskolen uden at hjemføre bedre Forstand paa sit Landvæsen end han medbragte.”<sup>52</sup> I Flors optik skal skolerne

---

48 Møller 2019b.

49 Korsgaard 2019: 65-66.

50 Skovmand 1944.

51 Korsgaard 2019: 23.

52 Flor i Skovmand 1944: 26.

først og fremmest være oplysningsskoler, hvor den menneskelige dannelse er udgangspunktet og det faglige og nyttige et afkast heraf. Her ligger Flor i forlængelse af Grundtvigs højskoletanker, og selv om det har været diskuteret, hvor tæt forbindelsen egentlig var mellem Grundtvig og Rødding,<sup>53</sup> føres betegnelsen 'den grundtvigske folkehøjskole' i den almindelige højskolehistorie tilbage til Rødding Højskole.<sup>54</sup> Men Rødding er som nævnt en undtagelse i disse første år, og det er først med det forsmædelige danske nederlag i krigen i 1864, at de grundtvigske højskoletanker for alvor får vind i sejlene.

## 1864-1940: ETABLERINGEN AF DEN GRUNDTVIGSKE FOLKEHØJSKOLE

Med tabet af Sønderjylland opstår en enorm folkelig-national vækkelse i Danmark, der – sammen med den generelle økonomiske og politiske udvikling fra starten af 1860'erne – bliver startskuddet til højskolernes eksplosive udvikling, hvor der i perioden 1864-1872 etableres 61 højskoler (langt fra alle viser sig dog levedygtige). Roar Skovmand gør i *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892* rede for antallet, elevtallet, lærerkræfter og den ideologiske karakter af skolerne i denne periode. Skovmand inddeler skolerne i to grupperinger, grundtvigianske "Vækkelsesskoler" og ikke-grundtvigianske "Kundskabsskoler",<sup>55</sup> der i 1866 kvantitativt er omtrent lige store, men Skovmand vurderer de grundtvigske skoler til at være kvalitativt overlegne, hvilket begrundes med lærerkræfternes uddannelsesniveau og deres indbyrdes forbindelse, der får dem til at stå stærkere politisk.<sup>56</sup> De grundtvigske skolars dominans stadfæstes begrebsligt i 1866, hvor skolerne går fra den officielle politiske betegnelse "Bondehøjskoler" til den grundtvigske betegnelse "Folkehøjskoler".<sup>57</sup> Der eksisterer i perioden fra 1866 til 1880'erne stadig rationalistiske bondehøjskoler, men langt den overvejende del er nu af grundtvigsk observans. Det hører dog som nævnt med til historien, at de grundtvigske skoler – med Christen Kold som den store inspirationskilde – blev kristeligt vækkende i højere grad, end Grundtvig havde lagt op til i sine skoleskrifter, hvor højskolen ikke skulle være kristelig, men dansk og borgerlig. De første højskolemænd, ført an af Ludvig Schrøder i Askov, kobledede folke- og skolelivet med menighedslivet, men vedkendte sig stadig Grundtvigs principielle skelnen mellem skole og kirke. Med denne tilegnelse af Grundtvigs tanker ind i en bondekultur, hvor vækkelsen og det kristelige stadig var af stor betydning, grundlægges

53 Se f.eks. Møller 2015.

54 Skovmand 1944: 44-45; Lyby 1999.

55 En inddeling, der stammer fra Dr. Mathias Steenstrup, som var statens tilsynsførende for folkehøjskolerne 1876-88 (jf. Skovmand 1944: 274).

56 Skovmand 1944: 193-194.

57 Skovmand 1944: 194.



Erik Henningsens maleri 'Et foredrag i Dagmarsalen, Askov Højskole' fra 1903 er et sindbillede på den klassiske grundtvigske folkehøjskole. På billedet ses forstander Ludvig Schrøder på talerstolen, mens hans kone Charlotte Schrøder og datter Ingeborg Appel sidder ved siden af talerstolen. Bag kvinderne står Ingeborgs mand og Schrøders efterfølger Jacob Appel, og ved talerstolens fod sidder deres datter Margrethe, kaldet 'Pip', der senere sammen med sin mand C.P.O. Christiansen udgjorde forstanderparret på Frederiksborg Højskole. Ud over familien Schrøder og Appel ses legendariske højskolefolk som Heinrich Nutzhorn, Poul la Cour, Poul Bjerger, Anna og Jenny la Cour og H.F. Feilberg. Under Ludvig Schrøders ledelse blev Askov Højskole bannerfører og forbillede for hele højskolebevægelsen og den lille, uanseelige landsby uden for stationsbyen Vejen udgjorde et folkeligt og kulturelt kraftcenter, der fik en betydning, der rakte langt ud over højskoleverdenen. Maleriet tilhører Ribe Kunstmuseum.

den linje i højskolen, der kaldes den grundtvig-koldske, hvor oplysnings- og vækelsesesskolen kobles sammen.<sup>58</sup>

Det danske nederlag i Anden Slesvigske Krig fik afgørende historisk indflydelse på fremkomsten af den grundtvigske prægede folkehøjskole, idet den folkeligt-na-

58 Skovmand 1944.

tionale dannelse fik en yderst betydende rolle i den indre mobilisering af kulturel og national identitet, der skulle sikre den truede nation mod ydre fjender.<sup>59</sup> Højskolesagen og den nationale sag blev tæt forbundne størrelser, og denne forbindelse var stærkt medvirkende til, at det blev de grundtvigske folkehøjskoler og ikke de mere rationalistisk prægede bondeskoler, der sejrede.<sup>60</sup> Med periodens oprettelse af de mange højskoler – med Askov (1865), Vallekilde (1865) og Testrup (1866) som de dominerende – var pionertiden forbi, og højskolen begynder at tage form som en bevægelse, der, på trods af stadig intern uenighed om form og indhold, begynder at samle og organisere sig i behovet for at kunne legitimere sig i forhold til staten og de tilskud, højskolerne også dengang var afhængige af.

Der skete mange og omfattende samfundsmæssige forandringer fra 1864 til 1940, som påvirkede højskolernes selvforståelse, opgave, praksis og deres forhold til omverdenen. Særligt det moderne gennembrud, bevægelsen fra land til by og fremkomsten af arbejderbevægelsen udfordrede højskolen og tvang den til at tematisere sig selv omkring århundredeskiftet og i første halvdel af det 20. århundrede.<sup>61</sup> Når forskningen for en overordnet betragtning tenderer til at betragte perioden fra 1864 til 1940 som nogenlunde sammenhængende med hensyn til det idémæssige, skyldes det, at de mange fortløbende interne ideologiske diskussioner foregik inden for det grundtvigske univers, der ikke for alvor blev udfordret af et mindretal af andre typer af højskoler, f.eks. arbejderhøjskoler, missionske højskoler, gymnastik- og fagspecialiserede højskoler.<sup>62</sup> Af denne grund, og på grund af pladsmangel, tager vi i et spring i historien – til en tid, hvor forståelsen af den grundtvigske højskole for alvor skulle blive sat til debat.

## 1940-1968: DEMOKRATI OG SEKULARISERING

I det følgende skal vi se nærmere på tre betydningsfulde fortolkninger eller udlægninger af det grundtvigske og den grundtvigske højskole, der har det til fælles, at de har som ambition at gøre højskolen tidssvarende – og dermed også ønsker at frigøre den fra det, der vurderes som utidssvarende eller ligefrem skadeligt i den grundtvigske virkningshistorie.

### HAL KOCH – DEN POLITISKE HØJSKOLE

Med etableringen af Krogerup Højskole i 1946 i skyggen af Anden Verdenskrig lægger Hal Koch afstand til en stor del af den grundtvigske højskoles arvegods og delvist til sin egen Grundtvig-forståelse, som han havde fremlagt i den berømte

---

59 Korsgaard 1997.

60 Korsgaard 1997.

61 Nissen 1994.

62 Andersen 1961; Rahbek 2019.

forelæsningsrække i september 1940, der var med til at mobilisere Grundtvig, og Hal Koch, som nationale samlingsfigurer under besættelsen.<sup>63</sup> Koch mente nu, at højskolebevægelsen hang fast i en nationalkulturel livsform, som havde udspillet sin rolle, og at det nu var på tide at gøre højskolen tidssvarende ved at lade den være bannerfører for en politisk og demokratisk dannelse, som den historiske højskole havde svigtet, og verdenskrigen kun alt for tydeligt havde vist nødvendigheden af.<sup>64</sup> Paradoksalt (og så alligevel kendetegnende) nok kunne Koch, på trods af sin afstandtagen til det grundtvigske, legitimere sin vision om at modernisere og fremtidssikre højskolen ved at trække tråde tilbage til Grundtvigs oprindelige Sorø-tanke om en folkelig og borgerlig og dermed, i Kochs optik, *politisk* højskole, der ikke lagde det nationalt-kulturelle til grund for en folkelig dannelse, men i stedet, med dialog og samtale som omdrejningspunkt, skulle være en politisk højskole for hele folket, ikke blot landbefolkningen, og uden at skele til tros- og meningsforskelle.<sup>65</sup> Koch gør således mere op med elementer af den grundtvigske højskole, sådan som den udviklede sig efter 1864, end med Grundtvigs oprindelige højskoletanke, og Krogerup Højskole sætter, på trods af voldsom modstand fra den øvrige højskoleverden og en vanskelig begyndelse, der skuffer Koch, en demokratiserende og politiserende udvikling i gang, som senere indhentede og skulle komme til at sætte markant præg på resten af højskolerne.<sup>66</sup>

## KAJ THANING – DEN MENNESKELIGE HØJSKOLE

Før ungdomsoprøret og kravet om demokrati og medbestemmelse for alvor ramte højskolerne i slutningen af 1960'erne, skete der en anden betydningsfuld udvikling i forståelsen og diskussionen af det grundtvigske. For Hal Koch var ikke den eneste, der indså nødvendigheden af at gentænke højskolens idé og opgave på bagkant af Anden Verdenskrig. I 1961 ramler to udlægninger af forholdet mellem Grundtvig og højskolen sammen i et intellektuelt bråvallaslag i antologien *Højskolen til debat*, som er blevet kaldt højdepunktet i højskolens refleksion over sig selv.<sup>67</sup> Slaget står primært mellem præsten Kaj Thaning og forfatteren Jørgen Bukdahl, og det er Thaning, der giver anledning til udvekslingen, idet han argumenterer for, at sammenblandingen mellem menneskelig oplysning og kristen vækkelse, den såkaldte grundtvig-koldske højskolelinje, som Ludvig Schrøder, noget forenklet, kan siges at etablere på Askov Højskole i 1865, nu skulle ophøre. Den koldske indflydelse har i kraft af sin insisteren på kristen forkyndelse været

---

63 Møller 2005.

64 Møller 2005; Korsgaard 2019; Rahbek 2019.

65 Korsgaard 2019: 43.

66 Henningsen 1995.

67 Korsgaard 2019: 44.

skadelig og for stor, og vejen frem er at finde tilbage til Grundtvigs oprindelige højskoletanke, hvor troen ikke er en skolesag. Bukdahl mener omvendt, at det netop er Kolds indflydelse på Grundtvigs skoletanker og Kolds indflydelse på de andre grundtvigske højskolepionerer, der skabte den åndelige vækkelsesskole, som viste sig at bære frugt og udpege vejen for den historiske højskole.

Det afgørende her er ikke at afgøre, hvem af de to der havde ret, men snarere at belyse to vigtige pointer. For det første det forhold, at synergien eller spændingen mellem oplysning og vækkelse, der har fulgt den historiske højskole fra begyndelsen, her slår ud i en konflikt, der på samme måde som kritikken fra Hal Koch viser, at den grundtvigske arv ikke er statisk, men i kraft af sin åbenhed og mytologiske karakter er yderst dynamisk og i stand til at rumme og svare på kritik og historiske og politiske forandringer. Thaning og Koch ønsker at gøre op med elementer af den grundtvigske virkningshistorie, grundtvigianismen, de ikke længere finder tidssvarende og ønskelige, men begge griber – Thaning mere end Koch – tilbage til og bruger dele af Grundtvigs tænkning som legitimering af deres opgør med det grundtvigske. For det andet det forhold, at Thanings udlægning, gyldig eller ej, har gjort sig gældende for eftertidens forståelse af det grundtvigske (og højskolens idé og opgave) i en grad og på en måde, der kalder på, at vi kort ridser den op. Thanings tese, der bliver foldet ud i den banebrydende og yderst omdiskuterede disputats *Menneske først – Grundtvigs opgør med sig selv* i 1963, er, at Grundtvig i *Nordens Mythologi* fra 1832 når frem til et åndeligt gennembrud og en endelig afklaring af forholdet mellem menneskelivet og kristendommen, som han foreviger med verslinjen “Menneske først og kristen så” i digtet af samme navn:<sup>68</sup>

“1832 betegner hans omvendelse til livet, det forhåndenværende virkelige menneskeliv. Han sagde selv, at han ‘som ved et Mirakel’ havde fået øje på det [...] Før havde kristendommen for Grundtvig stået som en norm i alle livets forhold, videnskabeligt, kulturelt, politisk, moralsk. Menneskelivet skulle formes kristeligt. Nu var kristendommen ikke mere norm, men evangelium. Nu skulle menneskelivet derimod formes menneskeligt, have en menneskelig skikkelse.”<sup>69</sup>

Hvor Grundtvig tidligere – i forlængelse af Martin Luther – havde sammenblandet kirke, skole, samfund og stat med den sande kristendom for øje, sondrer han nu

---

68 Digtet er skrevet o. 1837, men først udgivet posthumt i 1881. Indgår som nr. 80 i Højskolesangbogens 19. udgave.

69 Thaning 1983: 48-49.

ifølge Thaning skarpt mellem det kirkelige og det kulturelle, herunder skolen, og dette betyder, at vejen er beredt for livsoplysningen og udmøntningen af en folkelig højskole. Thaning argumenterer således for en sekularisering af det grundtvigske og højskolen som en tilbagevenden til Grundtvig selv, inden Christen Kold og arvtagere bragte, hvad enten det var af ideologiske eller pragmatiske årsager, kristendommen ind i højskolen på en måde, der var i strid med Grundtvigs livs- og højskolesyn. Der skulle gå en del år, før hovedparten af højskolerne i praksis var klar til, hvad enten det var af ideologiske eller pragmatiske årsager, at flytte troen og forkyndelsen ud af skolen, men der er ingen tvivl om, at Thanings forsøg på at sekularisere det grundtvigske har haft stor betydning for eftertidens måde at forstå og anvende Grundtvig på i en højskolesammenhæng. Ikke mindst fordi Thanings Grundtvig-forståelse fik stor betydning for en anden teolog, nemlig K.E. Løgstrup, hvis udlægning af Grundtvig, og tænkning i det hele taget, skulle vise sig at sætte et markant præg på højskolen efter 1960.

### K.E. LØGSTRUP – DEN HISTORISK-POETISKE HØJSKOLE

I artiklen 'Højskolens nye fronter,' der næppe tilfældigt får lov at afslutte *Højskolen til debat*, indleder Løgstrup med at spørge, om højskolen med rejsningen af bondestanden og det nye demokrati har udspillet sin rolle ved at overflødiggøre sig selv, idet denne historiske opgave er løst. Nej, svarer Løgstrup, der er stadig brug for højskolen, og det skyldes måden, hvorpå de første højskolefolk løftede de historiske betingede opgaver, der så at sige rakte ud over disse:

“[...] til at magte de opgaver vilde de ikke lade sig nøje med mindre end hvad de kaldte et universelt syn på menneskelivet. Derfor kom de til at skabe en skole, den historisk-poetiske, der stadig har betydning. Men vel at mærke på nye fronter. Det siger sig selv. Fronterne er ikke de samme som i forrige århundrede.”<sup>70</sup>

At højskolens afgørende karaktertræk er det historisk-poetiske udtrykker Løgstrup prægnant: “Det er dens væsen. Dermed står og falder den.”<sup>71</sup> Højskolens universelle, ahistoriske, udgangspunkt betyder, at der altid vil være skiftende historiske opgaver at løfte, nye fronter at kæmpe ved. Inden Løgstrup udpeger højskolens aktuelle fronter, udlægger han sin forståelse af, hvad det vil sige, at højskolen er historisk-poetisk.

---

70 Løgstrup 1961: 204.

71 Løgstrup 1961: 204.



En historisk oplysning af tilværelsen er nødvendig for at gøre den forståelig og meningsfuld. Mennesket må, ifølge Løgstrup, kende sin fortid for at kunne tage ansvar for dets nutid og fremtid. Det er dog ikke nok i sig selv at undervise i historie på højskolen, understreger Løgstrup, idet denne undervisning også finder sted i grundskolen, gymnasiet og universitetet, hvilket ikke nødvendigvis betyder, at en historisk oplysning finder sted. Det afgørende er måden, hvorpå det historiske tilegnes, hvis tilværelsen skal blive betydningsfuld og levende for eleven, og det sker i kraft af en vekselvirkning, der bringer det personlige liv i meningsfuld sammenhæng med det universelle, fortid med fremtid. Og denne levende vekselvirkning kan kun komme i stand gennem den levende fortælling og den fri modtagelse.<sup>72</sup> Her peger Løgstrup på det pædagogiske vilkår, at skal der være tale om tilværelsesoplysning, Løgstrups begreb for livsoplysning, og ikke blot kundskabstilegnelse, duer udenadslære, tvang og terperi ikke. Tilegnelsen skal være fri, betonet af lyst, og modsat universitetets fokus på grundighed skal højskolens undervisning kendetegnes ved dens større livlighed.<sup>73</sup>

Med begreberne den levende fortælling, den fri modtagelse, livlighed og vedkommenhed tager Løgstrup fat på at beskrive højskolens poetiske karakter som afgørende for, at den historiske oplysning kan lykkes og finde sted. I modsætning til ideologier og livsanskuelser, der meget let risikerer at blive magtredskaber, med hvilke vi kan få tilværelsen under kontrol og fastlåst i lukkede systemer, fastholder det poetiske sprog i sit verdensforhold en åbenhed, hvori mennesket ikke forsøger “[...] at få det, der er givet os og som sker, til at stå til vores rådighed.”<sup>74</sup> I kunstens og den æstetiske anskuelsesform betragtes og opleves tilværelsen som en gåde, der ikke primært erkendes rationelt, men må tilnærmes sanseligt og i en åbenhed, der frigør livsmuligheder og har erkendelser at bringe. Oplysning skal føre til oplivelse gennem det historisk-poetiske som en vekselvirkende erkendelsesform, der sætter mennesket i en levende forbindelse med dets fortid og fremtid på en måde, der skaber betydning og begejstring og vækker lysten og modet til at tage hånd om dets nutid.

Løgstrups inspiration fra Grundtvig er, på trods af de noget sparsomme henvisninger, ganske tydelig. Det er ligeledes tydeligt, at Løgstrups udlægning først og fremmest bygger på Thanings Grundtvig-læsning, der med sin sekularisering af det grundtvigske baner vej for Løgstrups fænomenologiske udlægning af det historisk-poetiske.<sup>75</sup> Det er omdiskuteret, hvor grundigt Løgstrup har læst

---

72 Løgstrup 1961: 205.

73 Løgstrup 1961: 206.

74 Løgstrup 1961: 214.

75 Birkelund 1999.

Grundtvig,<sup>76</sup> og hvordan og hvor tæt deres tænkning korresponderer,<sup>77</sup> men i Løgstrups fænomenologiske optik er det dybest set ikke afgørende, hvad Grundtvig mente med det historisk-poetiske, idet pointen med artiklen er at redegøre for den historisk-poetiske højskole på livsfilosofiske eller rent humane vilkår uden at være afhængig af Grundtvig. Her står Løgstrup i gæld til Thaning, og i indledningen til bogen *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* gengives en anekdotisk beretning om Løgstrups syn på den virkningshistoriske problematik: "Når Løgstrup en sjælden gang påberåbte sig Grundtvig, og man da skød ham i skoene, at det slet ikke var Grundtvig, han refererede, men snarere Kaj Thanings angivelige misrepræsentation af mesteren, da svarede han gerne, at hvis Thaning havde misforstået Grundtvig, så var det værst for Grundtvig."<sup>78</sup> Med andre ord: Løgstrup giver Thaning ret i sin udlægning af forholdet mellem menneskelivet og kristendommen, uagtet om han har ret i sin Grundtvig-udlægning. I forhold til højskolen og det virkningshistoriske spørgsmål betyder det, at det i dette perspektiv ikke er afgørende, om Løgstrup har forstået eller udlægger Grundtvig korrekt, men hvordan han på kreativ vis videreudvikler og fortolker Grundtvigs begreb om en historisk-poetisk højskole.<sup>79</sup>

Løgstrup, Thaning og Kochs fortolkninger er alle eksempler på forsøg på at frigøre højskolen fra og/eller forpligte den på de dele af det grundtvigske, de finder ønskelige eller skadelige, hvormed de selv har bidraget til den virkningshistoriske kædereaktion på en måde, der skulle få stor betydning for de kommende generationer af højskolefolk og den historiske udvikling af skoleformen, som vi nu vender tilbage til.

## 1968-2000: INDIVIDUALISERINGEN OG DEN RENE, ÆSTETISKE HØJSKOLE

Hvor det første store brud i højskolernes historie kom i 1864, sker den næste radikale transformation ifølge Ove Korsgaard fra 1968 og frem med ungdomsoprøret og individualiseringens gennemsyning af samfundsstrukturerne, skole- og uddannelsessystemet og dermed også højskolen.<sup>80</sup> Samtidig med landbrugets afmatning og nye behov i et postindustrielt samfund bliver den erhvervsfaglige og studieforberedende undervisning på højskolerne stort set opløst, idet staten op-

---

76 Ole Jensen har beskrevet, hvordan Løgstrup først i 1970 bekender grundtvigsk kulør ved at bruge ordet "livsoplysning" med en udtrykkelig henvisning til Grundtvig, der dog går via Thaning, hvis Grundtvig-forståelse Løgstrup aldrig sætter spørgsmålstegn ved (Jensen 2017: 17).

77 Møller 2017.

78 Bugge & Schelde 2017: 7.

79 Bugge 2017: 50.

80 Korsgaard 1997.

retter nye uddannelsesinstitutioner som hf-kursus, erhvervsskoler, VUC og AMU-centre, hvorved befolkningens behov for ekstra uddannelse, som højskolerne indtil nu havde været garant for, varetages offentligt og nu som formel kompetencegivende undervisning. Det betyder ifølge Korsgaard, at højskolen, fra at have kørt et dobbeltspor mellem dannelse og uddannelse de sidste 100 år, efter 1970 for en overordnet betragtning fremstår som en ren dannesskole.<sup>81</sup> Idet højskolerne ikke længere udfylder et uddannelsesmæssigt tomrum hos eleverne, bliver højskolen så at sige til et frirum – en pause fra uddannelsesforløb og eksamen, og dermed bliver hele vægten lagt på det alment dannende eller det personligt udviklende. Den nye højskolelov fra 1970, der i udpræget grad er en ramme-lov, afspejler de nye samfundsmæssige strukturer og indretter sig efter efterspørgslen fra eleverne ved at nedsætte kravet til omfanget af den alment dannende undervisning til kun at skulle fylde en tredjedel af undervisningstiden. Almendannelse, et begreb lånt fra gymnasieskolen, var ellers blevet skrevet ind som hovedsigtet i højskoleloven fra 1942. Højskolerne får således med loven i 1970 frihed til i langt højere grad at sammensætte skemaet frit og efter elevernes egne ønsker og behov. Dette får stor betydning for fagudbudet på højskolerne, der nedtoner de klassiske dannelsesfag, historie og litteratur, og i højere grad indstiller sig efter elevernes interesser og hobby-betonede fag med det æstetiske, kreative, kropslige og musiske i centrum. Man går, som Korsgaard har formuleret det, fra talerstolen og det mundtlige foredrag til værkstederne og håndens og kroppens arbejde i en proces, der betegnes som en fundamental ændring af højskolen.<sup>82</sup>

Dette skifte medfører en stor stigning i både elevtal og antallet af højskoler, men medfører også i 1980'erne og 1990'erne en stor diskussion – internt i højskolen og politisk – om, hvorvidt højskolen ved at indrette sig på individualiseringsvilkår har forladt sit grundtvigske udgangspunkt, og om de lever op til hovedsigtet om almen dannelse, for hvilket skolerne får statsstøtten.<sup>83</sup> Det medfører, at man i 1993 ændrer højskolerne hovedsigtet fra almen dannelse til det mere grundtvigske klingende folkelig oplysning, dog uden at ændre ved kravet til det faglige indhold. Men da elevtallet falder sidst i 90'erne, og mange højskoler må lukke – i hvad, der betegnes som en krise, samtidig med at højskolerne har fået et omdømme som et opholdssted for unge uden uddannelse, arbejdsløse og kriminelle, der får opholdet betalt af det offentlige – ender det i 2000 med en lov, der udstikker nye betingelser for statsstøtten i et ønske om at tydeliggøre, hvad høj-

---

81 Korsgaard 1997; 2007.

82 Korsgaard 1997: 406-407.

83 Denne debat kommer særligt til udtryk i antologierne *Højskolen til debat 1984* (Slumstrup 1984) og *Midt i højskolen* fra 1991 (Boyhus 1991).

skolen og dens opgave og rolle er. Den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen fra Det radikale Venstre skriver på vegne af regeringen i 1997 en redegørelse som optakt til debat, hvor der lægges vægt på skolens frihed inden for statens rammer, og der advares imod at bringe det formelle uddannelsessystem for langt ind i højskolen, da det risikerer at fjerne fokus fra hovedopgaven, der beskrives som "Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet."<sup>84</sup> Konsekvensen bliver med loven i 2000, at vægtingen af det alment dannende bliver hævet til at skulle udgøre halvdelen af undervisningstiden, der indføres selvevaluering af den enkeltes skoles værdigrundlag i forhold til det lovmæssige hovedsigte, og der åbnes kun for formel uddannelse i et begrænset omfang, idet der – forsigtigt – advares mod en instrumentalisering og specialisering af undervisningen: "Spørgsmålet er, om man ikke derved vil komme betænkeligt nær en nærmere styring af indholdet i højskolen, når der kan sigtes mod en bestemt aftagers særlige interesser?"<sup>85</sup> Med Løgstrups vokabular kan man sige, at der med loven lægges op til, at højskolen på eget initiativ kan forsætte med at bidrage til de historiske opgaver, men med afsæt i skoleformens frihed og livsoplysningens ahistoriske, universelle opgave, der ifølge Vig Jensen kommer under pres, hvis staten tvinger højskolen til at løse bestemte opgaver: "har disse sideopgaver taget overhånd, har historien vist, at skolerne måtte holde fast i deres hovedopgave: den almene og folkelige oplysning, hvis de skulle overleve som folkehøjskoler."<sup>86</sup>

## OPSUMMERING: MELLEM TRADITION OG FORNYELSE – DANNELSE OG UDDANNELSE

Skal man sammenfatte redegørelsen for den historiske udvikling 1844-2000, ses det, at højskolen har påtaget sig forskellige samfundsmæssige dannelses- og uddannelsesmæssige opgaver gennem tiden, og at dette hovedsageligt er sket ud fra dets primære position som fri skole, der selv tilrettelægger indhold og værdigrundlag ud fra egen overbevisning. Samtidig ses det dog i den skiftende lovgivning, at staten og højskolerne med tiden har bevæget sig tættere på hinanden; der stilles flere krav i forhold til, at skolen modtager statsstøtten, men det er dog stadig et synspunkt med loven af 2000, at højskolen bedst varetager sin opgave som højskole ved selv at definere denne opgave inden for rammerne af hovedsigtet. Det har primært fundet sted som dannelses- eller oplysningsskole, men det betyder dog ikke, at der ikke har fundet undervisning af mere uddannende, nyttig eller

---

84 Undervisningsministeriet 1997: 11.

85 Undervisningsministeriet 1997: 11.

86 Undervisningsministeriet 1997: 9.

faglig karakter sted. Særligt Ove Korsgaard<sup>87</sup> og Hans Henrik Hjermitsev<sup>88</sup> har grundigt og overbevisende gjort rede for, hvordan der gennem mere end 100 år ved siden af dannelsen fastholdes en kundskabsmæssig, nyttig og uddannende funktion i højskolerne i form af landbrugs- og håndværkerafdelinger og undervisning i fag som dansk og regning. Op gennem 1900-tallet, på tværs af alle skel mellem de forskellige højskoler og deres udspring i grundtvigianismen, Indre Mission og arbejderbevægelsen, fungerede skolerne overordnet set som både dannelses- og uddannelsesskoler. Dog med den indbyggede selvforståelse, at dannelsesdimensionen havde højest prioritet af de to.<sup>89</sup>

Fremstillingen af højskolens historiske og idéhistoriske udvikling op til årtusindeskiftet viser en skoleform, der balancerer mellem tradition og fornyelse, kontinuitet og transformation, hvor traditionen primært er Grundtvigs højskole- og oplysningstanker, sekundært senere højskolefolk og oplysningstænkere som Kold, Schrøder, Koch, Bukdahl, Thaning, Løgstrup m.fl., der gennem tiden har bygget videre på, korrigeret og justeret Grundtvigs udgangspunkt, der dermed bliver til det vanskeligt håndterbare og flertydige 'grundtvigske'. Fornyelsen er sket, når traditionen presses af samfundsmæssige, kulturelle og politiske forandringer, der har tvunget højskolen til at tematisere sig selv i forhold til, hvad man kunne kalde den samfundsmæssige virkelighed. Der er historisk set sket omfattende og store forandringer af højskolen fra 1840'erne til slutningen af 1900-tallet, når man betragter indhold og form, men det viser sig samtidig, at i denne balance mellem tradition og transformation har højskolen som bevægelse kunnet overleve og opretholde et ideal om dannelse og oplysning som bærende opgave på trods af en stor differentiering internt mellem skolerne og på trods af de store ændringer i samfunds- og livsformer.

Men på trods af Vig Jensens tillidserklæring og den nye højskolelov, der fastholder oplysningen som skolens hovedsag, fortsætter elevtallet med at falde efter 2000, og i 2004 nedsætter den borgerlige regering derfor endnu et højskoleudvalg med henblik på en ny højskolelov og en revurdering af højskolens rolle og opgave; en revurdering, der skal bringe højskolen på fode – og på højde med det, der kaldes videnssamfundet.

---

87 Korsgaard 1997; 2007.

88 Hjermitsev 2018.

89 Hjermitsev 2018.

## RAPPORT FRA HØJSKOLEUDVALGET – PÅ VIDENSSAMFUNDETS PRÆMISSER?

Når vi i det følgende skal dykke ned i en politisk betinget rapport fra begyndelsen af det 21. århundrede, skyldes det, som nævnt indledningsvist, at rapporten og den følgende højskolelov skulle få stor indflydelse på de diskursive og politiske rammebetingelser for højskolerne i de følgende år. Og så er rapporten særligt interessant i denne artikels optik, fordi den legitimerer sine anbefalinger og konklusioner på baggrund af en udlægning af højskolens historiske udvikling og den grundtvigske virkningshistorie, som er værd at se nærmere på.

Formålet med at nedsætte et udvalg i begyndelsen af det nye årtusinde var klart. Højskolens krise var blevet kritisk set med statens øjne. Både kvantitativt i forhold til de manglende elever og lukkede skoler, men også kvalitativt i forhold til den uddannelsespolitiske strategi, der tog fart i slutningen af 1990'erne og havde til formål at sikre Danmarks konkurrenceevne i den globale vidensøkonomi. Denne strategi kommer markant til udtryk i den undervisningsministerielle rapport *National Kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* fra 1996, hvor det i forordet lyder:

“Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne [...] En fælles indsats både i uddannelsessystemet og i virksomhederne er nødvendig. Kun derved kan vi sikre en national kompetenceudvikling, hvor uddannelsessystemets og virksomhedernes indsats for at udvikle de menneskelige ressourcer spiller bedre sammen.”<sup>90</sup>

Det bemærkelsesværdige her er italesættelsen af mennesket som en ressource, der skal udvikles af uddannelsessystemet i form af kompetencer, der kan omsættes til konkurrenceevne i et globalt økonomisk kapløb, som ingen har råd til at tabe. Det er med Ove Kaj Pedersens danske betegnelse ‘konkurrencestaten,’ der her gør sit indtog.<sup>91</sup> I de mange finans- og uddannelsespolitiske publikationer fra denne periode vedrørende nationale strategier på globalt plan er der to helt centrale begreber, som går igen og vinder indpas, nemlig ‘kompetenceudvikling’ og ‘livslang læring.’ De forekommer i skiftende formuleringer og varianter, men kan ifølge Jens Erik Kristensen sammenfattes i parolen ‘livslang kompetenceudvikling gennem læring.’<sup>92</sup> Livslang læring er oprindeligt et pædagogisk begreb, der blev

---

90 Undervisningsministeriet 1996: 4.

91 Pedersen 2011.

92 Kristensen 2001.

lanceret af UNESCO i 1960'erne, hvor det primært havde et humanistisk, identitetsorienteret sigte med hensyn til elevorganiserende læringsprocesser, men i forlængelse af den øgede globalisering blev det fra 1990'erne også anvendt som et uddannelsespolitisk værktøj i dets kobling med kompetencebegrebet.<sup>93</sup>

Det var, sammen med højskolernes krise, denne uddannelsespolitiske diskurs, der udgjorde baggrunden for den opgave, regeringen stillede højskoleudvalget, der skulle afsøge muligheder og tiltag for at få flere personer og nye grupper på højskole, men tillige bidrage til at styrke disse personers kompetencer og få de unge – og andre uden uddannelse – hurtigere gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Konkret fik udvalget til opgave at vurdere: højskolens mulighed for at påtage sig nye eller genfortolke gamle opgaver i forhold til udvikling af almen dannelse; behovet for studie- og erhvervsvejledning og dokumentation af realkompetencer; forslag til kursisternes formelle og uformelle uddannelse, evt. ved inddragelse af kompetencegivende forløb; tilbud til voksne deltagere; integration af flygtninge og indvandrere i det danske samfund.<sup>94</sup>

Udvalgets overordnede drøftelser omhandlede højskolens rolle i forhold til samfundet fremover, idet man betragtede årsagen til krisen i højskolen som værende andet end af konjunkturmæssig art. Og da rapporten udkom i begyndelsen af 2005, lød konklusionens vigtigste punkter: nedsættelse af elevbetalingen; ændring af hovedsigtet til livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse; nye muligheder for at afholde lukkede kurser; øgede mulighed for samarbejde med det formelle, kompetencegivende uddannelsessystem gennem dokumentation af realkompetencer, lovpligtig erhvervs- og studievejledning, forberedende undervisning til optagelse på videre studier og mulighed for at følge undervisning efter anden lovgivning i et vist timetal ved siden af den alment dannende undervisning. Når rapporten for en overordnet betragtning anbefaler et stærkere samarbejde med det formelle uddannelsessystem og går så langt som at åbne døren for kompetencegivende undervisning, hænger det sammen med den overordnede uddannelsespolitiske strategi, men også – hvilket bringer os tilbage på sporet af artiklens primære emne – med den fortløbende diskussion om den grundtvigske tradition og virkningshistorie og om højskolens idé og opgave.

## KONTINUITET, FORFALD ELLER TRANSFORMATION?

Højskoleudvalget beretter i rapportens omfattende tredje kapitel om højskolens udfordringer i nutid og fremtid, og den gør opmærksom på, at der er tre forskellige måder at fortælle højskolens historie på: kontinuitetshistorien, forfaldshisto-

93 Nielsen 2007.

94 Højskoleudvalget 2005: 18-19.

rien eller transformationshistorien.<sup>95</sup> I rapporten vælger man transformationshistorien, der “[...] sikkert [er] den mest givtige indfaldsvinkel til forståelse af såvel folkehøjskolens historie som dens aktuelle situation.”<sup>96</sup> Transformationshistorien beskriver historien i brud og linjer, hvor højskolen ændrer sig med tiden, men uden at blive noget helt andet, og med den tilgang fortælles den historie, hvor højskolen i 1970, efter i 100 år at have bevæget sig i et dobbeltspor mellem dannelse og uddannelse med dannelsen som primær, bliver en ren dannelsesskole. Der sker i den transformationshistoriske fortælling et afgørende brud, og højskolen går ifølge rapporten fra at være poetisk til at være en æstetisk højskole.<sup>97</sup>

På baggrund af denne historiske analyse og deraf følgende vurdering ser udvalget indførelsen af en kompetencegivende undervisning som en mulig genskabelse af forbindelsen mellem dannelse og uddannelse.<sup>98</sup> Implicit: bruddet i 1970, hvor højskolen blev æstetisk skyldtes dels samfundsmæssige ændringer, dels det forhold at højskolerne ikke sagde ja til at indføre hf-fag, som de havde mulighed for. I rapporten fortælles det anekdotisk, hvordan den ansvarlige formand for højskoleforeningen senere fortrød denne beslutning, og der bringes et citat over to sider fra statens tilsynsførende, der leverer et skosende angreb på den æstetiske højskole, hvor det levende ord er afgået ved døden.<sup>99</sup> Der berettes desuden om efterskolerne, der i 1970, modsat højskolerne, valgte at blive formelt uddannende (hvilket angiveligt reddede skoleformen, som det anføres i rapporten), som et eksempel på, at man med øje for både kvantitet og kvalitet kan koble dannelse og uddannelse i vores tid.<sup>100</sup>

## DANNELSE OG UDDANNELSE PÅ VIDENSSAMFUNDETS PRÆMISSER

Det er denne udlægning af højskolens historiske udvikling set i lyset af dens idégrundlag, der i rapporten bruges til at synliggøre og legitimere behovet for en genetablering af det afkoblede forhold mellem dannelse og uddannelse. Spørgsmålet er dog, om der er tale om transformation eller forfald? Udvalget præsenterer deres fortælling som en transformationshistorie, men med perspektivering til efterskolen, formandens fortrydelse og den kritiske tilsynsførende etableres der et tydeligt narrativ, der synes at tage form af en forfaldshistorie, der skal overbevise om det uheldige i højskolens udvikling i retning af det æstetiske og nytteløse og det ønskelige i politisk at reetablere på videnssamfundets præmisser. Historien bliver så at sige til policy.

---

95 Højskoleudvalget 2005: 24.

96 Højskoleudvalget 2005: 24.

97 Højskoleudvalget 2005: 38.

98 Højskoleudvalget 2005: 44.

99 Højskoleudvalget 2005: 32-34.

100 Højskoleudvalget 2005: 31.



Højskoleudvalgets historiker Ove Korsgaard udtalte sig i forbindelse med offentliggørelsen af rapporten om den historiske betydning af uddannelses- og nytte-dimensionen i højskolen: "Man skal bare grave med en teske i højskolehistorien, så vrimler det frem med uddannelses tilbud, eller det vi i dag kalder kompetence-givende kurser. Faktisk eksisterede der ikke rene dannelsesskoler før efter 1970."<sup>101</sup> Korsgaard insisterer ikke på, at der absolut skal være en uddannelsesdi-mension i højskolen, men anklager de såkaldte "mytologer" for at se bort fra, at uddannelsesdimensionen har været enormt vigtig i højskolehistorien: "Det er strålende, hvis højskolerne kan klare sig som rene dannelsesskoler. Men havde man haft den holdning fra starten, at højskolerne skulle være rene dannelsessko-ler og ville blive besmudset, hvis den tænkte i uddannelse for at få tilstrækkeligt med elever, ville der slet ikke have været højskoler i dag. Det har været en forud-sætning, at der også har været noget 'nyttigt'."<sup>102</sup>

Korsgaard og udvalget begrundet således en kompetencegivende undervis-nings indtog i højskolen med argumentet, at det historisk set har været afgørende for højskolens eksistens, at den ved siden af sin primære dannelsesfunktion har gjort sig nyttig og på den måde har tiltrukket elever ved at tilbyde tilegnelse af kundskaber, færdigheder eller kompetencer. De historiske betingelser for denne nyttiggørelse har dog, ifølge udvalget selv, ændret sig radikalt med det globale videnssamfunds mellemkomst, men med højskolens aktuelle krise er der gro-bund og behov for en ny nyttiggørelse i forhold til samfundets behov ved, at høj-skolen bidrager til kompetenceudvikling og livslang læring og dermed til den en-keltes og Danmarks position i videnssamfundet:

"Der er ingen tvivl om, at den samfundsmæssige udvikling med sti-gende specialisering og faglige [sic] professionalisering er en væ-sentlig grund til, at folkehøjskolens uddannelsesfunktion blev stærkt formindsket. Tiden kan derfor ikke skrues tilbage til den-gang, da et kort højskoleophold for landboudommen kunne bi-drage til at give vigtige erhvervsfaglige kvalifikationer. I dag lever vi i et videnssamfund, hvor vidensproduktion og vidensdistribution betegnes som samfundets strategiske ressource. Skal forbindelsen mellem dannelse og uddannelse reetableres på folkehøjskolen, skal det ske på videnssamfundets præmisser."<sup>103</sup>

---

101 Thorup 2004.

102 Thorup 2004.

103 Højskoleudvalget 2005: 44-45.

Videnssamfundet beskrives her som et uomgængeligt vilkår for højskolen, og derfor skal der åbnes for kompetencegivende undervisning og et tættere samarbejde med det formelle uddannelsessystem. På den måde kan højskolerne, uden at skamme sig, både sikre overlevelsen ved at få flere kunder i butikken og samtidig genskabe koblingen mellem dannelse og uddannelse til gavn for den enkelte og samfundet. Og rapporten slår afslutningsvis fast, at denne reetablering på nye vilkår ikke underminerer dannelsesopgaven som skoleformens særkende: "Den [folkehøjskolen] har en lang historisk tradition for at give dem, der har behov, et uddannelsesmæssigt løft, samtidig med at den fastholder dannelse som skoleformens hovedsag."<sup>104</sup> At udvalget ser dannelsesdimensionen – med afsæt i den grundtvigske tradition – som det bærende, kommer tydeligt til udtryk i udvalgets forslag til det nye hovedsigte: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Man kan – med henvisning til de første to dele af hovedsigtet – ikke klandre udvalget for at ville forlade det grundtvigske, men det var ikke alle i og omkring højskolen, det var enige i, at det var muligt både at ville danne og uddanne og bedrive historisk-poetisk højskole, hvis det skulle ske på videnssamfundets præmisser.

## REND MIG I KOMPETENCERNE!

Der foregik i slutningen af 1990'erne og i tiden omkring den nye højskolelov midt i 2000'erne en ophedet debat omkring højskolens idé, opgaver og rolle i forhold til det formelle uddannelsessystem. Særligt Jørgen Carlsen, forstander på Testrup Højskole, var en markant modstander af højskolernes tilnærmelser til det formelle uddannelsessystem inden for rammerne af et videnssamfund, der fordrer livs-lang kompetenceudvikling. I en kronik i 2003 lancerede han et frontalangreb på kompetencebegrebet, som han anklagede for at pynte sig med lånte fjer ved at snylte på og udgive sig for at være kompatibelt med dannelsesbegrebet, mens det i virkeligheden, ifølge Carlsen, i kraft af sin instrumentaliserende grundform, underminerer enhver mulighed for en menneskelig dannelse forstået som et formål i sig selv.<sup>105</sup> Og i antologien *Løgstrups mange ansigter* fra 2005 griber Carlsen tilbage til Løgstrups tekst 'Højskolens nye fronter' og angriber herfra det, han opfatter som en ødelæggende instrumentaliserings af højskolen:

“En stor del af den højskolebevægelse, som ifølge Løgstrup skulle være en slags kulturel frontkæmper [...] er blevet til noget andet: en dresseret skødehund, der ligefrem beder om at få statsligt halsbånd

---

104 Højskoleudvalget 2005: 44-45.

105 Carlsen 2003.

på, hundetegn, snor og selvfølgelig skålen fyldt med hundekiks. Den ligger pænt i hundekurven og drømmer søde drømme og kunne ikke finde på at gå uden at spørge om lov først [...] Højskolebevægelsen har her i 100-året for Løgstrups fødsel svært ved at finde sine ben. Den forekommer mere vaklende og vankelmodig end nogensinde tidligere: forsmået, forskræmt og bestandig optaget af at legitimere sig i forhold til en økonomisk vækstfilosofi baseret på kompetenceudvikling og konkurrencefremmende foranstaltninger. Gang på gang appelleres der til politikernes bevågenhed ved at anføre, hvor 'nyttige' højskolerne er for samfundsøkonomien. De gør eleverne mere studieeffektive, udvikler deres netværkskompetencer, udgør produktive innovationsmiljøer, styrker iværksætterånden [...] Det er først og fremmest disse "fortjenester", højskolebevægelsen har valgt at sælge sig selv på."<sup>106</sup>

Hvad Carlsen i stedet anfører som højskolens opgave er at besinde sig på sin grundtvigske arv, den historisk-poetiske højskole, som Løgstrup i sin artikel fra 1961 udlægger på moderne vilkår, og hvis opgave det er at søge et universelt syn på menneskelivet, hvilket Carlsen ser som værende uforeneligt med kravet om livslang kompetenceudvikling gennem læring. Her ser vi altså, hvordan Løgstrups udlægning af Grundtvig, der i høj grad er inspireret af Kaj Thanings fortolkning af Grundtvig, genfortolkes af Carlsen i et angreb på den udlægning af forholdet mellem dannelse og uddannelse på videnssamfundets præmisser, som kommer til udtryk i højskoleudvalgets rapport, og som Ove Korsgaard legitimerer via højskolehistorien og Grundtvigs højskoleskrifter, hvor der ikke sættes skel mellem dannelse og nytte.<sup>107</sup> Når Ove Korsgaard – og ikke blot udvalget – her nævnes direkte, skyldes det ikke blot, at han udtalte sig offentligt, men også det forhold, at det i høj grad er hans udlægning af højskolehistorien, der ligger til grund for rapportens analyse og konklusioner. Transformationshistorien, der fremlægges i rapporten, har store ligheder med udlægningen i Korsgaards *Kampen om lyset* fra 1997, og dele af rapporten indgår nærmest ordret i andre, senere tekster af Korsgaard.<sup>108</sup> Korsgaard og udvalgsrapporten har, som tidligere nævnt, utvivlsomt ret, når det

---

106 Carlsen 2005: 402-403.

107 Korsgaard 2007.

108 Sammenligningen med efterskolernes indlemmelse i det formelle uddannelsessystem og anekdoten om K.E. Larsen, der senere fortrød, at man ikke takkede ja til hf-fag på højskolerne, optræder også i Korsgaards artikel 'Hvordan erindres folkehøjskolens historie?' (Korsgaard 2007: 243-244). I en artikel beretter Korsgaard om, at han har skrevet flere dele af rapporten (Korsgaard 2016: 33).

påpeges, at uddannelsesdimensionen eller det nyttige historisk set har været en stor og afgørende del af højskolen, men den samtidige kritik og skepsis gik på, om dette historiske forhold kunne og skulle legitimere en fremtidig reetablering af dannelse og uddannelse på videnssamfundets præmisser.

## DET TANKELØSE VIDENSSAMFUND

Idéhistorikeren Hans-Jørgen Schanz er i samme antologi fra 2005 på linje med Carlsens kritik, og også han lader den tage afsæt i Løgstrups artikel og nærmere bestemt hans skelnen mellem højskolens universelle, altid tilstedeværende opgave, nemlig den historisk-poetiske oplysning, og så de historisk betingede opgaver eller fronter, som forandrer sig med tiden. Schanz ser parallelt med Carlsen en aktuel front i form af en uddannelsestænkning, der ikke levner plads til en oplysning og dannelse, der handler om at undersøge menneskelivets grundvilkår. Og det er netop accepten af videnssamfundet som vilkår og præmis, der er problemet: "Så vidt jeg kan se, er højskolens umiddelbare opgave i dag at bekæmpe eller danne front mod, hvad der paradoksalt kan beskrives som et videnssamfund, der er tankeløst."<sup>109</sup> Det tankeløse består i, at der opereres med et alt for entydigt og unuanceret vidensbegreb, der ikke gør sig tanker om de mange forskellige former for viden, der findes, og som ikke meningsfuldt kan samles under et. Konsekvensen af et sådan videnssamfund bliver ifølge Schanz, at alt handler om "[...] permanent at opkvalificere hver enkelts kompetencer i forhold til natur- og socialbeherskelsen."<sup>110</sup> For Schanz er dette ikke efterstræbelseværdigt, da skole og uddannelse handler om mere end beherskelse og at kvalificere sig til dette eller hint, hvorfor højskolen skal turde stå fast og undlade at bidrage til det tankeløse videnssamfund. Dette gør højskolen ifølge Schanz ved at være højskole og mere præcist ved at insistere på en historisk-poetisk højskole, der skaber tid og rum for, at mennesker kan betragte og opleve livet som en gåde og gave, vi ikke skal beherske, men blive klogere på sammen. På den måde opstår der et sammenfald mellem højskolens ahistoriske og historiske opgave, eller som Schanz formulerer det med artiklens sidste ord: "Jeg tror, det er vigtigere end nogen sinde før, at Højskolen holder fast i sin med Løgstrups formulering middelbare opgave, og gør den til sin umiddelbare opgave."<sup>111</sup>

Mens Korsgaard og udvalget mener, at videnssamfundet må udgøre præmissen for højskolens dannelses- og uddannelsesopgave, hvis højskolen skal gøre sig gældende og have en fremtid som dannelsesskole, argumenterer Schanz og Carlsen for,

---

109 Schanz 2005: 63.

110 Schanz 2005: 64.

111 Schanz 2005: 64.

at videnssamfundet med dets kompetencetænkning radikalt har ændret præmissen for forholdet mellem dannelse og uddannelse på en måde, hvor dannelsen instrumentaliseres og dermed bliver noget andet. Det får ifølge Schanz og Carlsen den konsekvens, at højskolen, hvis dens historiske opgaver skal løses inden for rammerne af videnssamfundet, taber sit historisk-poetiske udgangspunkt og dermed ophører med at være højskole i en grundtvigsk, og løgstrupsk, forstand. Højskolens aktuelle, historisk betingede opgave bliver i denne optik at danne front mod videnssamfundet, så længe uddannelsesdiskursen forskyder sig ud af og underminerer dannelsesbegrebet. Den historisk-poetiske livsoplysning skal med andre ord både være mål og middel, den umiddelbare og middelbare opgave, og ifølge Schanz og Carlsen gør højskolen derfor bedst i for indeværende at positionere sig som ren dannelsesskole på kant med og med front mod det formelle uddannelsessystem.

## OPGØR OG GOLFKRIG

På den modsatte fløj i højskolelandskabet stod særligt Oure Idrætshøjskole, der blev etableret i 1985 som et moderne alternativ til og et opgør med den klassiske, og i Oures optik utidssvarende, grundtvigske højskole. I Oure var man ikke bange for at samarbejde med uddannelsessystemet, specialisere sig fagligt og tage livslang læring og kompetenceudvikling på sig i en accept af det globale videnssamfunds nye betingelser:

“Det traditionelt moderne industrisamfund er blevet afløst af et højmoderne, højteknologisk og globalt videnssamfund. Vi kender ikke fremtiden, den er præget af højkompleksitet og uforudsigelighed. Dette betyder, at det moderne menneske må være parat til at indgå i en stadig udviklings- og læringsproces. Vi skal være i stand til at reflektere og forandre os i takt med udviklingens foranderlighed.”<sup>112</sup>

Oures bud på et nyt globalt dannelsesideal, der brød og gjorde op med den grundtvig-koldske tradition havde stor kommerciel succes og skabte stor debat og harme både i og uden for højskoleverdenen og kulminerede i den såkaldte ‘golfkrig’ i midten af 1990’erne, hvor Ole Hjorth fra Oure og Jørgen Carlsen fra Testrup var hovedpersonerne på hver sin fløj i krigen, der handlede om, hvor vidt det var lovligt og ideologisk legitimt at udbyde golfkurser på en statsstøttet højskole, som Oure gjorde det. Og dermed handlede det også og måske først og fremmest om, hvorvidt en højskole kunne være rigtig højskole uden i en eller anden grad at være grundtvigsk.

---

112 Idrætsskolerne i Oure 2001: 4.

Det væsentlige her er ikke, hvem der havde ret i denne debat om højskolens rolle i relation til det formelle uddannelsessystem inden for rammerne af et videnssamfund, men at demonstrere hvordan forskellige udlægninger af den grundtvigske virkningshistorie og højskolernes historie fører vidt forskellige steder hen i pejlingen af højskolens aktuelle opgave og identitet. Det hører med til historien, at det ikke kan undgås at blive et fortegnet billede, når det kun er de yderligtgående positioner, der tegnes op i en virkelighed med mange forskellige højskoler, hvor hovedparten har befundet sig i et kontinuum mellem yderpunkterne i spændingen mellem dannelse og uddannelse og den rene og den urene højskole.

### DET HISTORISK-POETISKE – INDHOLD ELLER FORM?

Et andet omdiskuteret og vigtigt aspekt af Højskoleudvalgets rapport og Ove Korsgaards historiske fremstilling er identifikationen af et afgørende idéhistorisk brud fra omkring 1970, hvor højskolen går fra at være historisk-poetisk til at være æstetisk. Den transformationshistoriske udlægning i rapporten, og andre lignende historiske analyser, der beretter om skiftet til en æstetisk højskole,<sup>113</sup> bygger på en metodisk tilgang, hvor højskolens diskursive karakter primært defineres ud fra en vurdering af højskolernes faglige indhold. Med afsæt i primært empiriske undersøgelser af fagudbuddet konstateres det, som vi har set, at historie og litteratur, som siden højskolernes begyndelse er blevet betragtet som de primære dannelsesfag, i al overvejende grad er blevet afløst af særligt kropslige, æstetiske, kreative og aktivistiske fag, der har den enkeltes personlige udvikling og interesse som omdrejningspunkt.<sup>114</sup> Ungdomsoprøret ændrede højskolen radikalt, og ifølge Hans Henrik Hjerimitslev i en artikel fra 2012 ikke til det bedre:

“Legitimeret af en højskolelov fra 1970 med vide rammer blev højskolernes traditionelle livsnerve, den historisk-poetiske dannelse, i 1970’erne afløst af politiske, kreative og terapeutiske aktiviteter. Mens eleverne tidligere hovedsageligt havde fællesfag med de historiske og litterære foredrag som det centrale, blev det nu almindeligt med linjefag og valgfag. Det betød, at foredragssalene blev omdannet til teatersale, musiklokaler og værksteder; keramik ud-konkurrerede kultur, healing afløste historie og indadvendt selvudvikling erstattede verdensåbnende livsoplysning.”<sup>115</sup>

---

113 Højskoleudvalget 2005; Korsgaard 1997; Hjerimitslev 2018.

114 Hjerimitslev 2018; Korsgaard 1997.

115 Hjerimitslev 2012: 137.



*Ungdomsoprøret i 1968 skabte store omvæltninger i samfundet, men også på højskolerne, hvor den kultur og autoritet, som Ludvig Schrøder inkarnerede på talerstolen i Askov, blev løbet over ende af kravet om medbestemmelse og nye og mere eksperimenterende og frisættende livs-, samværs- og undervisningsformer. Foredraget og undervisningen i historie og litteratur, der siden højskolens begyndelse havde udgjort kernen i den historisk-poetiske livsoplysning, har med tiden og individualiseringen måttet vige for kropslige, kreative, aktivistiske og skabende fag, der under nye former giver eleverne mulighed for at udtrykke, udvikle, realisere, danne og finde sig – i et fællesskab (foto af Klaus Holsting).*

Hjermitslev gør her rede for, hvad han ser som en dobbelt forfaldshistorie, hvor højskolen i 1970'erne og frem både forlader sin nyttiggørende uddannelsesdimension og sin historisk-poetiske dannelsesdimension og i stedet ender i underholdning, terapi og selvrealisering. Hjermitslev beskriver, hvordan højskolerne op gennem 1990'erne og 2000'erne delvist får rettet op på skaderne ved, at eksistensfagene vender tilbage, dog sjældent som obligatoriske fag eller hovedfag, og ved at flere højskoler genindfører en uddannelsesdimension i form af ikke-kompetencegivende forberedelseskurser til bl.a. professionsuddannelser og universitetet og til adgangsprøver på f.eks. journalisthøjskolen. Problemet for Hjermitslev at se er dog, "(...) at det supplement til den faglige undervisning, som højskolerne på enestående vis tilbyder, ofte ikke er dannende og livsoplysende i disse begre-

bers oprindelige og egentlige forstand.”<sup>116</sup> Det er altså ikke den fagligt kvalificerende uddannelsesdimension, der er problemet, men dannelsesdimensionen, der fylder for lidt eller iklædes lånte fjer.

Det skal her nævnes, at Hjerimitslev i en genudgivelse af artiklen i 2018 har forsynet den med en note, hvor han gør opmærksom på, at mens hans vurdering af den historisk-poetiske højskole er historisk funderet, kan man i bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* fra 2015 finde en alternativ tilgang i form af en didaktisk og empirisk funderet analyse af højskolernes nuværende praksis og deres forståelse af grundtvigske nøglebegreber som livsoplysning og historisk-poetisk dannelse.<sup>117</sup> Hvad Hjerimitslev her gør opmærksom på er, at en vurdering af, hvorvidt højskolen er historisk-poetisk og formår at skabe rum for dannelse og livsoplysning, i høj grad afhænger af det blik, man betragter højskolen og dens virkningshistorie med, og hvad det er for en forståelse af det historisk-poetiske og dannelse og uddannelse, der ligger bag.

## EN HERMENEUTISK VIRKNINGSHISTORIE – GADAMER OG GRUNDTVIG

Kim Arne Pedersen har adresseret netop dette problem, hvor forskellige udlægninger af traditionen og virkningshistorien, eksemplificeret ved Ove Korsgaard og Jørgen Carlsen, står stejlt over for hinanden i synet på forholdet mellem dannelse og uddannelse i højskolen.<sup>118</sup> Pedersen advokerer for en tilgang til spørgsmålet om Grundtvigs indflydelse, der tager afsæt i den tyske hermeneutiske filosof Hans-Georg Gadamer's virkningshistoriske begreb. Den hermeneutiske udlægning af virkningshistorien adskiller sig ifølge Pedersen fra den Foucault-inspirede diskursanalyse, som han mener Korsgaard benytter sig af,<sup>119</sup> idet diskursanalysen

“[...] har en tilbøjelighed til at kontrastere diskurserne og fokusere på deres indbyrdes modsætningsforhold. Det ligger lige for at modstille en nutidig og fortidig diskurs. Hermed er der skabt basis for en tilknytning til en almindelig strategi, at skildre fortiden som kritik af nutiden – en strategi, der er i familie med den almindelige grundtvigske tilbøjelighed til at kritisere grundtvigianismen ved hjælp af Grundtvig selv, den strategi, som Thaning rendyrkede i

---

116 Hjerimitslev 2012: 138.

117 Hjerimitslev 2018.

118 Pedersen 2006.

119 Pedersen finder det sandsynligt, at Ove Korsgaards metodiske tilgang bygger på diskursanalysen, selvom der ikke gøres rede for dette hos Korsgaard (Pedersen 2006: 232).



1960'erne. Den Gadamer-inspirerede indsigt i, at fortiden fortolker nutiden, er i slægt med Grundtvigs pointering af, at den historisk-poetiske livsoplysning implicerer en gentagen fornyelse, at al beskæftigelse med historien sigter mod at lade fortiden genopstå i fornyet skikkelse for at inspirere nutiden til dåd, til den fortolkende udformning af nutiden, der kan ses som legemliggørelse af inspirationen fra fortiden. Og Gadamer har peget på virkningshistoriens positive værdi, på forudforståelsen som forudsætning for en fordybelse i fortiden.<sup>120</sup>

Pedersen erklærer sig enig i Korsgaards pointering af, at dannelse og uddannelse historisk set har gået hånd i hånd, og mod Carlsens forsvar for den rene højskole, som bunder i nogle få, men afgørende forskelle mellem Carlsens og Grundtvigs dannelsesbegreb,<sup>121</sup> advarer Pedersen, at højskolen i kraft af dens folkelige opgave ikke bør lukke sig for omverdenen og blive til et ufolkeligt, individualiseret livsoplysningsreservat. Men hvor Korsgaard fokuserer på diskontinuiteten i højskolens historie og derfor fremskriver en forfaldshistorie, der skal rulles tilbage ved at genindføre uddannelsesfunktionen i form af kompetencegivende undervisning, der fokuserer Pedersen med Gadamer på kontinuiteten og sammenhængen i traditionen og virkningshistoriens utallige spiralformede og overlappende fortolkningslag. Og får der øje på Grundtvigs begreb om frihed, ånd og en historisk-poetisk livsoplysning som det, der binder højskolens fortid og nutid sammen med dets fremtid. Friheden fra statens indblanding, frihed fra eksamen og instrumentaliseringen i form af kompetencebegrebets kolonisering af dannelse og livsoplysning, og her har fortalernes for den rene højskole en god sag, som diskursanalysen ikke har tilstrækkeligt øje for.<sup>122</sup>

Med Kim Arne Pedersens bud på, hvad vi forsøgsvist kan kalde en gadamersk-grundtvigsk virkningshistorisk forståelse, hvor diskontinuiteten forudsætter, at der er en kontinuitet i form af en levende tradition, når vi frem til det perspektiv, som Hjermitsev gjorde opmærksom på i sin note: et pædagogisk blik på højskolens idé og opgave, der ikke fokuserer alene på det historisk-empiriske eller på det idémæssige, men tillige og primært har øje for den pædagogiske praksis og

---

120 Pedersen 2006: 232.

121 Hvor åndsbegrebet, som en beundrende undren, hos Carlsen bliver målet i og med dannelsen på individniveau, er det hos Grundtvig et middel til at opnå en afsluttende forståelse og forklaring af menneskelivet i en kollektiv fremadskridende historisk udviklingsproces (Pedersen 2006: 226).

122 Pedersen 2006: 232-33.

derigennem har til hensigt at nuancere og kvalificere vores blik for og forståelse af den grundtvigske indflydelse på højskolerne i nyere tid.

## DEN PÆDAGOGISKE VENDING

Vi har set, hvordan Løgstrup i 'Højskolens nye fronter' fra et fænomenologisk udgangspunkt udlægger Grundtvigs tanker om en historisk-poetisk oplysning som det at sætte mennesket i et engagerende og meningsfuldt forhold til sin historie, så vi kan tage ansvar for vores nutid og fremtid. Det er derfor ikke nok i sig selv blot at undervise i historie og give eleverne historisk viden. Historien skal gøres vedkommende og betydningsfuld for eleverne, hvilket ifølge Løgstrup kun kan lykkes gennem den levende fortælling og den fri modtagelse. Det er højskolens universelle udgangspunkt som historisk-poetisk skole, der gør, at den til skiftende tider, med skiftende fronter, formår at være tidssvarende og relevant i en given konkret sammenhæng.

Løgstrups fortolkning af Grundtvig bliver udsat for en genfortolkning og aktualisering i bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* fra 2015, der har Folkehøjskolernes Forening som afsender og er blevet til som et resultat af et treårigt udviklingsprojekt, der havde til formål at undersøge og sætte ord på højskolernes pædagogiske praksis.<sup>123</sup> I afslutningen af bogen gives der et bud på, hvordan en historisk-poetisk livsoplysning kan forstås på nutidens vilkår og i lyset af højskolernes aktuelle praksis:

“En historisk-poetisk livsoplysning handler ikke om, at der specifikt undervises i historie og litteratur. Det kan ske med udgangspunkt i alle fag. Det afgørende er selve tilegnelsen. For at lykkes med det er det nødvendigt, at den form, der gives undervisningens indhold, både aktiverer elevernes følelser, fantasi og forstand for at fremkalde en anden mulig virkelighed. Dermed engageres de til en levende og fri tilegnelse af indholdet, der kan føre til, at både elev og lærer – i en vekselvirkning – bliver klogere på faget, sig selv og på tilværelsen. Denne formgivning af indholdet, det man gerne vil give eleverne, kan i princippet finde sted i alle fag, hvilket vil sige, at en historisk-poetisk skole ikke alene står og falder med, *hvad* der undervises i, men tillige i høj grad med *hvordan* og *hvorfor* der undervises. Livsoplysning er dermed ikke et fag, der kan undervises i, men en sag, en tilgang og en hensigt. Det er, når indhold, form og

---

123 For oplysning om udviklingsprojektet og den empiriske undersøgelse se Rahbek & Møller 2015: 17-19.

formål befrugter hinanden på en måde, der skaber et frit og fælles engagement, at livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse er inden for rækkevidde. Og selv der kan det glippe og falde på gulvet, for der findes ingen endegyldig opskrift.”<sup>124</sup>

Der er her tale om en fortolkning af den grundtvigske tradition og virkningshistorie, der med Kim Arne Pedersens formulering fokuserer på sammenhæng og kontinuitet fremfor brud og diskontinuitet. I denne optik bygger en entydig identifikation og kritik af ‘den æstetiske højskole’ på en fejlslutning, der underbetoner eller misforstår det afgørende ved en historisk-poetisk livsoplysning; at den afhænger af *måden*, hvorpå det faglige indhold perspektiveres, bringes i spil og tilgænes, og at de pædagogiske vilkår og betingelser, under hvilken den finder sted, må være præget af en levende vekselvirkning og en fri modtagelse.<sup>125</sup>

At formen, tilgangen og hensigten er afgørende, betyder ikke, at det faglige indhold er ligegyldigt, at der ikke er erkendelses- og dannelsesmæssige forskelle mellem forskellige fagligheder, og at der ikke kan være grund til, som bl.a. Hjermitsev har gjort det, at kritisere, hvad der foregik eller foregår på højskoler, der for eksempel bliver for fagspecialiserede og taber det almene af sigte eller bliver for fagligt uambitiøse og reducerer højskolen til et fritidshjem for voksne eller et spirituelt selvudviklingsretreat.<sup>126</sup> Det synes i den sammenhæng rimeligt at antage, at det for Løgstrup, og måske for Grundtvig, var utænkeligt og måske endda uønskeligt, at der på højskolen ikke længere skulle undervises i historie og litteratur, eller at det skulle reduceres til valgfag, mens idrætshallen, keramikværkstedet og musiklokalet fyldes til bristepunktet. Men her er vi tilbage ved udgangspunktet og forudsætningen for den vidtforgrene og komplekse grundtvigske virkningshistorie og kædereaktion; at Grundtvig formulerede sine højskoletanker så tilpas åbent og med så meget respekt for, at det er den konkrete, menneskelige virkelighed til en given tid, der må være udgangspunkt for pejlingen af højskolens indhold, form og formål, at eftertiden kontinuerligt har kunnet lade sig inspirere til at udlægge teksten og skoleformen, der gang på gang har formået at omforme og tilpasse sig – tilsyneladende uden at blive noget helt andet. I den forstand kan man sige, at Løgstrup og de øvrige grundtvigske arvtagere i nyere tid er blevet udsat for en art ‘pædagogisering’ og virkningshistorisk aktualisering, der kan ses i forlængelse af den, de selv har foretaget og bidraget til.

---

124 Rahbek & Møller 2015: 141.

125 Rahbek & Møller 2015: 135-136.

126 Rahbek & Møller 2015: 104-106.

Med det pædagogiske blik på højskolen kan man med en paradoksalt formulering sige, at højskolens kerne udgøres af dens form – dens konkrete skoleform, der hverken er statisk eller relativ, men konstant til debat og på den måde levende. Hvis højskolens kerne består af dens form, udelukker det en endegyldig diskursiv bestemmelse af højskolens karakter, der *alene* tager afsæt i en analyse af det historisk bestemte indhold, de tidsbundne fagligheder, modefænomener og strømninger.<sup>127</sup> En identifikation og vurdering af højskolens idémæssige karakter i en bestemt historisk periode, og dermed den grundtvigske indflydelse eller mangel på samme, må medtænke og forholde sig til højskolens pædagogik; måden hvorpå indholdet og undervisningen gribes an i praksis og i en bestemt kontekst forholder sig til et dannelsesbegreb. Denne identifikation af det aktuelle forhold mellem den pædagogiske praksis og den grundtvigske tradition og virkningshistorie skal vi afslutningsvist se nærmere på.

## GRUNDTVIG I DAG – FRA IDÉ TIL PRAKSIS

Hvor diskussionen og kampen om højskolens idé og opgave, i hvert fald den, der er tilgængelig for os i dag via skriftlige kilder, frem til og med 1990'erne primært havde et idémæssigt udgangspunkt, oftest med arven fra Grundtvig som det centrale omdrejningspunkt, har der i det nye årtusinde for en overordnet betragtning været mere fokus på højskolens rolle og opgave i forhold til den omgivende verden, det formelle uddannelsessystem og på administration, økonomi, arbejdsforhold og ikke mindst på eleverne og den konkrete pædagogiske praksis, end der har været fokus på den ideologiske diskussion om forholdet til Grundtvig og det grundtvigske. Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er nogen i højskolen i dag, der kender til eller vedkender sig Grundtvig, og at der ikke er blevet ført debatter om Grundtvig og idégrundlaget. Skolerne i Oure har som tidligere nævnt løbende siden 1990'erne formuleret deres kritik af det grundtvigske og grundtvig-koldske som idégrundlag for en moderne højskole. Kritikens kardinalpunkt går på, at Grundtvigs højskoletanker bunder i et fundamentalistisk bibelsyn og en etnocentrisk nationalisme,<sup>128</sup> som ikke længere er et tidssvarende grundlag at holde højskole på i en senmoderne virkelighed.<sup>129</sup> Oure har i stedet peget på et mere moderne og fornuftsbaseeret oplysningsbegreb, med Immanuel Kant og Georg

---

127 Det er her på sin plads at gøre opmærksom på, at Ove Korsgaard i 2019 i bogen *Strejftog i højskolernes idéhistorie* (Korsgaard 2019) har nuanceret fortællingen om den æstetiske højskole ved bl.a. at inddrage Frederik Christensens forsvar for de æstetiske fags betydning og dannelsespotentiale fra artiklen 'Kunst og håndværk i højskolen' (Christensen 1991).

128 Denne analyse bygger bl.a. på Ole Vinds doktordisputats *Grundtvigs historiefilosofi* (Vind 1999).

129 Hjorth og Mortensen 2017.

Brandes som hovedfigurer, som et adækvat udgangspunkt for en aktuell højskole. Hvor Jørgen Carlsen agerede fortrop for den grundtvigske fløj i 1990'erne og i 2000'erne, har forstander på Hadsten Højskole Jacob Kjærsgaard været en markant stemme fra højskolens egne rækker, der i nyere tid har sat ord på det grundtvigske og taget diskussionen med Oure med afsæt i en virkningshistorisk læsning og anvendelse af det grundtvigske.<sup>130</sup>

Kritikken fra Oure, gyldig eller ej, er interessant, fordi den rummer et radikalt opgør med Grundtvig, og særligt det grundtvig-koldske, som grundlag for at holde højskole i en moderne og global virkelighed. Hvor der, som vi har set, har været ført et løbende slagsmål om forståelsen og brugen af Grundtvigs højskoletanker siden 1864, er det sjældent, at der fra højskolens egne rækker i nyere tid er blevet sat spørgsmålstegn ved det grundtvigske som højskolens egentlige grundlag.<sup>131</sup> Disse diskussioner er dog undtagelsen, der bekræfter hovedreglen om, at højskolebevægelsen på de indre linjer siden årtusindeskiftet ikke har brugt deres primære kræfter på at forholde sig til eller skændes om det grundtvigske idégrundlag, men i højere grad har fokuseret på den konkrete, levede praksis. Det betyder dog ikke, at det grundtvigske ikke har betydning og indflydelse. Som oplyst i indledningen kan man på en række områder konstatere, at Grundtvig og det grundtvigske stadig spiller en stor og betydningsfuld rolle i højskoleverdenen; højskolelovens hovedsigte rummer to grundtvigske kernebegreber, halvdelen af skolernes værdigrundlag nævner det grundtvigske, højskolesangbogen er fyldt med Grundtvigs sange, og når forstandere og lærere bliver spurgt til deres største inspirationskilder, er det Grundtvig, der nævnes oftest. Denne indflydelse sker dog primært på et diskursivt plan, der angår højskolernes selvforståelse som grundtvigske og en identifikation med Grundtvig som symbol og tradition, hvilket tyder på, men ikke er ensbetydende med, at det også kommer til udtryk i den daglige praksis. Grundtvig er til stede og virker i en eller anden form og i et eller andet omfang, men spørgsmålet er, hvor dybt det stikker, og hvorvidt og hvordan det grundtvigske slår ud i praksis.

I *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* lyder svaret, som undertitlen antyder, at det grundtvigske skolesyn, knyttet sammen ved begrebet livsoplysning, har en afgørende indflydelse på højskolernes praksis:

---

130 Kjærsgaard 2017.

131 Gennem højskolehistorien er der flere eksempler på højskoleintern kritik af det grundtvigske. I begyndelsen var Lars Bjørnbak den mest markante kritiker, mens bl.a. Indre Missions højskoler, arbejderhøjskoler og gymnastikhøjskoler har lagt afstand til det grundtvigske.

“Det er [...] en klar erfaring fra udviklingsprojektet, at mange af de begreber, der knytter sig til livsoplysning på langt de fleste højskoler spiller en ganske betydelig rolle både for selvforståelsen som højskole og i den pædagogiske praksis. Dette sker ikke som en regelret eller dogmatisk overtagelse af de grundtvigske begreber, men i kraft af en kontinuerlig fortolkning og genfortolkning af begreberne – en fortolkning, der er bundet op på højskolernes praksis, og hvor andre traditioner også spiller ind. Beskrivelsen af begreberne er således også i denne bogs kontekst et udtryk for en fortolkning set i forhold til, hvordan de giver mening i en aktuell og konkret forståelse af højskolernes praksis.”<sup>132</sup>

Det er det grundtvigske som virkningshistorie og traderet praksis, og særligt livsoplysning og de dertil knyttede begreber, der yder indflydelse på højskolerne i dag. I bogen fortolkes og udlægges grundtvigske kernebegreber og praksisser som det historisk-poetiske, folkelig oplysning, den levende vekselvirkning, det levende ord, at vække og at oplive, fællessang og fortælling med udgangspunkt i den aktuelle pædagogiske praksis på højskolerne, som den beskrives og opleves af forstandere, lærere og elever.<sup>133</sup> Disse beskrivelser og oplevelser bunder sjældent i et bevidst og tekstnært kendskab til Grundtvigs skrifter og tanker, men bygger oftest på det, som Thorstein Balle i relation til friskolerne har kaldt “de grundtvigske sprogbrokker”.<sup>134</sup> Disse sproglige udtryk, vendinger og citater som f.eks. ‘først oplive, så oplyse’, ‘skolen for livet’, ‘livsduelighed’, ‘han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær’, ‘frihed for Loke såvel som for Thor’ og ‘mennesket er et guddommeligt eksperiment af støv og ånd’ er blevet traditions- og praksisdannende og kan i de fleste tilfælde føres tilbage til Grundtvig eller Kold, mens andre kommer andre steder fra, men er blevet gjort grundtvigske og på den måde virksomme.<sup>135</sup>

Risikoen ved denne udvikling er åbenlyst, at traditionsbevidstheden kan blive så svækket, at det grundtvigske udvandes i en sådan grad, at det reduceres til floskler, der ikke virker i praksis, eller at det ender i decideret misbrug, hvor noget postuleres at være grundtvigsk uden at være det. Der findes dog også aktuelle

---

132 Rahbek & Møller 2015: 22.

133 Det højskolepædagogiske udviklingsprojekt, der resulterede i bogen *Højskolepædagogik*, udgør aktuelt en særskilt indsats i Folkehøjskolernes Forening og udgør fundamentet for foreningens pædagogiske udviklingsarbejde, kurser og efteruddannelse og må på den baggrund siges at have fået betydning på et diskursivt og politisk plan i højskolebevægelsen.

134 Balle 2022: 262.

135 Balle 2022: 262.

eksempler på, at nutidens højskolefolk, på trods af deres primære fokus på praksis, fortolker denne i lyset af Grundtvig. I anledning af 175-års jubilæet for oprettelsen af Rødding Højskole og dermed for folkehøjskolen udgav Folkehøjskolerne Forening i 2019 bog- og antologiserien *Højskolens 10 bud*, hvor en række højskolefolk blev inviteret til at bidrage med korte praksisfortællinger. I sin anmeldelse af bogen registrerer Hans Henrik Hjerimitslev, at Grundtvig eksplicit nævnes i 25 af de i alt 49 tekster i serien, og han konkluderer afslutningsvist, at Grundtvigs tanker, på trods af transformationer undervejs, har vist sig “[...] langtidsholdbare og lever videre i bedste velgående [...]”.<sup>136</sup> Man kan måske konkludere, at højskolefolk i dag sjældent på eget initiativ kaster sig ud i Grundtvig-tolkninger eller ideologiske refleksioner over deres virke, men når de bliver opfordret eller tvunget til det, er det ganske ofte Grundtvig og de grundtvigske sprogbrokker, der bringes i spil med henblik på at sige noget meningsfuldt om højskolens opgave og praksis.

Der findes selvfølgelig stadig lærere og forstandere, der har et indgående kendskab til Grundtvigs tanker og til den grundtvigske tradition, mens der er skoler og praktikere, der bevidst vælger det grundtvigske helt fra. Og så er der dem, der arbejder på en højskole og ikke forholder sig eller kender til den grundtvigske tradition, men måske alligevel udøver en ubevidst, indirekte form for grundtvigsk praksis, når de holder en morgensamling, når de motiverer en fællessang, når de underviser uden karakterer, pensum og eksamen og derfor, hvis de skal overleve i jobbet, skal finde måder at gøre stoffet relevant og betydningsfuldt for elevernes liv lige her og nu.

Her til sidst skal vi, ikke som en konklusion, men som et sidste spørgende perspektiv, forfølge den tanke, at der i dag ikke kan holdes højskole, uden at den grundtvigske virkningshistorie følger med – og finder sted.

## HØJSKOLENS PÆDAGOGIK SOM STEDETS PÆDAGOGIK

Netop stedets betydning for højskolepædagogikken er omdrejningspunktet for Rasmus Kolby Rahbeks ph.d.-afhandling *Stedets pædagogik* fra 2019. Ifølge Rahbek er det ikke i særlig høj grad teoretiske overvejelser, der i dag driver, informerer og betinger højskolens praksis, men snarere højskolen som sted, der sætter rammen for og inspirerer praksis og de dannelsesforestillinger, der er på spil. I afhandlingen undersøges højskolen som sted med afsæt i elevernes, lærernes og forstandernes oplevelse af og tanker omkring højskolen. Et af genstandsfelterne for undersøgelsen var at identificere højskolernes dannelsesforestillinger, med hvilket der menes lærere og forstanderes forståelse og fortolkning af deres op-

---

<sup>136</sup> Hjerimitslev 2021: 121.

gave i lyset af hovedsigtet og i relation til den pædagogiske praksis.<sup>137</sup> Her lyder konklusionen, at det ikke primært er pædagogisk teori eller Grundtvigs skoletanker, der driver højskolepædagogikken, og særligt lærerne refererer sjældent til en teoretisk funderet forståelse, når de skal sætte ord på deres opgave:

“Selvom grundtvigske begreber og tanker stadig forekommer blandt de danske højskoler, udgør de kun i begrænset omfang baggrunden for de dannelsesforestillinger, der gør sig gældende. De tegner i højere grad en overordnet ramme eller måske et bagtæppe end egentlig definerer et specifikt indhold eller en konkret praksis.”<sup>138</sup>

Lærernes forståelse af deres opgave er i stedet dels betinget af den konkrete praksis, der udspiller sig i dagligdagen, hvor det er i samværet med eleverne, at lærerne henter deres forståelse af deres opgave: “Dette skyldes, at højskolens form og indretning – hvad end det er eksamensfriheden, kostskoleformen, sammenhængen mellem undervisning og samvær eller noget helt fjerde – opstiller nogle rammer, som bliver afgørende for, hvordan lærerne kan udfolde deres praksis.”<sup>139</sup> Dels er det ydre omstændigheder som klimakrise, tendenser i ungdomskulturen og andre fortolkninger af den samtid, højskolen befinder sig i, der påvirker dannelsesforestillingerne. Det er altså både skolens praksis og den verden, de er en del af, der former deres forståelse af deres opgave. Og så er der altså det med stedet. Når afhandlingen hedder *Stedets pædagogik*, skyldes det konklusionen, at højskolepædagogikken ikke blot er knyttet til og alene får sin drivkraft fra en idé eller et begreb, som for eksempel det historisk-poetiske eller livsoplysning, men i særdeleshed er knyttet til en særlig form, et særligt sted – præget af en atmosfære af hjemlighed, frihed, fællesskab og anderledeshed.<sup>140</sup>

I en tid, hvor mange lærere og forstandere har et begrænset kendskab til det grundtvigske som idé og tradition, er det højskolens praksis og højskolen som sted, der indtager hovedrollen – men det er et sted, der ikke undgår at bære præg af den grundtvigske tradition og virkningshistorie:

“Når det [...] lykkes at holde højskole uden at alting falder fra hinanden og uden at eleverne løber skrigende bort, til trods for en stor del af lærernes manglende pædagogiske viden og begrænsede

---

137 Rahbek 2019a. Afhandlingen er udgivet i omskrevet form som Rahbek 2019b.

138 Rahbek 2019b: 81.

139 Rahbek 2019b: 81.

140 Rahbek 2019b: 99.



kendskab til højskolens idégrundlag, skal en del af forklaringen måske netop findes i højskolens egen pædagogik som en stedets pædagogik. Højskolen udgør en ramme, som ikke bare eleverne træder ind i, men også læreren. Højskoleformen, med dens fokus på det personlige møde, en undersøgende og inddragende undervisning, og den stedlige forankring i kostskolens sammentænkning af undervisning og samvær, skaber derved en ramme, der binder alle enkeltdele sammen, og derigennem skaber højskolen – både for eleverne og læreren. Eller med andre ord: Højskolen som sted skaber ikke blot rammen om elevernes dannelse, men også om lærernes dannelse som lærere.”<sup>141</sup>

I dette perspektiv er højskolen ikke primært en idé eller et begreb, der entydigt lader sig bestemme, men er først og fremmest et konkret og levende sted bestående af bygninger, senge, kaffe og kage, kunst, mennesker, stemning, frihed, ånd, traditioner, ritualer, fortællinger, lys og sang – og et portræt af Grundtvig hængende på biblioteket, hvor jeg engang underviste.

Grundtvig er til stede på de fleste højskoler i en eller anden form, men det meste af tiden lægger man ikke mærke til ham, eller tænker ikke over, hvorfor han er der. Det er helt naturligt og uproblematisk. Lige indtil nogen spørger: hvad vil det egentlig sige at være grundtvigsk? Så har vi balladen. Heldigvis.

## SUMMARY

N.F.S. Grundtvig is considered the founder of the Danish folk high schools, and there is little doubt, that his ideas and thoughts has had a comprehensive and essential influence on the historical development of the folk high school movement. This article demonstrates how these ideas of a new form of school for young adults that he published and verbalized in the first half of the 19<sup>th</sup> century underwent a transformation in the process of being circulated, interpreted and applied during the next 175 years. This transformation means that we must distinguish between the biographical Grundtvig and the grundtvigian tradition and movement and its historical impact. Grundtvig, because of this massive but complex impact, has in some ways turned into a symbol and a myth, which means that being Grundtvigian can mean many different and sometimes contradictory things. The question is what this tradition means today, and how the Grundtvigian influence can be seen and understood in the present folk high school movement, where most schools recognize Grundtvig as influential, but many teachers have

---

141 Rahbek 2019b: 153.

little or no academic knowledge of Grundtvig's ideas and the folk high school tradition. This study suggests that the influence and importance of Grundtvig can be identified in different ways at different times in history, and that it is a natural and unavoidable part of the Grundtvigian movement and the folk high school that it has the ability to keep transforming and adapting, but somehow still remain the same.



**Jonas Møller** (f. 1981) er cand.mag. i idéhistorie og dansk fra Aarhus Universitet 2009 og arbejder som specialkonsulent i Folkehøjskolernes Forening med ansvar for pædagogisk udvikling og efteruddannelse af højskolelærere. Han er tidligere højskolelærer på Silkeborg Højskole og viceforstander på Roskilde Festival Højskole. Han er medforfatter til bogen 'Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis' (Klim, 2015) og har udgivet tidsskriftartiklerne 'Hvor lidt tør vi sige, hvor meget tør vi fortælle? – et skamfuldt blik på højskolens

pædagogik og kirkens forkyndelse' (Kritisk forum for praktisk teologi, 2017) og 'Samvær løfter fagligheden – Et højskolepædagogisk blik på forholdet mellem undervisning og samvær' (Dansk pædagogisk tidsskrift, 2013). Han skriver desuden i Højskolebladet, hvor han i 2021 interviewede markante højskolepersonligheder under overskriften 'Jagten på de sidste fyrtårne', og så er han medvært på den pædagogiske podcast 'Giv os i dag vort daglige bøvl'. Foto af Gorm Olesen.

## LITTERATUR

- Andersen, R. (1961), Højskolens klassiske kritikere. I: J. Rosendahl (red.), *Højskolen til debat* (s. 15-36). København: Gyldendal.
- Balle, T. (2014), Myten om Grundtvigs indflydelse på den danske folkeskole. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 65, s. 65-98.
- Balle, T. (2022), Den skoledannende Grundtvig. I: L.K. Martinsen (red.), *Den store mand* (s. 254-271). København: Gads Forlag.
- Birkelund, R. (1999), *Livsoplysning*. København: Gyldendal.
- Birkelund, R. (2008), *Frihed til fælles bedste – en oppositionel stemme fra fortiden*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Boyhus, E.M. red. (1991), *Midt i højskolen*. København: Gyldendal.
- Bugge, D. (2017), Forenklingens fjende. Løgstrup, Knausgaard og det historisk-poetiske. I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 49-74). Aarhus: Klim.
- Bugge, D. & M. Schelde red. (2017), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig*. Aarhus: Klim.
- Carlsen, J. (2003), Rend mig i kompetencerne. I: *Berlingske tidende*. <https://www.berlingske.dk/rend-mig-i-kompetencerne>.
- Carlsen, J. (2005), Opsang til højskolen. Løgstrup og højskolen. I: P. Aaboe Sørensen m.fl. (red.), *Løgstrups mange ansigter* (s. 401-414). København: Anis.
- Christensen, F. (1991), Kunst og håndværk i højskolen. I: E.M. Boyhus (red.), *Midt i højskolen* (s. 171-183). København: Gyldendal.

- Folkehøjskolernes Forening (2022), Højskolens historie, <https://www.hojskolerne.dk/om-hoejskole/hvad-er-en-hoejskole/hoejskolens-historie>.
- Grundtvig, N.F.S. (1838/1968), Skolen for Livet og Akademiet i Soer. I: K.E. Bugge (red.), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bd. 2 (s. 79-125). København: G.E.C. Gad.
- Gydesen, J.V. & M. Thøgersen (2019), *Højskolernes værdier. En analyse af folkehøjskolernes værdigrundlag*. Aarhus: Videncenter for Folkeoplysning.
- Henningsen, H. (1995), Højskole i 150 år. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 46, s. 193-204.
- Hjermitsev, H.H. (2012), Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie. I: T. Beck m.fl. (red.), *Hvorfor skal hverdagen ligne en slutspurt? Højskolen til debat 2012* (s. 125-140) Aarhus: Klim.
- Hjermitsev, H.H. (2018), Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 102 (2), s. 171-183.
- Hjermitsev, H.H. (2020), Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- Hjermitsev, H.H. (2021), Højskolens 175-års jubilæum: Er Grundtvig stadig relevant i dag? I: *Grundtvig-Studier*, 2020-2021, vol. 71, s. 115-121.
- Hjorth, O. & J.G. Mortensen (2017), Loven er det fælles fundament. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2017/sep/loven-er-det-faelles-fundament>.
- Højskolebladet (2009), Højskoledanmarks mest indflydelsesrige tænkere. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2009/sep/hoejskoledanmarks-mest-indflydelsesrige-taenkere-1>.
- Højskolebladet (2022), Her er højskoledanmarks største inspirationskilder. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2022/sep/her-er-hoejskoledanmarks-stoerste-inspirationskilder>.
- Højskolesangbogen (2020), *Højskolesangbogen*. 19. udgave. København: FFD's Forlag.
- Højskoleudvalget (2005), *Rapport fra Højskoleudvalget*. København: Undervisningsministeriet.
- Idrætsskolerne i Oure (2001), *Mod til fornyelse – et værdigrundlag for Idrætsskolerne i Oure*. Oure: Idrætsskolerne i Oure.
- Jensen, O. (2017), Et liv med Løgstrup og Grundtvig. I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 9-26). Aarhus: Klim.
- Kjærsgaard, J. (2017), Gudskelov jeg ikke er grundtvigianer. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2017/okt/gudskelov-jeg-ikke-er-grundtvigianer>.
- Korsgaard, O. (1997), *Kampen om lyset – dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Århus: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2007), Debatforum: Hvordan erindres folkehøjskolens historie? I: *Grundtvig-Studier*, vol. 58, s. 136-246.
- Korsgaard, O. (2016), Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse. I: R.K. Rahbek (red.), *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat* (s. 27-36). Aarhus: Klim.
- Korsgaard, O. (2019), *Strejftog i højskolernes idéhistorie*. København: FFD's Forlag.
- Kristensen, J.E. (2001), Viljen til kompetenceudvikling. I: *Asterisk*, nr. 1, s. 16-17.
- Lyby, T. (1999), Grundtvig og Rødding Højskole. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 50, s. 65-93.
- Løgstrup, K. E. (1961), Højskolens nye fronter. I: J. Rosendahl (red.), *Højskolen til debat* (s. 203-216). København: Gyldendal.
- Møller, J.F. (2005), *Grundtvigianisme i det 20. århundrede*. København: Forlaget Vartov.
- Møller, J.F. (2015), Grundtvigs betydning for samfundet. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 66, s. 103-130.
- Møller, J.F. (2019), *Grundtvigs død*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Møller, J. (2019b), Et oplysende strejftog ad velkendte spor. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2019/jun/et-oplysende-strejftog-ad-velkendte-spor>.
- Møller, M.L.O. (2017), Menneske først – kristen så. Er Løgstrup grundtvigianer? I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 27-47). Aarhus: Klim.

- Nielsen, H.K. (2007), Emancipation eller statslig instrumentalisering. I: *Kritisk debat*. [https://moreinfo.addi.dk/2.11/more\\_info\\_get.php?lokalid=89920612&attachment\\_type=f56\\_a&bibliotek=870971&source\\_id=870970&key=58a56b70306f39e2b981](https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=89920612&attachment_type=f56_a&bibliotek=870971&source_id=870970&key=58a56b70306f39e2b981).
- Nissen, Gunhild (1994), *Udfordringer til Højskolen: Danske folkehøjskoler 1844-1994*. København: Foreningen af Folkehøjskoler Forlag.
- Pedersen, K.A. (2006), Debatforum: Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 57, s. 221-235.
- Pedersen, O.K. (2011), *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rahbek, R.K. & J. Møller (2015), *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim.
- Rahbek, R.K. red. (2016), *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*. Aarhus: Klim.
- Rahbek, R.K. (2019a), *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Rahbek, R.K. (2019b), *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og praksis*. Aarhus: Klim.
- Rørdam, T. (1966), *Folkehøjskolen*. København: Det Danske Selskab.
- Schanz, H.-J. (2005), Højskolen som prisme. Løgstrup og det historiske. I: P. Aaboe Sørensen m.fl. (red.), *Løgstrups mange ansigter* (s. 59-64). København: Anis.
- Skovmand, R. (1944), *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892*. København: Det danske Forlag.
- Skovmand, R. (1960), Grundtvig og den første folkehøjskoles mænd. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 13, s. 26-46.
- Skrubbeltang, F. (1946), *Den Danske Folkehøjskole*. København: G.E.C. Gad.
- Slumstrup, F. red. (1984), *Højskolen til debat 1984*. København: Vindrose.
- Thaning, K. (1983), *Grundtvig*. Svendborg: Dansk Friskoleforening.
- Thorup, M.-L. (2004), Højskole er ikke ren dannelse. I: *Information*. <https://www.information.dk/2004/12/hoejskole-ren-dannelse>.
- Undervisningsministeriet (1996), *National Kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997), *Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget om Folkehøjskolerne*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006), Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2006/822>.
- Vind, O. (1999), *Grundtvigs historiefilosofi*. København: Gyldendal.

# GRUNDTVIG OG ERHVERVSSKOLEN

AF HANS HENRIK HJERMITSLEV

*I denne artikel præsenteres den første systematiske undersøgelse af den grundtvigske indflydelse på de danske erhvervsskoler fra 1860'erne og frem til i dag. Undersøgelsen er baseret på et omfattende kildemateriale og vurderer på den baggrund, i hvor høj grad landbrugsskolerne, husholdningsskolerne, håndværkerskolerne, de tekniske skoler og handelsskolerne var præget af grundtvigske aktører og en grundtvigsk pædagogisk praksis.*

Mens det er velkendt, at N.F.S. Grundtvigs skoletanker fik indflydelse på friskoler, efterskoler og højskoler, stiller sagen sig anderledes, når det drejer sig om erhvervsskoler. Umiddelbart synes der at være et modsætningsforhold mellem Grundtvigs idé om historisk-poetisk dannelse og erhvervsskolernes ambition om faguddannelse. Sagen er imidlertid ikke så ligetil. Grundtvig var nemlig ikke afvisende over for værdien af praktisk uddannelse, og han satte selv to af sine sønner i lære som henholdsvis bogtrykker og snedker. Idealet for Grundtvig var, at de unge efter konfirmationen kom ud at arbejde og fik en praktisk uddannelse og derefter kom på højskole, når de var modne til det. Hans aversion mod den 'sorte skole' var således ikke rettet mod erhvervsuddannelse, men mod almueskolen og i særdeleshed latinskolen, som han mente forkvaklede de unge med verdensfjern 'drengvidenskabelighed' uden forbindelse til det praktiske livs krav.<sup>1</sup>

Grundtvigs anerkendelse af betydningen af erhvervsuddannelse kom også til udtryk i hans højskoleskrifter. I *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Højskole* fra 1847 anbefalede Grundtvig således at medtænke praktisk uddannelse som et supplement til den historisk-poetiske oplysning på de kommende højskoler:

*"At man ved Siden ad den Danske Højskole drev en Avlsgaard udmærket godt, det vilde vistnok baade være fornøieligt og gavnligt, og hvis Højskolen var omringet af Værksteder, hvor alle Haandvær-*

---

1 Korsgaard 2010; Hjerimitslev 2010; Walstad 2010. Grundtvigs skoleskrifter er tilgængelige på Grundtvigs Værker ([grundtvigsværker.dk](http://grundtvigsværker.dk)) og i Bugge 1968. Tak til Maria Louise Odgaard Møller, Harry Haue og de to anonyme fagfællebedømmere for nyttige kommentarer til tidligere versioner af denne artikel.

*ker dreves udmærket godt, da vilde baade Fornøielsen og Gavnligheden være udmærket stor”.*<sup>2</sup>

Anerkendelsen af det praktiske livs værdi og den erhvervsfaglige uddannelses betydning genspejlede sig i holdningen hos Grundtvigs arvtagere, der førte hans skoletanker ud i livet, og de henviste gerne til ovenstående citat for at legitimere dette. På højskolerne fyldte erhvervsrettede fag omtrent det kvarte af skemaet. Disse var særligt teoretiske landbrugsfag, husholdningsfag og håndværksfag med direkte relevans for målgruppen af unge mænd og kvinder fra landet. Ud over livsoplysning, folkelig oplysning og historisk-poetisk dannelse fik eleverne således en god del nyttig viden med sig hjem fra højskolen. En viden, der kunne bruges i deres fremtidige virke som landmænd, håndværkere eller husmødre. Med andre ord tilbød højskolerne både dannelse for livet og uddannelse for erhvervs-livet. Imidlertid var det afgørende for Grundtvig og hans arvtagere, at det var dannelsen, der spillede førsteviolin. Det var det, der adskilte højskolen fra fagskolen.<sup>3</sup>

Højskolerne kunne derfor slet ikke tilfredsstillende det store behov for erhvervsuddannelse, der dukkede op i anden halvdel af 1800-tallet. Heller ikke selv om mange højskoler etablerede faglige afdelinger og aflæggere såsom landbrugsskoler, håndværkerskoler og husholdningsskoler. Disse skoler blev nemlig fortrinsvis frekventeret af unge fra landet, mens de unge fra byerne søgte uddannelsesmuligheder inden for bygrænsen. Derfor skød en lang række andre skoler op møntet på ungdommens erhvervsuddannelse. Det drejede sig først og fremmest om tekniske skoler og handelsskoler. Disse skoler vil sammen med landbrugsskoler, håndværkerskoler og husholdningsskoler være udgangspunktet for denne artikel, hvori det vurderes, i hvor høj grad de hver især var præget af Grundtvigs skoletanker. Hermed anlægger artiklen også et komparativt perspektiv, da de forskellige skoleformer løbende sammenlignes med hinanden ud fra deres grad af grundtvigsk påvirkning, som vurderes gennem en analyse, der fokuserer på skolerne 1) selvforståelse, det vil sige, om de enkelte skoler opfattede sig som grundtvigske; 2) vokabular, det vil sige om skolerne i deres selvbeskrivelser benyttede grundtvigske nøglebegreber såsom livsoplysning, historisk-poetisk dannelse og levende vekselvirkning; 3) praksis, det vil sige, om hverdagen var præget af grundtvigske praksisformer såsom foredrag, fællessang, hjemlighed og eksamensfrihed og 4) netværk, det vil sige, om skolerne forstandere og lærere var tilknyttet grundtvigske netværk gennem deres uddannelse eller virke. Analysen

---

2 Grundtvig 1847: 254.

3 Hjermitsev 2018.

vil desuden inkludere skolernes lovgivning, fagudbud og lærebøger.<sup>4</sup> Som kilder til at finde oplysning om alt dette er benyttet jubilæumsskrifter for nationale skoleforeninger og for udvalgte skoler, udvalgte årgange af skoleforeningernes medlemsblade samt den hidtidige forskning i skolernes historie, der kun for landbrugsskolernes, husholdningsskolernes og håndværkerskolernes vedkommende har berørt den grundtvigske virkningshistorie.<sup>5</sup> Nyere forskning i husholdningsskolernes historie anlægger et moderniserings-, køns- og klasseperspektiv og kommer ikke ind på grundtvigianismens betydning for husholdningsskolerne.<sup>6</sup> Grundtvigianismen er også fraværende inden for forskningen i de tekniske skoler og handelsskolerne. Her er fokus typisk på lavsystemet indtil indførelsen af næringsfrihed i 1857 og på lærlingelovene af 1889 og 1956, mens den mellemliggende periode, hvor de grundtvigske håndværkerskoler, der ofte også var statsanerkendte som tekniske skoler, blomstrede, er underbelyst.<sup>7</sup> Hovedvægten i artiklen vil ligge på den tidlige historie fra 1860'erne til 1970'erne, men de seneste årtiers udvikling vil også blive berørt.

## ERHVERVSSKOLERNE I UDDANNELSESLANDSKABET OMKRING ÅR 1900

Ved indgangen til 1900-tallet var det kun et fåtal af børnene, der fik en uddannelse ud over de lovpligtige syv års undervisning. Efter konfirmationen kom langt de fleste børn således ud at arbejde i landbrug, husholdning, handel, håndværk og industri, hvor de modtog en praktisk oplæring. Omkring 95% af befolkningen havde kun folkeskolen eller friskolen som ballast, mens de sidste 5% typisk havde taget en eksamen på gymnasier, realskoler, tekniske skoler eller handelsskoler i byerne. Det hørte således til undtagelsen, at børn fik en ungdomsuddannelse, særligt på landet, hvor det til gengæld var normalt, at den konfirmerede ungdom deltog i fortsættelses-, efter- eller aftenskole, og at de unge kom på højskole, når de var fyldt 18 år. Antallet af skoler vidner om denne situation. I 1900 var der omtrent 4.200 grundskoler, hvoraf 250 var friskoler og 150 realskoler, mens der kun eksisterede 19 gymnasier, 57 handelsskoler, 111 tekniske skoler, 14 landbrugsskoler og 2 husholdningsskoler. Hundrede år senere var situationen helt anderledes. Der var nu ni års undervisningspligt, og omkring 85% havde fuldført

---

4 Den metodologiske tilgang er inspireret af den virkningshistoriske analyse af Grundtvigs og grundtvigianismens indflydelse på de danske seminarier fra 1840 til 1920 i Hjermitzlev 2020.

5 Bjørn 1968; Nedergaard 1997; Korsgaard 2010; Hjermitzlev 2007; 2010; 2018.

6 Andersen & Rasmussen 2020.

7 Rasmussen 1969; Lampe 1970; Hansen 1995; 1998; Frandsen 2000; Juul 2013; 2016.

en ungdomsuddannelse. Omtrent 50% havde nu en gymnasial uddannelse, mens 35 % havde en erhvervsuddannelse.<sup>8</sup>

Erhvervsuddannelserne voksede frem i det små fra 1860'erne, men blev først et udbredt valg for ungdommen i løbet af 1900-tallet, hvor det kulminerede med 344 tekniske skoler i 1950 og 217 handelsskoler, 32 landbrugsskoler og 36 husholdningsskoler i 1960.<sup>9</sup> Som et særkende for Danmark udsprang alle disse skoler af det private initiativ i civilsamfundet og var ikke som i f.eks. Sverige og Tyskland for flertallets vedkommende oprettet af kommuner og staten.

For at forstå udviklingen af erhvervsuddannelserne vil det kulturelle og uddannelsesmæssige skel mellem land og by indtil 1960'erne og de strukturelle ændringer af samfundet i form af urbanisering og uddannelsesekspllosionen fra 1960'erne og frem blive inddraget i analysen. Som i samfundet og kulturen generelt var 1960'erne et skelsættende årti inden for uddannelsessystemet.

Det er værd at bemærke, at fællesbetegnelsen 'erhvervsuddannelser' for de analyserede skoleformer er en analytisk kategorisering og ikke nødvendigvis flugter med aktørernes egen forståelse af de enkelte uddannelser. Indtil indførelsen af vekseluddannelsessystemet og udfasningen af aftenundervisning med lærlingeloven af 1956 blev de tekniske skoler og handelsskolerne således benævnt lærlingeuddannelser, mens landbrugsskolerne og husholdningsskolerne ikke uddannede til et erhvervsarbejde, men til et fremtidigt virke som selvstændige landmænd og husmødre, der kulturelt og politisk var langt fra lønarbejderne.

Imidlertid giver det god mening i en kortlægning af den grundtvigske indflydelse på skole og uddannelse i Danmark at koble skolerne sammen, da de alle havde det til fælles, at de havde som primært formål at tilbyde praktiske kvalifikationer til arbejdslivet i modsætning til grundskoler, højskoler og gymnasier, hvor elementære kundskaber og færdigheder samt dannelse havde forrang. En samlet analyse giver desuden mulighed for et komparativt perspektiv, der har blik for de forskellige kulturelle og samfundsmæssige strømninger, der lå til grund for de enkelte skoleformer. Dermed bliver historien om erhvervsuddannelserne en del af en større historie om skabelsen af det moderne Danmark i spændingsfeltet mellem land og by.

## LANDBRUGSSKOLER

Det er gentagne gange påvist, at landbrugsskolen udsprang som en særlig gren af den grundtvigske højskolebevægelse og er som sådan den erhvervsskole, der er mest påvirket af de grundtvigske skoletanker. Landbrugsskolen blev af pionerer-

---

8 Undervisningsministeriet 1998: 5-17.

9 Undervisningsministeriet 1998: 12.



ne fra 1860'erne til 1880'erne opfattet som en videreudvikling af den landbrugsundervisning, der siden 1840'erne havde fundet sted på højskolerne. Med moderniseringen af landbruget og særligt i forbindelse med omlægningen fra korn til smør og flæsk i 1880'erne blev det nødvendigt med fagskoler for de kommende landmænd, da den nødvendige faglige undervisning, der var teoretisk, da eleverne i forvejen havde praktisk erfaring, ikke kunne rummes på et fem måneders højskoleophold.<sup>10</sup>

Nok havde der været forskellige former for landbrugsskoler tidligere, men det var først med grundtvigianeren Jørgen C. la Cours oprettelse af Lyngby Landboskole i 1867, at den model, der kom til at kendetegne dansk landbrugsuddannelse, blev stadfæstet. La Cour ønskede at kombinere de grundtvigske højskolars historisk-poetiske dannelse med faglig uddannelse og henviste til Grundtvig for at legitimere dette:

“Da Grundtvig slog til lyd for *højskolen i Soer*, henviste han til den dansk-historiske oplysning som det centrale, men han pegede selv på, at der til det egentlige store hus måtte blive tilbygninger, i hvilke vejledning i borgerlig dont og virksomhed kunne gå for sig. Den danske landboskole er en sådan sidefløj.”<sup>11</sup>

La Cours oprindelige ambition om at etablere en kombineret højskole og landbrugsskole, hvor der både var historiske og litterære dannelsesfag og landbrugsfag, led dog skibbrud på grund af forbehold hos både grundtvigske højskolefolk, der frygtede, at den faglige uddannelse ville overskygge den historisk-poetiske dannelse, og hos de forældre og elever, der skulle betale opholdet, som var tænkt som et højskoleophold efterfulgt af 10 måneders landbrugsuddannelse.<sup>12</sup> Med oprettelsen af de næste grundtvigske landbrugsskoler i Tune i 1871, Ladelund i 1879 og på Christen Kolds gamle højskole i Dalum i 1886 blev kutymen derfor, at landbrugsskolerne blev rene fagskoler, men med en atmosfære og et livssyn, der var i tråd med de grundtvigske højskolars. Landbrugsskolerne var således eksamensfri kostskoler for unge over 18 år, hvor dagen begyndte med morgenandagt og fællessang, og hvor hjemlighed og samværet mellem lærere og elever blev vægтет højt. Undervisningsmetoden var også som på højskolerne hovedsageligt det levende ord i form af foredrag. De handlede mest om landbrugsfaglige emner, men blev til tider suppleret med historiske og litterære foredrag i tråd med den

---

10 Vedel, Borup & Nørgaard 1939; Overgaard 1944; Bjørn 1968; Dyrbye 1969; Kjær 2003; Hjerimitslev 2010; 2018.

11 La Cour i Bjørn 1968: 99.

12 Bjørn 1968; Hjerimitslev 2007.



*De grundtvigske højskoler og landbrugsskoler spillede en afgørende rolle i forbindelse med omlægningen af dansk landbrug fra vegetabilsk til animalsk produktion i 1880'erne. På skolerne kunne eleverne få del i den nyeste landbrugsvidenskabelige viden, som de kunne udnytte, når de kom hjem til gården og sognet. Landbrugsskolerne i Tune, Dalum og Ladelund uddannede fra 1880'erne mejerister til de nye andelsmejerier, der skød op over hele landet. På billedet ses Grevinge Andelsmejeri kort efter opførelsen i 1916. Mejeriet var tegnet af arkitekten Ivar Bentsen, der var leder af håndværkerskolen ved Vallekilde Højskole fra 1907 og i 1915 rejste Bygmesterskolen i Holbæk. Bygmesterskolen blev et centrum for udbredelsen af de arkitektoniske idealer fra foreningen Bedre Byggeskik, der havde tætte forbindelser til grundtvigske kredse (fotografisk postkort af Søren Bay Asnæs, Odsherred Lokalkiv).*

grundtvigske højskoleideologi. Mange skoler havde også almene fag og gymnastik på programmet som på højskolerne. Det blev desuden anbefalet, at eleverne, der hovedsageligt kom fra gårdmandshjem, havde forberedt sig til landbrugsskolen med et forudgående højskoleophold. Begge dele foregik som regel i løbet af fem måneder om vinteren, så de unge mænd kunne komme hjem til gårdene til den travle tid om sommeren. Den tætte forbindelse mellem landbrugsskoler og højskoler blev yderligere bekræftet ved, at mange af lærerne havde et ophold på den førende grundtvigske højskole i Askov og et hverv som højskolelærer med i bagagen sammen med en uddannelse fra Landbohøjskolen. Højskolerne og landbrugs-

skolerne stiftede også sammen Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler i 1891 og blev underlagt samme tilskudslov i 1892.<sup>13</sup>

I forhold til de i indledningen opstillede kriterier for en grundtvigsk påvirkning af skolerne, nemlig forstandernes og lærernes selvforståelse, vokabular, praksis og netværk, viser en analyse af de eksisterende landbrugsskoler i 1960, hvor antallet kulminerede med 32, at 25 af disse kan defineres som grundtvigske, mens to havde tilknytning til Indre Mission.<sup>14</sup> Det er således tydeligt, at langt de fleste landbrugsskoler opfattede sig som 'stående på folkehøjskolens grund' eller som 'børn af folkehøjskolen', og det er klart, at det var den grundtvigske variant af folkehøjskolen, der var tale om, da vægten blev lagt på at skabe en atmosfære, ånd og tone som på de grundtvigske højskoler. Dette søgtes opnået gennem fællesang, almene foredrag, samvær mellem lærere og elever og gennem et formål, der ikke alene indbefattede faglig uddannelse, men også menneskelig og personlig udvikling.<sup>15</sup> Til forskel herfra lagde de missionske landbrugsskoler vægt på bibeltimer og kristelige foredrag som et supplement til den faglige undervisning.<sup>16</sup>

Imidlertid ændredes meget i løbet af 1960'erne, hvor den traditionelle grundtvigske og missionske landbokultur med højskoler og landbrugsskoler tabte voldsomt terræn. De unge flyttede til byerne, og langt færre unge søgte arbejde i landbruget, der nu var blevet mekaniseret. Imidlertid betød det ikke en nedgang i antallet af elever på landbrugsskolerne, for mens det kun var 1/10 af landmændene, der havde en landbrugsuddannelse i 1900 og 1/3 i 1950, så steg det til 95% i 1960'erne. Men udfordringer var der, for i takt med urbaniseringen ændrede de gamle alliancepartnere på folkehøjskolerne sig også afgørende. Det var nu hovedsageligt unge fra byerne, der kom på højskole, og de efterspurgte ikke agerdyrkningslære og historisk-poetiske foredrag. Foredragssalene blev derfor omdannet til teatersale, og det levende ord blev erstattet af kropssprog og kreative udtryksformer. Landbrugsskolerne og højskolerne voksede fra hinanden. Mens det omkring 1900 var halvdelen og i første halvdel af 1960'erne 27,4% af landbrugsskoleleverne, der havde gået på højskole, var det kun 4,2% i 1980'erne, hvor næsten

---

13 Hjermitsev 2007; 2010.

14 Dyrbye 1969, Jespersen 1986; Kjær 2003; Jensen 1954; Kofoed-Dam & Busk 1989; Jørgensen 1992; Frandsen 2003; Quiding 2008; Div. 1946; 1971. En del af skolerne fungerede fra 1870'erne til 1960'erne som skiftevis landbrugsskoler, husmandsskoler, husholdningsskoler og højskoler. De grundtvigske prægede landbrugsskoler var Lyngby, Tune, Ladelund, Dalum, Malling, Kærehave, Høng, Borris, Korinth, Asmildkloster, Fyns Stifts Husmandsskole, Høng Husmandsskole, Nordsjællands, Sydsjællands, St. Restrup, Vejlbj, Gråsten, Vinding, Langelands, Lægaard, Nordjyllands, Riber Kjærgaard, Kalø, Bygholm og Landboskolen ved Middelfart. De missionske var Haslev og Hammerum.

15 Dyrbye 1969, Jespersen 1986; Kjær 2003; Kofoed-Dam, H & G. Busk 1989; Jørgensen 1992; Frandsen 2003; Quiding 2008; Div. 1946; 1971.

16 Jensen 1954; Dyrbye 1969, Kjær 2003.

alle til gengæld havde gået i 9. klasse, modsat tidligere, hvor de fleste kom ud at arbejde i landbruget efter 7. klasse. Samtidig skete der også ændringer af praksis på landbrugsskolerne fra 1960'erne. Foredrag blev afløst af holdundervisning og gruppearbejde, og som Knud V.J. Jespersen rammende påpeger om Dalum Landbrugsskole, var forstander Jørgen Petersens gamle høresal nu ikke længere skolens hjerte, men et monument over en svunden tid. Jespersens konklusion er derfor, at "Skolen på folkehøjskolens grund afgik [...] ved en stille død senest i løbet af 1960'erne."<sup>17</sup>

Denne nekrolog skal dog tages med et vist forbehold. For det første fordi landbrugsskolerne med højskoleloven af 1970 stadig var underlagt den samme lov om frie kostskoler som højskoler, efterskoler og husholdningsskoler og derfor fungerede som eksamensfrie kostskoler, og for det andet fordi skolerne på trods af, at Foreningen af danske Landbrugslærere løsrev sig fra Foreningen for Højskoler i 1971, insisterede på at forblive eksamensfrie og afviste at blive underlagt de statslige erhvervsuddannelser gennem efg-loven i 1970'erne. Grundtvig og Kold var også fortsat ideologiske pejlemærker på mange skoler, og praksis bar præg af grundtvigske skoletanker i form af morgensamling, fællessang og samvær mellem lærere og elever med forstanderparret som ledere af henholdsvis skole og husholdning. Modsat lærlinguddannelserne var eleverne også voksne mennesker med praktisk erfaring. Derfor kunne uddannelsen på landbrugsskolen være rent teoretisk og gennemføres på 5-6 måneder eller 9 måneder, hvis man tog kontrol-assistenteksamen eller driftslederuddannelse. Med lov om landbrugsuddannelse fra 1970 blev der dog mulighed for en forskole for unge under 18 år inden den praktiske oplæring i landbruget, men landbrugsskolerne modsatte sig standardiserede og statskontrollerede prøver og nøjedes i samarbejde med landbrugets organisationer med at udstede et grønt bevis med få karakterer. Det var først så sent som i 1991, at landbrugsskolerne formelt blev fuldstændigt løsrevet fra de frie skoler, da de flyttede fra Kulturministeriet og den fælles tilskudslov med højskoler, husholdningsskoler og efterskoler over til Undervisningsministeriet. Landbrugsuddannelsen blev med virkning fra 1992 officielt en erhvervsuddannelse med statskontrolleret eksamen og censorkorps, men muligheden for kostskole blev opretholdt, og det benyttede langt de fleste af eleverne sig stadig af i 2003, særligt på de første moduler af den nye uddannelse, der til landbrugsskolernes glæde ikke blev samordnet med de statslige erhvervsuddannelser på tekniske skoler og handelsskoler (EUD), som landbrugsskolens venstrefolk som børn af de frie skoler forholdt sig skeptiske til. På dette tidspunkt blev det dog også lovligt, at forstanderen ikke boede på skolen. Det blev nu normalt med vagtlærere,

---

17 Jespersen 1986: 139; Hjermitsev 2018.

som det også blev det på andre kostskoler. Imidlertid var kostskoleformen og de ofte traditionsrige bygninger med deres særlige atmosfære et bevis på den grundtvigske indflydelse på landbrugsskolerne, som der stadig eksisterede 11 af i 2022, og som dermed adskilte sig fra de andre erhvervsuddannelser på tekniske skoler og handelsskoler.<sup>18</sup>

## HUSHOLDNINGSSKOLER

Ligesom landbrugsskolen var husholdningsskolen vokset ud af den landbokultur, der dominerede i Danmark til omkring 1960. Mens mændene kunne uddanne sig som landmænd på landbrugsskolerne, kunne kvinderne uddanne sig som landhusmødre på husholdningsskolerne. Gennem skolerne – og gennem landboforeningernes omfattende udgivelses- og kursusvirksomhed – blev der således skabt en professionalisering og videnskabeliggørelse af landbefolkningens virke, der betød en modernisering af både landbrug og husholdning til gavn for særligt landbefolkningens velstand, velfærd og sundhed. Husholdningsskolerne begyndte i det små som mejeri- og husholdningsfag og derefter som husholdningsafdelinger på de tre måneders sommerhøjskoler for kvinder, der i tråd med Grundtvigs ønske om folkeoplysning for såvel mænd som kvinder blev normen på højskolerne fra 1860'erne.<sup>19</sup>

Initiativtagerne til selvstændige husholdningsskoler var formanden for Dansk Kvindesamfund Jutta Bojsen-Møller, og hendes kolleger på Sorø Højskole, Eline Eriksen og Magdalene Lauridsen. De ønskede, at husholdningsskolen skulle være en del af højskolen, men det modsatte forstanderen, Kristen Bjerre, sig. Han ville ikke blande højskole og fagskole. Derfor rejste de i stedet penge til Sorø Husholdningsskole, der åbnede dørene for 25 kvinder i 1895 og i 1897 fik egne bygninger. Kurset på husholdningsskolen varede fem måneder. Lauridsen og Eriksen ledede sammen skolen, men fra 1906 viede Lauridsen al sin tid til sit husholdningsseminarium på Ankerhus, som hun havde oprettet som det første af sin slags i landet i 1902, mens Eriksen fortsatte som forstanderinde indtil sin død i 1916. Eriksen havde en missionsk baggrund og lagde stor vægt på elevernes kristelige og moralske opdragelse, mens Lauridsen var fra en velhavende grundtvigsk familie med tætte forbindelser til Askov Højskole. Inspirationen fra højskolerne kom til udtryk gennem kostskoleformen, samværet mellem elever og lærerinder, morgenandagt, aftensang og oplæsning samt i undervisningen. Ved siden af den faglige undervis-

---

18 Kjær 2003; Danske Landbrugsskoler 2022.

19 Vedel, Borup & Nørregaard 1939: 315-323; Hjermitlev 2010; 2018; Andreasen & Rasmussen 2020.

ning i teoretiske fag og i praktisk husholdning var der således foredrag over literære og samfundsmæssige emner på skemaet.<sup>20</sup>

Selv om der havde været enkelte forsøg på husholdningsskoler i Danmark tidligere, blev Sorø Husholdningsskole normgivende for de danske husholdningsskoler. I kølvandet på Sorø blev der således oprettet andre skoler: Frederiksborg Husholdningsskole i 1899, Den Suhrske Husmoderskole i København i 1901 samt husmoderskoler i Aarhus og Silkeborg i 1902 og i Vordingborg i 1904. Imidlertid blev den grundtvigske indflydelse knap så stærk på husholdningsskolerne som på landbrugsskolerne. Det skyldtes først og fremmest, at husholdningsskolerne ikke kun appellerede til landbefolkningen, men også til middel- og efterhånden arbejderklassen i byerne, der ikke i samme grad som landbefolkningen var påvirket af det grundtvigske livssyn, men i højere grad ønskede rene fagskoler. Der kom således hurtigt et skel mellem husholdningsskoler, der uddannede til henholdsvis landhusholdning og byhusholdning. Nogle skoler fokuserede særligt på at uddanne kommende husmødre, mens andre havde øje for at uddanne husassistenter og køkkenledere. En del skoler oprettede fra 1920'erne tillige vuggestuer, så eleverne kunne lære pædagogisk og hygiejnisk korrekt pasning af egne og andres børn. Endnu i 1950'erne var omkring 1/3 af eleverne dog stadig gårdmandsdøtre. Parallelt med etableringen af husholdningsskoler i første halvdel af 1900-tallet havde mange højskoler stadig husholdningsafdelinger på sommerskolen. I 1939 havde 14 højskoler således en husholdningsafdeling, mens der eksisterede 19 husholdningsskoler, hvoraf omtrent halvdelen opfattede sig som grundtvigske. De grundtvigske skoler var særligt de skoler, der fungerede som kombinerede landbrugs- og husholdningsskoler.<sup>21</sup>

I 1906 blev der på initiativ af Magdalene Lauridsen oprettet en forening for husholdningslærerinder og -lærere, der i 1930 tog navnet Foreningen af Husholdningsskoler. Foreningen, der var domineret af grundtvigsk prægede kvinder, kæmpede fra begyndelsen for at opnå de samme fordelagtige statstilskud som højskolerne og landbrugsskolerne, der havde varme fortalere blandt grundtvigske politikere fra Venstre og Det radikale Venstre i regeringerne og på Rigsdagen. Fra 1907 modtog husholdningsskolerne et beskedent tilskud over finansloven, men i 1931 lykkedes det endeligt at få en lov, der mindede om høj- og landbrugsskolernes. Som en forudsætning for at modtage statstilskud krævedes fra 1942 almindennende undervisning, og foreningen anbefalede derfor, at de skoler, der ikke allerede gjorde det, optog to timer ugentligt til almindennende fag på et fem måneders normalkursus, der fortsat skulle være uden eksamen. Eller sagt med

---

20 Nielsen 1995; Nedergaard 1997.

21 Tarp 1956; Nielsen 1995; Hjermitzlev 2018.

forstander for Langelands Landbrugs- og Husholdningsskole Johannes Johansens jævne ord: "Vi vil nok arbejde for den størst mulige faglige dygtighed, men vi vil gerne, at vore elever skal forstå, at livet er andet end smør, flæsk og penge. Vi vil gerne prøve at vise dem, hvad der er med til at gøre livet rigt og interessant."<sup>22</sup> Faglig uddannelse og personlig dannelse skulle gå hånd i hånd. I 1960 kulminerede antallet af husholdningsskoler med 36, hvoraf 13 ud fra ovennævnte kriterier kan defineres som grundtvigske og fire som missionske, mens de resterende hovedsageligt var fagskoler uden et særligt religiøst eller folkeligt retningspræg.<sup>23</sup>

I 1970 blev husholdningsskolerne underlagt en fælles lov med højskoler, landbrugsskoler og efterskoler. På dette tidspunkt var der krise på mange af skolerne, da unge kvinder ikke længere ønskede at uddanne sig til husmødre, men i stedet ville have en uddannelse på f.eks. handelsskole, så de kunne få arbejde uden for hjemmet. Loven fra 1970 gav imidlertid mulighed for, at husholdningsskolerne kunne udbyde kreative og ekspressive højskolefag som tekstil og yoga på den ene side og kompetencegivende erhvervsuddannelser med eksamen såsom køkkenassistent på den anden. Trods disse nye muligheder var det dog vanskeligt at lokke de unge kvinder, og i endnu højere grad de unge mænd, på husholdningsskole, og mange skoler måtte dreje nøglen om, selv om de ændrede både profil og navn.<sup>24</sup>

I 2014 kastede politikerne en ny redningskrans ud til de overlevende husholdningsskoler. Med indførelsen af frie fagskoler som en del af efterskoleloven blev det med virkning fra 2015 nemlig muligt for husholdningsskolerne at tilbyde undervisning af bred almen karakter, men med særligt fokus på bestemte praktiske og erhvervsrettede fag, der kan forberede til erhvervsuddannelser på f.eks. teknisk skole. Det benyttede de fleste husholdningsskoler sig af og blev dermed underlagt den samme formålsbeskrivelse som efterskoler og højskoler, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse gennem under-

22 Johansen i Dyrbye 1969: 131.

23 Tarp 1956: 44-46; Undervisningsministeriet 1998: 12; Div. 1946; 1971; 1979; Jensen 1954; Skov 1977; Petri & Kragelund 1980; Jørgensen 1992; Pedersen 2001; Kristensen 2009; Larsen 2017. De grundtvigske husholdningsskoler var i 1956 Høng, Ankerhus, Sorø, Kærehave, Skårup, Korinth, Langelands, Hadsten, Ry, Århusegnens, Malling, Borris og Als, mens de missionske var Haslev og Hammerum samt Mariaforbundets skoler i København og Jægerspris. De fleste af disse skoler var knyttet til landbrugsskoler. I 1960 blev der også oprettet en landbo- og husholdningsskole på Vinding Højskole. De danske pigespejdere og arbejderbevægelsen havde også hver deres husholdningsskole. Husholdningsskolerne inkluderer i denne opgørelse også enkelte skoler med fokus på håndarbejde. Fra i 1934 oprettede De Danske Husmoderforeninger, der var en sammenslutning af husmoderforeninger i byerne, desuden Marthaforbundet, der tilbød et treårigt praktisk og teoretisk kursus i husgerning for unge piger på ungdomsskolen.

24 Div. 1971; 1979; Skov 1977; Petri & Kragelund 1980; Jørgensen 1992; Pedersen 2001; Kristensen 2009; Larsen 2017.



visning og samvær. De frie fagskoler blev således etableret som eksamensfrie kostskoler for elever fra 16 år, der efter folkeskolen har behov for såvel personlig udvikling og dannelse som erhvervsafklaring. På denne måde vendte husholdningsskolerne tilbage til deres udspring hos de frie skoler, der i udpræget grad var baseret på Grundtvigs skoletanker. I 2022 eksisterede der 13 frie fagskoler, enkelte var blevet omdannet til højskoler, mens husholdningsskolerne var en saga blot.<sup>25</sup>

## HÅNDVÆRKERSKOLER

Efterhånden som den grundtvigske landbokultur i form af blandt andet højskoler, friskoler, forsamlingshuse og skytte-, gymnastik- og ungdomsforeninger blev dominerende på landet og i de mindre byer i slutningen af 1800-tallet, tog menesker rundet af denne bevægelse initiativ til at løse stadig flere uddannelsesmæssige opgaver på egen hånd i stedet for at afvente initiativer fra staten. Det skete som vist med landbrugsskoler for unge mænd fra 1860'erne og med husholdningsskoler for unge kvinder fra 1890'erne. Desuden havde grundtvigske pionerer etableret lærerskoler og friseminarier allerede fra 1850'erne. Et andet behov, der dukkede op, var uddannelsen af landhåndværkere. Den havde siden tidernes morgen foregået som praktisk oplæring af en lærling hos en mester og var indtil 1862 formelt underlagt lavenes kontrol. Lavene tillod enkelte håndværk på landet, men mange på landet fungerede desuden som fuskere uden svendebrev, og efter 1862 var al regulering borte. Derfor var der brug for en styrket uddannelse for at sikre håndværkets kvalitet.<sup>26</sup> Et behov, der blev særligt mærkbart med de nye bygningsmæssige krav, der stilledes til de skoler, forsamlingshuse, mejerier og valgmenighedskirker, der i hastig fart skød op på landet. Som det var tilfældet med landbrug og husholdning, var det inden for den grundtvigske højskoles rækker, at man først søgte at tilfredsstille disse nye behov. Ophavsmanden var i dette tilfælde tømreren og seminaristen Andreas Bentsen, der i 1877 oprettede en håndværkerafdeling for mænd på Vallekilde Folkehøjskole.<sup>27</sup> I tråd med la Cours ideer om landbrugsskolen ønskede Bentsen at supplere Grundtvigs historisk-poetiske dannelse med faglig uddannelse:

“Først og fremmest vilde jeg give dem [eleverne] Lejlighed til at komme under aandelig Paavirkning, som denne kunde faaes paa Folkehøjskolen ved Foredragene og ved Samlivet paa Skolen med

---

25 Frie fagskoler 2022.

26 Juul 2013.

27 Hjermitzlev 2018: 177-178.



de øvrige Kammerater dér; men ved de Timer i Kundskabsfagene, som Højskolen levnedes Tid nok til for alle sine Elever, vilde der blive Tid til en særlig faglig Undervisning paa Tegnebrædt og ved Regnebog m.m.”<sup>28</sup>

Formålet med den åndelige påvirkning ved det levende ord og samlivet med de andre højskoleelever og lærerne var at gøre håndværkerne til rollemodeller for håndværkerstanden gennem deres ædruelige, flittige og driftige opførsel, der blandt andet skulle komme til udtryk ved, at de kunne indgå i et arbejdsfællesskab med håndværkere fra andre fag med et fælles mål i sigte, nemlig bygningens fuldførelse. Godt håndværk krævede således ifølge Bentsen langt mere end tekniske færdigheder. Det krævede dannelse. Det vil sige en forståelse af, at man var en del af noget større.<sup>29</sup>

Undervisningen i Vallekilde blev organiseret på den måde, at eleverne på håndværkerafdelingen deltog i højskolens historiske og litterære foredrag, mens de i den resterende tid helligede sig teoretisk undervisning i håndværksfagene, hvor tegning på dette tidspunkt spillede den helt centrale rolle. Bentsens model viste sig at være en stor succes, og den blev derfor efterlignet ved en lang række højskoler. I 1904-1905 var der således håndværkerafdelinger – ofte kaldet håndværkerskoler – ved 25 af landets 71 højskoler, og 617 af vinterskolens 3.227 elever (19%) frekventerede disse afdelinger, der ofte tilbød svendeproeve som afslutning på forløbet. Uddannelsen foregik over fem måneder med undervisning fra morgen til aften seks dage om ugen. De fleste elever var tømrere og murere, men der var også malere, snedkere, smede, blikkenslagere, typografer og karetmagere blandt eleverne, der alle var mænd. Som noget særligt etablerede vindmøllepioneren Poul la Cour desuden en uddannelse for landelektrikere på Askov Højskole i 1904. Den eksisterede til 1918. Andre højskoler havde afdelinger for blandt andet fiskeri og søfart. Håndværkerundervisningen ved højskolerne fortsatte indtil 1947, hvor Ry Højskoles håndværkerafdeling lukkede som den sidste af sin slags i landet. På dette tidspunkt var der imidlertid oprettet selvstændige håndværkerskoler i Hadsten i 1928, i Ollerup i 1932 og i Vinding i 1939. De var alle tre udsprunget af grundtvigske højskoler. Andreas Bentsens søn Ivar Bentsen rejste desuden i 1915 Bygmesterskolen i Holbæk. Her arbejdede han for at dygtiggøre særligt tømrere og murere på linje med idealerne hos foreningen Bedre Byggeskik. Foreningen ønskede en tilbagevenden til traditionel dansk bygningskultur og blev promoveret af arkitekten P.V. Jensen-Klint, der stod i et nært forhold til

---

28 Bentsen i Vedel, Borup & Nørgaard 1939: 325.

29 Vedel, Borup & Nørgaard 1939: 325-326.

grundtvigske kredse og blandt andet tegnede højskolelæreren og komponisten Thorvald Aagaards Hus i Ryslinge og Grundtvigskirken i København. Også i Hillerød i 1909, i Hørby i Vendsyssel i 1910 og i Sønderborg i 1939 oprettedes håndværkerskoler, der ud over den faglige undervisning lagde vægt på dannelse gennem blandt andet almene fag, foredrag og samvær mellem elever og lærere. Indre Mission etablerede desuden en håndværkerskole i deres store skoleby Haslev i 1919. I 1944 eksisterede der i alt 14 håndværkerskoler, der havde som særligt kendetegn, at de var kostskoler. Det grundtvigske præg var dog næppe så tydeligt som på landbrugsskolerne og nogle af husholdningsskolerne. Alligevel adskilte de sig fra de andre tekniske skoler, hvor håndværkerlærlingene modtog undervisning enten om dagen eller om aftenen. Håndværkerskolerne indtog således en mellemposition mellem højskoler og tekniske skoler og var underlagt lovgivning inden for begge skoletyper.<sup>30</sup>

## TEKNISKE SKOLER

Med næringsfrihedsloven af 1857 mistede købstæderne og deres håndværkslav deres privilegier. Alle i både by og på land kunne nu drive håndværk på frie markedsvilkår. Med virkning fra 1862 betød det, at lavsystemet, der siden middelalderen havde reguleret adgangen til erhvervene i form af regler for lærlinge, svenne og mestre, blev ophævet. Kontrollen med mestrenes oplæring af lærlingene i form af lærlingekontrakt og svendeprøve forsvandt dermed også, og der var derfor ikke længere en formaliseret uddannelse inden for håndværk og industri. At etablere dette blev derfor en hovedopgave for de håndværkerforeninger, der blev oprettet i alle byer fra 1860'erne og frem. Ved oprettelsen af tekniske skoler i provinsen lod håndværkerforeningerne sig inspirere af Det tekniske Selskabs Skole i København, der fra 1843 havde tilbudt undervisning til håndværkslærlinge og fra 1858 var blevet støttet økonomisk af staten. Ligesom landbrugsskolerne, husholdningsskolerne og håndværkerskolerne udgik de tekniske skoler således fra civilsamfundet og fik fra 1873 tilskud til deres virksomhed fra staten mod at underkaste sig et statsligt tilsyn. Denne kombination af privat initiativ og offentlig

---

30 Vedel, Borup & Nørgaard 1939: 315-323; Bækhøj 1944; Rasmussen 1944; Brunsbjerg, Jensen & Primdal 1983; Jørgensen 1992; Pedersen 1992; Floris 2005; Hjermitslev 2018; 2020; *Teknisk Skoletidende* 1904-1907; 1908-1911; 1920-1924. Fra 1877 til 1947 var der periodevis håndværkerafdelinger på højskolerne i Vallekilde, Ollerup, Hadsten, Ry, Haslev, Rødkilde, Vestbirk, Vinding, Brøderup, Køng, Ask, Give, Galtrup, Vrå, Fårevejle, Antvorskov, Kerteminde, Skals, Børkop, Jebjerg, Høng, Vivild, Aaby, Nr. Nissum, Elbæk og Nørre Ørslev samt på Djurslands Højskole, Krabbesholm Højskole, Danebod Højskole og Fyns Stifts Husmandsskole. Flertallet af disse højskoler var grundtvigske, mens fire var missionske. Tak til Lars Thorkild Bjørn fra Højskolehistorisk Forening for samarbejde i forbindelse med at opspore håndværkerafdelingerne.



*Bygmesteren og læreren Andreas Bentsen var en pioner inden for den erhvervsfaglige uddannelse i grundtvigsk regi. Bentsen oprettede i 1877 en håndværkerskole i tilknytning til Vallekilde Højskole og uddannede her flere tusinde bygningshåndværkere, der kom til at sætte deres arkitektoniske præg på landet, hvor valgmenighedskirker, andelsmejerier, højskoler, friskoler og forsamlingshuse i hundredvis skød op i årtierne omkring år 1900. Bentsens skole blev model for mere end 30 andre håndværkerskoler, der for størstedelens vedkommende definerede sig som grundtvigske. På billedet ses elever foran håndværkerskolen omkring 1914, hvor Bentsens søn Ivar Bentsen havde overtaget ledelsen. Håndværkerskolen blev bygget af elever i 1879. I de følgende år drog Andreas Bentsen rundt i landet med sine elever om sommeren for at opføre blandt andet valgmenighedskirker, der blev meget synlige symboler på den grundtvigske bevægelses ekspansion (fotografisk postkort af Henrik Nielsen, Odsherred Lokalarkiv).*

støtte og tilsyn blev et styrende princip i dansk uddannelsespolitik. Det blev båret frem af liberale grundtvigske politikere i partiet Venstre, der ønskede, at civilsamfundet skulle være et stærkt alternativ til staten, som under forfatningskampen fra 1877 til 1901 blev styret af kongeligt udpegede Højre-regeringer uden parlamentarisk flertal. De tekniske skoler havde imidlertid et helt andet bagland og klientel end de grundtvigske skoler. Mens grundtvigske skolefolk typisk var liberale på landet, var håndværkerne som regel konservative og senere socialdemokrater i byerne. Det betød, at landhåndværkerne, der kulturelt følte sig mest beslægtet med bønderne, som de også samarbejdede med i udførelsen af deres

hverv, ofte søgte håndværkerskolerne efter udstået læretid, mens håndværkerlærlinge i byerne kom på teknisk skole under deres læretid lige efter konfirmationen. Langt størstedelen af eleverne var drenge eller unge mænd.<sup>31</sup>

Trods disse tydelige kulturelle og politiske forskelle er det alligevel påfaldende, hvor få grundtvigske skolefolk der var engageret i oprettelsen af og undervisningen på de tekniske skoler, når man tager i betragtning, hvor stærkt grundtvigianismen stod omkring år 1900. De tekniske skolers bestyrelser bestod fortrinsvis af håndværksmestre uden tilknytning til grundtvigske netværk, og blandt forstandere og undervisere på de omkring 300 tekniske skoler i første halvdel af 1900-tallet var der kun enkelte, der kan identificeres som grundtvigske. Det drejer sig om Ringe Tekniske Skole, hvor den markante friskoleleder Laurs Rasmussen var forstander fra 1893 til 1907, samt de tekniske skoler i Holsted og Humble, der havde fri- og efterskolelærere som undervisere. Derudover kommer de omkring 30 håndværkerafdelinger på højskolerne og selvstændige håndværkerskoler, der også var anerkendt som tekniske skoler. Der kan heller ikke dokumenteres nogen grundtvigsk prægning af praksis i form af f.eks. fællessang, fortælling, hjemlighed eller samvær mellem lærere og elever uden for undervisningen. Dette bekræfter Even Marstrands vurdering, at "de talrige tekniske skoler vel saa godt som ingen forbindelse har haft med højskolen."<sup>32</sup>

Oprettelsen af tekniske skoler tog for alvor fart efter vedtagelsen af lærlingeloven i 1889. Her blev der gjort op med den lovløshed, som næringsfriheden havde resulteret i. Mester blev nu forpligtet til at give en lærling mulighed for at deltage i undervisning på teknisk skole, hvis svendeprøven inkluderede en tegneprøve. Antallet af tekniske skoler steg derfor fra 63 i 1880 til 344 i 1950. Allerede i 1916 var der tekniske skolebygninger i alle købstæder og i mange stationsbyer og større landsbyer, mens undervisningen i de mindre byer foregik i folkeskolen eller i håndværkerhuset. De tekniske skoler var i hele denne periode den langt mest søgte form for erhvervsskole og rundede i 1950 50.000 elever. Til gengæld var

---

31 Rasmussen 1916; Einfeldt & Rasmussen 1941; Nørregaard-Knudsen 1950; Rasmussen 1969; Søvad 1978; Nielsen 1980; Møller 1991; Thorsteinsson 1991; Furdal 1993; Juul 2013; 2016. De første kvindelige elever på Det tekniske Selskabs Skole i København kom først i 1907. I 1915-16 var kun 4% af eleverne på de tekniske skoler piger. De var typisk lærlinge inden for de dekorative fag (malere m.v.), mens de største fag som tømrere, murere, snedkere og smede var fuldstændig domineret af mænd. I 1875 åbnede Dansk Kvindesamfund en særlig tegne- og kunstindustriskole for kvinder i København. En del mindre skoler var også åbne for andre end håndværkere i de grundlæggende fag dansk, skrivning og regning og fungerede på den måde som en form for aftenskole og fortsættelsesskole for den konfirmerede ungdom. Flere steder blev håndværks- og handelslærlinge også undervist sammen, og der blev også tilbudt kurser i husholdning og landbrug ved nogle tekniske skoler.

32 Marstrand 1944: 401; Rasmussen 1916; Einfeldt & Rasmussen 1941; Undervisningsministeriet 1998.

omfanget beskedent. Undervisningen foregik nemlig typisk to timer 4-5 aftener om ugen i 6-8 måneder gennem fire år, og fagene var oftest indskrænket til dansk, skrivning, regning og forskellige former for tegning. Som regel blev undervisningen i dansk, skrivning og regning forestået af en folkeskolelærer, mens en håndværker uddannet på statens tegnekursus tog sig af tegneundervisningen. I de større byer blev der efterhånden også tilbudt en mere omfattende dagundervisning om vinteren, men i 1916 var 90% af eleverne fortsat elever på aftenskolen.<sup>33</sup>

I 1891 blev der stiftet en forening for de tekniske skoler med det formål at forbedre undervisningen gennem blandt andet fælles skolebeviser, forsømmelsesprotokoller, undervisningsplaner, opgaver, prøver og lærebøger. Den fik i 1922 navnet Teknisk Skoleforening og udgav fra begyndelsen medlemsbladet *Teknisk Skoletidende*, der er en nøgle til at forstå den didaktiske praksis og de pædagogiske tanker bag undervisningen på de tekniske skoler. Det er næppe overraskende, at der ikke var meget grundtvigsk livsoplysning og historisk-poetisk dannelse over foretagendet. Snarere var undervisningen en fortsættelse af folkeskolens færdighedsfag dansk, skrivning og regning, som mange af lærlingene havde dårlige erfaringer med og desuden havde svært ved at koncentrere sig om på aftenskolen efter 10 timers fysisk arbejde i løbet af dagen. Den elementære undervisning blev suppleret med forberedende tegning i form af frihåndstegning, projektionstegning og geometrisk konstruktion de første år og fagtegning de følgende år. Imidlertid var også tegneundervisningen indtil i al fald slutningen af 1880'erne "ret mekanisk og aandløs" ifølge statens tilsynsførende i 1916 Frode Andersen.<sup>34</sup> Den tilsynsførende og foreningen forsøgte imidlertid at højne elevernes engagement og kundskabstilegnelse på forskellig vis. Inden for den forberedende frihåndstegning anbefalede man skolerne at ændre undervisningen fra mekanisk kopiering af fortegninger til øvelser i iagttagelse og at opprioritere en mundtlig klasseundervisning på bekostning af den traditionelle enkeltmandsundervisning ved tegnebræt. Dette var næppe inspireret af grundtvigsk pædagogik, men snarere af Ernst Kapers klasseundervisning, der vandt frem omkring år 1900. Derudover sørgede foreningen for fælles undervisningsplaner samt optagelses-, oprykkings- og afslutningsprøver for de enkelte fag. Det var dog ikke et krav, at skolerne benyttede disse planer og prøver, men der lød alligevel enkelte kritiske, grundtvigske, røster, blandt andet i 1905 fra Daniel Rasmussen fra håndværkerafdelingen ved Ollerup Folkehøjskole, over for denne ensretning og dette fokus på eksamen. Rasmussen ønskede at værne om skolernes frihed, mens foreningens ledelse og det store flertal af medlemmerne på den anden side ønskede at sikre et

---

33 Rasmussen 1916; Rasmussen 1969.

34 Andersen i Rasmussen 1916: 76.

ensartet niveau for undervisningen, der haltede på mange af de mindre skoler, hvor lærlinge fra flere forskellige håndværk måtte samlæses.<sup>35</sup>

Kritikken af ensretning og eksamen var imidlertid ikke det eneste grundtvigske aftryk på de tekniske skoler. I forsøget på at forbedre elevernes disciplin og deres moralske og åndelige stude rettede foreningen blikket mod de grundtvigske højskoler, der allerede omkring 1900 var bredt anerkendt for deres indsats for landbefolkningens dannelse, der selv blandt de tekniske skolars ordførere, der ikke var grundtvigske, blev opfattet som langt mere udviklet end hos arbejderbefolkningen i byerne. Det var meget sigende for højskolernes status, at midlet, som man fandt bedst egnet til at højne lærlingenes dannelse, var den grundtvigske kongedisciplin folkelige foredrag og ikke en videnskabeligt baseret almindelig undervisning som på realskoler eller gymnasier. Det 'almendannende' blev således knyttet til højskolerne, selv om det rent faktisk var i gymnasiet, at det var formuleret som en del af formålet. De folkelige foredrag havde angiveligt den fordel, at de ikke alene talte til forstanden, men også til fantasi- og følelseslivet og derigennem åbnede for en åndelig påvirkning. Derfor inviterede foreningen Askov Højskoles forstander Ludvig Schrøder til at tale 'Om foredrag i de tekniske skoler' på skolemødet i 1903. Dette foredrag blev vel modtaget og fik foreningen til at anbefale de tekniske skoler at afholde seks foredrag af en halv times længde hvert skoleår som et forfriskende supplement til det ellers "ret tørre Skolearbejde." Foredragene burde "have et Indhold, som er let fatteligt, og som især tager Sigte paa at tale til Elevernes Fantasi og Følelse, at oplyse dem om, hvad almindelig Dannelse kræver i daglig Omgang med Mennesker, om Pligt og Ret, og der maa gives Skildringer af fremragende Personligheder, ikke mindst fra det praktiske Livs Omraade".<sup>36</sup>

Der kom imidlertid først gang i foredragene rundt omkring på de tekniske skoler, da Sigurd Berg fra Venstre som indenrigsminister fik optaget en særlig bevilling på 15.000 kr. til "forøget Undervisning af mere almindelig Art" på finansloven for 1908-09.<sup>37</sup> I 1910 satte foreningen yderligere fokus på det almindelige aspekt af undervisningen, da pastor Ejnar Bjørnbak holdt foredrag om den 'Almindelig Undervisning i tekniske Skoler' ved skolemødet i Odense, og foreningen nedsatte et udvalg til at finde passende foredragsholdere til skolerne. Udvalget aftalte honorar og emner med foredragsholderne, der fortrinsvis var lærere og arkitekter, mens emnerne hovedsageligt var byarkitektur og kendte personer med relevans for håndværk og industri. Ofte blev foredragene understøttet

---

35 *Teknisk Skoletidende* 1905; Einfeldt & Rasmussen 1941: 41-51.

36 Einfeldt & Rasmussen 1941: 53.

37 *Teknisk Skoletidende* 1907: 47.

af lysbilleder. Der var altså ikke så meget grundtvigsk historisk-poetisk livsoplysning over foretagendet. I vinteren 1915-16 sørgede udvalget for, at der blev afholdt 91 foredrag på 22 skoler (ud af i alt 183 statsunderstøttede tekniske skoler). Derudover kom foredrag, som skolerne selv arrangerede. Det var særligt dagskolerne i byerne, der benyttede sig af muligheden, og foredragene fyldte ikke meget i det samlede billede. I 1914-15 var 66% af timerne viet til tegnefagene, 15% til tekniske fag, 12% til dansk, skrivning og regning, 2% til fremmede sprog, 2% til bogføring, 0,5% til gymnastik, 0,5% til tekniske foredrag og 1,5% til almindelige foredrag. Længst fremme med foredragene var den toneangivende redaktør af *Teknisk Skoletidende* adjunkt Mads Rasmussen, der som forstander for Odense Tekniske Skole allerede fra 1903 havde foredrag af fynske højskolelærere på programmet. Den tekniske skole i Hillerød medtog også almindelige foredrag allerede ved håndværkerdagskolens åbning i 1904. I 1909 blev inspirationen fra højskolen endnu tydeligere i Hillerød, da inspektør og tidligere leder af Ry Højskoles håndværkerafdeling bygmester M.P. Madsen sammen med sin hustru åbnede et skolehjem, så skolen fik en håndværkerskole som en del af virksomheden. Også Nakskov Tekniske Skole havde et vist højskolepræg over sig med en omfattende undervisning i almindelige fag og mulighed for kost og logi hos forstanderparret under "hyggelige og hjemlige Forhold".<sup>38</sup>

Da professor ved Polyteknisk Lærestalt Alfred Lütken blev direktør for det nye tilsyn for de tekniske skoler i 1916, fik den almindelige undervisning ved de tekniske skoler endnu en fortaler. Lütken var formand for Københavns Folkeuniversitetsforening og var dermed i forreste række i forsøget på at udbrede videnskabelig viden til arbejderklassen, men derfor også i opposition til det grundtvigske historisk-poetiske dannelsesideal, selv om han dog anbefalede de unge håndværkere at tage på højskole. Lütken definerede almindelse som evnen til at tænke logisk og sammenhængende og medtog derfor dansk og regning, men også gymnastik, i rækken af almindelige fag. I 1923 optog denne almindelige undervisning – altså dansk, regning, gymnastik og andre almene fag – omkring 1/5 af timerne på de tekniske skoler og 1/2 af timerne på håndværkerskolerne. Da målet med undervisningen på de tekniske skoler med Lütkens ord var at gøre håndværkerne til "*dygtigere Arbejdere, nyttigere Samfundsborgere og gladere Mennesker*", måtte almindelsen vægtes højere, mente han.<sup>39</sup> Lütken og teologen R.B. Teglbjærg, der var mere kølig over for højskolen, som han opfattede som en 'ferieskole', der kun gav dens elever en "overfladisk, 'blæret' Fernis af Almindelse," lagde desuden vægt på at lære eleverne om bøgernes brug med fokus på

38 Rasmussen 1916: 310.

39 *Teknisk Skoletidende* 1923: 72; Hjermitzlev 2017.



selvvirksomhed efter arbejdsskoleprincippet, der vandt frem i reformpædagogiske kredse i disse år.<sup>40</sup>

Opbakningen til en opprioritering af den almindennende undervisning var dog ikke stor hos de håndværksmestre, der betalte gildet, og trods den ivrige debat om almindennelse i *Teknisk Skoletidende* gled dette fokus langsomt i baggrunden i takt med, at det økonomiske tilskud svandt ind. Bevillingen til foredrag blev reduceret i 1920'erne og var i 1927-28 nede på beskedne 2.000 kr. af en samlet statsunderstøttelse til de tekniske skoler på omkring 2.000.000 kr. På dette tidspunkt var bygningskultur til gengæld blevet et hovedfag på dagskolerne for bygningshåndværkere. Det var et fag, der skulle udvikle lærlingenes smag og skønhedssans i tråd med idealerne fra Bedre Byggeskik, så her kan man tale om en faglig påvirkning fra de grundtvigske håndværkerskoler og arkitekterne Ivar Bentsen og P.V. Jensen-Klindt, der gjorde meget for at uddanne de tekniske skolars lærere.<sup>41</sup>

De tekniske skolars undervisning blev efterhånden understøttet af lærebøger. Den første af disse var Mads Rasmussens *Dansk Læsebog* fra 1900, der kom i anden udgave i 1909. Læsebogen består mest af små læsestykker om håndværk og industri, men indeholder også et kapitel om samfundets indretning af den grundtvigske højskoleforstander Hans Rosendal og et om fædrelandets historie af Askovlæreren Heinrich Nutzhorn. Desuden er Grundtvigs 'Modersmaalet' blandt de 20 digte i læsebogen. Til sammenligning fylder tekststykker af Grundtvig mest af alle forfattere i Jannik Lindbæks omfattende og alsidige *Dansk Læsebog for Folkehøjskolen*. Ud over at Grundtvig og grundtvigianere er mere fremtrædende i læsebogen for folkehøjskolen, er det tydeligt, at det sproglige niveau her er højere, og at der er fokus på historie og poesi frem for det praktiske liv, som vægtes højt i læsebogen for de tekniske skoler.<sup>42</sup>

Et andet anerkendt dannelsesmiddel var fællessang. Derfor ønskede Teknisk Skoleforening at udgive en sangbog, der blandt andet kunne benyttes i forbindelse med foredrag ligesom på højskoler, landbrugsskoler, håndværkerskoler og husholdningsskoler. Der var imidlertid ikke tilstrækkelig opbakning til dette hos bestyrelserne for de tekniske skoler, men Fællesrepræsentationen for dansk Haandværk og Industri kom foreningen til undsætning, da den i 1919 udgav *Haandværkersangbogen*, som foreningen nu anbefalede skolerne at benytte. Sangbogen bestod mest af sange om fædreland og håndværk, mens den ikke indeholdt bibelske sange, historiske sange eller salmer. Grundtvig var dog ikke til at komme udenom.

---

40 *Teknisk Skoletidende* 1924: 33.

41 Einfeldt & Rasmussen 1941: 53-54; Rasmussen 1916; *Teknisk Skoletidende* 1904-1907; 1908-1911; 1920-1924; Floris 2005.

42 Rasmussen 1909; Lindbæk 1922.





*Den tekniske skole i Asnæs var en af de mange tekniske skoler, der grundlagdes på lokalt initiativ i slutningen af 1800-tallet og i de første årtier af 1900-tallet i købstæder og stationsbyer. Som så mange andre steder stod den lokale håndværker- og borgerforening bag oprettelsen af Asnæs Tekniske Skole i 1920 i lånte lokaler og fra 1928 i egen bygning (foto ca. 1930, Odsherred Lokalarkiv).*

I andenudgaven fra 1933 var ni af de 255 sange (3,5%) således skrevet af ham. Til sammenligning var 222 af 671 sange (33%) skrevet af Grundtvig i syvendeudgaven af *Folkehøjskolernes Sangbog* fra 1917. Dette er endnu en indikation på, at Grundtvig ikke spillede en stor rolle på de tekniske skoler.<sup>43</sup>

Indtil 1950'erne fortsatte de tekniske skoler i en rolig gænge. Langt de fleste lærlinge gik forsat på aftenskolen, tegning var hovedsagen, og den almendannende undervisning var stadig på skemaet i et begrænset omfang. Imidlertid skete der en revolution med lærlingeloven af 1956. Det blev bestemt, at al undervisning skulle overgå til dagskole fra 1964. Samtidig skulle uddannelsen specialiseres, så lærlingene blev undervist i rene fagklasser med fokus på værkstedsundervisning frem for den traditionelle tegneundervisning og de almene fag i blandede klasser. Der blev desuden indført skoleperioder i løbet af lærlingetiden. Derfor blev hele sektoren omlagt, og antallet af skoler reduceret fra omkring 350 i 1950 til 50 i 1970. De resterende skoler blev specialiserede inden for bestemte fag, og de fleste

---

43 *Teknisk Skoletidende* 1920: 59; *Haandværkersangbogen* 1933; *Folkehøjskolernes Sangbog* 1917.

af dem fik tilknyttet skolehjem, da mange elever kom langvejs fra. De nye skolehjem havde dog ikke samme højskolepræg over sig som de gamle eksamensfrie håndværkerskoler, der i denne omlægningsproces ikke kunne klare mosten. Kun skolerne i Ollerup, Hadsten, Holbæk, Hillerød, Sønderborg og Haslev overlevede ved at blive centralskoler. Det var et symbol på denne nye tid, at foreningen Bedre Byggeskik blev opløst i 1965.<sup>44</sup>

Allerede i 1970'erne begyndte den nye store ændring, da den erhvervsfaglige grunduddannelse (efg) gradvist blev indført. Den var svaret på den udfordring, at de unge, der nu alle havde ni års folkeskole som ballast, i stigende grad fravalgte de tekniske skoler til fordel for gymnasier og handelsskoler, der begge omkring 1980 overhalede de tekniske skoler i antallet af elever. Med efg blev der indført en mulighed for en grunduddannelse inden lærlingetiden, og samtidig blev den længere tid på skolebænken udnyttet til at genindføre almene fag på uddannelserne. Dette ønske kom særligt fra Socialdemokratiet og venstrefløjten, der ønskede at højne arbejderklassens dannelsesniveau, mens de borgerlige med Bertel Haarder fra Venstre i spidsen ønskede at bevare mesterlæren og ikke belaste uddannelsen med almene fag, som lærlingene allerede havde haft i folkeskolen. Uenigheden bundede i, at Socialdemokratiet ønskede at skabe et enstrengt ungdomsuddannelsessystem, hvor alle modtog 12 års uddannelse på fælles institutioner som i Sverige, mens Venstre, med rod i Grundtvigs prioritering af det praktiske arbejdes værdi for unge fra 14 til 18 år, ønskede, at unge mennesker kom væk fra skolebænken og i lære hos en mester, der kunne oplære og opdrage de unge. Kompromisset blev, at både mesterlære og efg blev mulige veje til et svendebrev, hvilket fortsat var tilfældet med EUD-reformerne i 1991, 2000, 2007 og 2014, der alle uden større held forsøgte at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive og mindske frafaldet ved skiftevis at gøre dem mere praksis- og skolerettede.<sup>45</sup>

## HANDELSSKOLER

Handelsskolernes historie minder meget om de tekniske skolars, og heller ikke de havde nogen tæt forbindelse til grundtvigske netværk eller til grundtvigsk skolepraksis. Ligesom det var tilfældet med de tekniske skoler, skete handelsskolernes udbredelse som et svar på næringsfrihedsloven af 1857, der ophævede det traditionelle lavskontrolerede mesterlæresystem. I stedet gik handelsfolk i de enkelte købstæder sammen og dannede handelsstandsforeninger, der understøttede oprettelsen af handelsskoler for butiks- og kontorlærlinge. Det begyndte i Aarhus i 1865, hvorefter de andre provinsbyer hurtigt fulgte trop, mens København, hvor

---

44 Hornby 1966; Møller 1991; Floris 2005.

45 Møller 1991; Juul 2016; Jørgensen 2016.

der tidligere havde været forskellige typer af private handelsinstitutter, først kom med i 1880 med oprettelsen af Købmandsskolen. Indtil da havde de enkelte brancher i hovedstaden selv stået for uddannelsen. Med lærlingeloven af 1889, der stillede krav om, at principalen gav lærlinge mulighed for at komme på handelsskole, gik det yderligere fremad med etableringen af handelsskoler, så der i 1900 eksisterede 57 skoler. Det første statstilskud blev givet over finansloven i 1883, og i 1899 blev den videregående handelshøjskole Niels Brocks bestyrer, den konservative Hans Larsen Møller, udnævnt til statens tilsynsførende. I 1891 vedtog Foreningen af jyske Handelsforeninger en fælles undervisningsplan, som resten af provinsen tilsluttede sig omkring år 1900. Det betød ensartede fag med fælles eksaminer og censorkorps. Undervisningen foregik fortrinsvis om aftenen i to timer 3-4 dage om ugen i 6-7 måneder gennem tre af de fire læreår. De obligatoriske fag var dansk, skønskrivning, regning, handelsgeografi, bogholderi og handels- og vekselret. Modsat de tekniske skoler havde handelsskolerne sjældent egne bygninger. Undervisningen foregik som oftest på folkeskoler eller realskoler og blev hovedsageligt forestået af lærere, der havde deres hovedbeskæftigelse ved byens andre skoler. Der er ikke noget i kilderne, der indikerer, at ret mange af lærerne var prægede af grundtvigske skoletanker. Handelsskolen var entydigt en eksamensskole, og hverken den almene eller historisk-poetiske dannelse blev prioriteret, bortset fra kultur- og litteraturhistoriske foredrag ved i al fald dagskolen på Aarhus Handelshøjskole, der dermed forsøgte at leve op til den sidste del af sit navn. Handelsskolerne kunne ligesom de tekniske skoler få et særligt tilskud ved indførelse af almindelig undervisning, men den fyldte øjensynligt ikke meget og slet ikke på aftenskolen. Ifølge Svend Aage Andersen, der var elev på Svendborg Handelsskole i 1920'erne, "var undervisningen helt præget af terperi og udenadslære. Lærebogen til 'Handels og vekselret' [...] skulle læres som salmevers".<sup>46</sup>

I undervisningen i dansk kunne lærlingene imidlertid støde på Grundtvig og højskolen. Det var dog ikke i forbindelse med foredrag eller fællessang. I den grammatiktunge og meget lidt poetiske *Læsebog for Handelsskoler* fra 1919, der angiveligt var "en Bog af udpræget dansk Aand", var "Grundtvigs Digtning og Højskoletanker" og "Højskoleundervisningens Betydning for Dansk Ungdom" således opgivet som emner til dansk stil, men der var ikke yderligere informationer om emnerne i læsebogen. Det vigtigste var tydeligvis ikke, hvad eleverne skrev om,

---

46 Andersen i Brinch 1979: 28; Lampe 1970; Rude 1985; Hansen 1994; 1995; Undervisningsministeriet 1998; *Handelsskolebladet* 1907-1908; 1916-1920.

men at de lærte at skrive et korrekt dansk, der jo var en forudsætning for at mestre deres daglige arbejde på kontor og i butik.<sup>47</sup>

Med handelsskoleloven af 1920 blev uddannelsen yderligere formaliseret. Der blev nu skelnet mellem tre typer af handelsskoler, nemlig 1) skoler for lærlinge, der forberedte til handelsmedhjælpereksamen, 2) skoler for handelsmedhjælper, der forberedte til handelseksamen, og 3) handelsgymnasier. Langt de fleste elever gik på lærlingeskolen om aftenen. Således var der i 1926 kun et handelsgymnasium, nemlig Niels Brocks Handelsskole i København, og 7 skoler for handelsmedhjælper mod 87 skoler for handelslærlinge. 27% af eleverne var på dette tidspunkt kvinder, men det steg drastisk efter Anden Verdenskrig. Mange kvinder fra landet, der havde taget realeksamen, valgte en 1-årig handelseksamen på dagskole, inden de fik en læreplads på et kontor. Det blev således ikke så revolutionerende på handelsskolerne som på de tekniske skoler, da lærlingeloven af 1956 bestemte, at alle elever skulle overgå til fagopdelte dagklasser fra 1964. Dog blev antallet af handelsskoler reduceret fra kulminationen med 217 i 1960 til 55 i 1975, inden antallet igen steg i takt med, at handelsskolen overhalede teknisk skole som den mest populære erhvervsskole omkring 1980. I 1970'erne blev det normen, at eleverne tog handelseksamen inden læretiden, og dette blev stadfæstet med efg-basisåret i 1977. Nu havde de nye centralskoler egne bygninger, endda med kostskoler tilknyttet i Odder og Mommark, og de tilbød både en erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse i form af HHX, der i 2005 sammen med HTX på de tekniske skoler blev anerkendt på lige fod med det almene gymnasium og HF som såvel studieforberevende som almindendannende.<sup>48</sup>

Det almindendannende element blev dog ikke koblet til de grundtvigske højskoleers pædagogik med fokus på det levende ord i form af foredrag som i diskussionerne om de tekniske skoler i begyndelsen af 1900-tallet, men til den gymnasiale almindendannelse, der havde sit udspring hos den tyske pædagog Johann Friedrich Herbart, som lagde vægt på indføring i videnskabelige fag i skolen som vejen til almindendannelse. Imidlertid er der en vis forbindelse mellem handelsgymnasiet og folkehøjskolen, da den grundtvigske storgrosserer C.F. Tietgen i 1884 bad Ludvig Schrøder foretage studierejser og udfærdige en plan for Niels Brocks videregående handelsskole, der efterfølgende blev oprettet i 1888. I sin betænkning knæsatte Schrøder et princip for handelsgymnasiet, der siden er blevet fulgt; nemlig, at faglig uddannelse skal suppleres med historisk dannelse. Forskellige former for historie såsom handelshistorie, samtidshistorie og idéhistorie har således haft en

---

47 Ludvigsen et al. 1919: 57, 66.

48 Hansen 1998; Frandsen 2000; Haue 2019.

relativt prominent plads på handelsgymnasier i Danmark sammenlignet med andre lande.<sup>49</sup>

Et andet beskedent grundtvigsk aftryk på handelsuddannelserne så dagens lys i 1905, da et legat fra den grundtvigske papirhandler Louis Petersen finansierede oprettelsen af Detailhandler-Højskolen Købmandshvile ved Rungsted. Den var møntet på handelsstandens unge, der ikke var en del af et større kulturelt standsfællesskab på samme måde som landboungdommen, der søgte missionske og grundtvigske højskoler, landbrugsskoler og håndværkerskoler, eller arbejderklassens unge, der knyttede sig til fagbevægelsen. Højskolen blev dog aldrig den store succes og nåede kun at have 2.547 elever frem til dens endeligt i 1976. Dette kan ses som endnu et tegn på, at der var meget lang vej fra højskolen til handelsskolen.<sup>50</sup>

## KONKLUSION

Gennem en analyse af de forskellige erhvervsskolels selvforståelse, vokabular, praksis og netværk samt deres lovgivning, fagudbud og lærebøger har denne artikel vist, at det var meget forskelligt, hvor stor den grundtvigske indflydelse var på de forskellige skoleformer. Det er gennem analysen blevet tydeligt, at de forskellige målgrupper, som de enkelte skoler henvendte sig til, havde afgørende betydning for graden af grundtvigsk påvirkning. Mens uddannelsen af landmænd, husmødre og landhåndværkere ofte havde forbindelse til grundtvigske netværk og i nogen grad efterlignede den grundtvigske højskolepædagogik, søgte den at supplere faglig uddannelse med historisk-poetisk dannelse og legitimerede deres virke ved at henvise til Grundtvigs respekt for det praktiske liv, var dette ikke tilfældet med de to største erhvervsuddannelser, de tekniske skoler og handelsskolerne. Nok var der undtagelser, men generelt spillede det levende ord, fællessang, samværet mellem lærere og elever og ønsket om eksamensfrihed ikke nogen stor rolle på disse skoler, der også hovedsageligt havde sit bagland og fik sine lærere og elever fra en bykultur, der ikke havde meget til fælles med landbokulturen. Det er derfor ofte blevet hævdet, at Danmark indtil 1960'erne åndeligt set havde to hovedstæder, nemlig København og Askov. Denne artikel har vist, at landbrugsskolerne, husholdningsskolerne og håndværkerskolerne, ligesom efterskolerne og friskolerne, hørte til i Askov, mens de tekniske skoler og handelsskolerne, ligesom realskolerne og gymnasierne, befandt sig i København.

---

49 Hansen 1995: 56-60; Haue 2019.

50 Hansen 1998: 49-51.

## SUMMARY

This article presents the first systematic study of the Grundtvigian influence on vocational training in Denmark. It is demonstrated how teachers inspired by N.F.S. Grundtvig's ideas of public enlightenment and liberal education at people's high schools played a seminal role in establishing vocational education for farmers, housekeepers, and rural artisans at homelike boarding schools without examination from the 1860s. However, the case was different when it came to urban artisans, businessmen and tradesmen. As a supplement to their apprenticeships, they received a limited theoretical education at courses at night with a strong focus on examination and rote learning. These important differences apart, vocational training in Denmark was characterised by its bottom-up structure. Thus, it was agents and organisations in civil society that established vocational schools in contrast to most other countries where the state and municipalities played a leading role. In the 1960s, however, much changed. Now, the training of farmers, housekeepers, artisans, tradesmen, and businessmen became a fully integrated part of public education. Therefore, the Grundtvigian influence became less visible. However, the Grundtvigian focus on personal development and liberal education as a supplement to the teaching of theoretical and practical skills is still a distinctive feature of Danish vocational training today.



**Hans Henrik Hjerimitslev** (f. 1976) er cand.mag. i idéhistorie fra Aarhus Universitet 2004 og ph.d. i videnskabshistorie fra Aarhus Universitet 2010. Han er ansat som lektor ved UC SYD i Aabenraa og forsker særligt i skandinavisk idé-, uddannelses- og videnskabshistorie med fokus på lærer- og pædagogprofessionernes historie, populærvidenskab, folkeoplysning og grundtvigianisme samt modtagelsen af Charles Darwin, Herbert Spencer og Friedrich Nietzsches tanker i Skandinavien. Hans nyeste udgivelser inkluderer 'Fra kald til konkurrencestat – Pædagogernes og lærernes professionsdannelse i det 20. og 21. århundrede' (2017), 'Lys over landet, men hvilket lys? Om videnskab og dannelse i kulturkampen mellem grundtvigianisme og brandesianisme omkring år 1900' (2017), 'Kampen om folkeoplysning og populærvidenskab i Danmark 1850-1920' (2017), 'Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie' (2018) og 'Grundtvigske seminarier 1940-1920' (2020).

## LITTERATUR

- Andreassen, Karen E. & Annette Rasmussen (2020), Husholdningssagens betydning for den lille bys modernitet – kvinders uddannelse og erhverv inden for husholdning 1890-1940. I: *Erhvervshistorisk Årbog*, s. 67-91.
- Bjørn, Claus (1968), Jørgen la Cours arbejde i dansk landbrugs tjeneste. I: *Erhvervshistorisk Årbog*, s. 83-138.
- Brinch, Benny (1979), *Svendborg Handelsskole 1879-1979*. Svendborg: Svendborg Handelsskole.
- Brunsbjerg, Ole, Solveig Dam Jensen & Sven Primdal (1983), *Hadsten Højskole gennem 100 år – 1883-1983*. Hadsten: Hadsten Bogtrykkeri.
- Bugge, K.E. (1968), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bd. I-II, København: G.E.C. Gads Forlag.
- Bækthøj, Lars (1944), De forskellige højskoleformer. I: J.Th. Arnfred, Lars Bækthøj & C.P.O. Christiansen (red.), *Danmarks Folkehøjskole 1844-1944* (s. 249-265). København: Det danske Forlag.
- Danske Landbrugsskoler (2022), Find landbrugsskoler. <https://danskelandbrugsskoler.dk/find-landbrugsskoler/>.
- Div. (1946), *Vejlby Landbrugsskole – Århusegnens Husholdningsskole 1921-1946*. Risskov: Vejlbys Elever.
- Div. (1971), *Vejlby Landbrugsskole – Århusegnens Husholdningsskole 1921-1971*. Risskov: Vejlbys Elever.
- Div. (1979), *Vordingborg Husholdningsskole gennem 75 år*. Vordingborg: Vordingborg Husholdningsskoles Elevforening.
- Dyrbye, Niels (1969), *Den danske landbrugsskole 100 år*. Kolding: Konrad Jørgensens Bogtrykkeri.
- Einfeldt, H. & J. Barner Rasmussen, red. (1941), *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie*. København: Nordlundes Bogtrykkeri & Teknisk Skoleforening.
- Floris, Lene (2005), *Bedre Byggeskik – Bevægelse og bygninger*. Holbæk: Holbæk Museum & Thaning & Appel.
- *Folkehøjskolernes Sangbog* (1917), 8. udgave. Odense: Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler.
- Frandsen, Bent (2003), *Høng Landbrugsskole gennem 100 år*. Høng: Høng Landbrugsskole.
- Frandsen, H. Bech et al. (2000), *Årtusindet ud – Handelsskolernes udvikling 1965-2000*. Frederiksberg: Danmarks Handelsskoleforening.
- Frie fagskoler (2022), Om frie fagskoler. <https://www.friefagskoler.dk/om-frie-fagskoler>.
- Furdal, Kim (1993), *Erhvervsuddannelser i Grænselandet. Aabenraa tekniske skole 1920-1993*. Aabenraa: EUC Syd.
- Grundtvig, N.F.S. (1847), *Lykønskning til Danmark med Det Danske Dummerhoved og Den Danske Højskole*. I: Bugge 1968, bd. II, s. 210-267.
- *Handelsskolebladet*. Medlemsblad for Landsforeningen af Handelsskoleinteresserede. Bd. 1907-1908, 1916-1920.
- Hansen, Fl. Lind (1987), Den første handelsundervisning. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 21, s. 82-109.
- Hansen, Fl. Lind (1995), *Fra Laug til Lov – Handelsskolernes Opståen*. Frederiksberg: Danmarks Handelsskoleforening.
- Hansen, Fl. Lind (1998), *I Lovens Tid – handelsskolernes udvikling 1920-1965*. Frederiksberg: Danmarks Handelsskoleforening.
- Hansen, Fl. Lind et al. (1994), *Horsens Handelsskole 125 år – 1869-1994*. Horsens: Horsens Handelsskole.
- Haue, Harry (2019), Merkantil uddannelse i Danmark – et historisk perspektiv. I: Kirsten Vejlstrop (red.), *Merkantil fagdidaktik*. Aarhus: Systeme.



- Hjermitslev, Hans Henrik (2007), Brødrene la Cours kamp for naturvidenskab på de danske højskoler 1867-1908. I: *Slagmark*, vol. 50, s. 30-48.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2010), Naturvidenskabens rolle på de danske folkehøjskoler 1864-1920. I: Anders Nilsson & Fay Lundh Nilsson (red.), *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (s. 111-138). Lund: Nordic Academic Press.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2017), Lys over landet, men hvilket lys? Om videnskab og dannelse i kulturkampen mellem grundtvigianisme og brandesianisme omkring år 1900. I: Katrine Frøkjær Baunvig & Michael Schelde (red.), *Den gode den onde: Om grundtvigianister og branditter* (s. 13-48). København: Eksistensen.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2018), Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolerens historie. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 102 (2), s. 171-183.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2020), Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- Hornby, H. red. (1966), *Bidrag til Dansk Håndværkerundervisnings Historie*. Odense: Andelsbogtrykkeriet & Teknisk Skoleforening.
- *Haandværkersangbogen* (1933), 2. udgave. Holstebro: Fællesrepræsentationen for dansk Haandværk og Industri & Thomsens Bogtrykkeri.
- Jensen, Sv.R. (1954), *Haslev Landbrugs- og Husholdningsskole 1904-1954*. Haslev: Elevforeningen.
- Jespersen, Knud J.V. (1986), *Aldrig færdig – men altid på vej. Dalum Landbrugsskole 1886-1986*. Odense: Dalum Landbrugsskole.
- Juul, Ida (2013), De danske håndværkeruddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 47, s. 60-80.
- Juul, Ida (2016), Historieskrivningen om de erhvervsfaglige uddannelser. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 50, s. 107-125.
- Jørgensen, Anna Grethe, red. (1992), *125 års jubilæumsskrift: Vinding Højskole 1867-1992*. Vinding: Vinding Fagskole.
- Jørgensen, Christian Helms (2016), Reformen af erhvervsuddannelserne – en gang til, forfra og om igen. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, vol. 4, s. 9-18.
- Kjær, Jakob (2003), *Danske landbrugsskoler gennem 100 år*. Århus: Danske Landbrugsskoler.
- Kofoed-Dam, H & G. Busk, red. (1989), *Jubilæumsskrift for Malling Landbrugsskole 1889-1989*. Malling: Malling Landbrugsskole.
- Korsgaard, Ove (2010), Den rene højskole som ideal. Den urene som praksis. I: Anders Nilsson & Fay Lundh Nilsson (red.), *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (s. 19-36). Lund: Nordic Academic Press.
- Kristensen, Elsebeth Thygesen (2009), Gråsten Husholdningsskole. I: *Sønderjysk Månedsskrift*, vol. 5, s. 169-174.
- Lampe, Jens (1970), Træk af handelsskolernes historie. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, vol. 4, s. 7-21.
- Larsen, Keld Dalsgaard (2017), Silkeborg Husholdningsskole 1902-1998. Museum Silkeborg. <https://www.museumsilkeborg.dk/silkeborg-husholdningsskole>.
- Lindbæk, Jannik (1922), *Læsebog for Folkehøjskolen*. 5. udgave. Odense: Andelsbogtrykkeriet.
- Ludvigsen, Vilh., Aage Næsted & Knud V. Rosenstand (1919), *Læsebog for Handelsskoler*. 2. udgave. København: Jul. Gjellerups Forlag.
- Marstrand, Even (1944), Folkehøjskolens indflydelse paa erhvervslivet. I: J.Th. Arnfred, Lars Bækthøj & C.P.O. Christiansen (red.), *Danmarks Folkehøjskole 1844-1944* (s. 398-410). København: Det danske Forlag.
- Møller, Jonas (1991), *Fra tegneskole til teknisk skole – De tekniske skoler og deres forening gennem 100 år*. Odense: Teknisk Skoleforening.
- Nedergaard, Gustav (1997), *Magdalene fra Ankerhus: Historien om Magdalene Lauridsen*. København: G.E.C. Gad.



- Nielsen, Mette, red. (1995), *Sorø Husholdningsskole – Jubilæumsskrift 100 år*. Sorø: Sorø Bogtrykkeri.
- Nielsen, Svend et al. (1980), *Teknisk Skole gennem 125 år i Hillerød*. Hillerød: Hillerød Tekniske Centralskole.
- Nørregaard-Knudsen, A. (1950), *Teknisk Skole, Frederikshavn 1875-1950*. Frederikshavn: Ekspres-Trykkeriet.
- Overgaard, J.C. (1944), Landbrugsskolen. I: J.Th. Arnfred, Lars Bækthøj & C.P.O. Christiansen (red.), *Danmarks Folkehøjskole 1844-1944* (s. 444-456). København: Det danske Forlag.
- Pedersen, Hans Munk (1992), ... *at se med egne øjne. En krønike om Ry Højskole 1892-1992*. Ry: Ry Højskole.
- Pedersen, Ina Vogn, red. (2001), *Suhr's Husholdningsskole. 100 års Jubilæumsskrift*. København: Suhr's Husholdningsskole.
- Petri, Gerda & Minna Kragelund (1980), *Mor Magda – og alle de andre*. København: Komma.
- Quiding, Claus, red. (2008), *Asmildkloster Landbrugsskole 100 år*. Asmildkloster: Elevforeningen på Asmildkloster Landbrugsskole.
- Rasmussen, E. Mindedal (1944), Haandværkerskolen. I: J.Th. Arnfred, Lars Bækthøj & C.P.O. Christiansen (red.), *Danmarks Folkehøjskole 1844-1944* (s. 457-465). København: Det danske Forlag.
- Rasmussen, Mads (1909), *Dansk Læsebog*. 2. udgave. Odense: Milo'ske Boghandels Forlag.
- Rasmussen, Mads, red. (1916), *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie*. Odense: Foreningen af tekniske Skoler i Danmark.
- Rasmussen, Werner (1969), De tekniske skolers historie. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, vol. 3, s. 8-41.
- Rude, Axel et al. (1985), *Vejle Handelsskole 1885-1985*. Vejle: Vejle Handelsskole.
- Skov, Povl, red. (1977), *Silkeborg Husholdningsskole 1902-1977*. Silkeborg: Silkeborg Husholdningsskole.
- Søvad, Carl Einar (1978), *Industri- og Håndværkerskolen 125 år*. Nykøbing Falster: Centraltrykkeriet.
- Tarp, Marence (1956), *Husholdningsskolernes Forenings Historie 1906-1956*. Ringsted: Folketidendes Bogtrykkeri.
- *Teknisk Skoletidende*. Medlemsblad for Teknisk Provinskoleforening/Organ for Foreningen af tekniske Skoler i Danmark. Bd. 1904-1907, 1908-1911, 1920-1924.
- Thorsteinsson, Hj. (1991), *Ringsted Tekniske Skole 1891-1991*. Ringsted: Teknisk Skole Ringsted.
- Undervisningsministeriet (1998), *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. København: Undervisningsministeriet.
- Vedel, Anders, Ernst J. Borup & Frederik Nørgaard (1939), *Den danske Folkehøjskole gennem Hundrede Aar*. Odense: Skandinavisk Bogforlag.
- Walstad, Pål Henning Bødtker (2010), Skolen for hele livet. Grundtvig, Trier, Bruun og Ullmann om det yrkesrettede i den folkelige dannelse. I: Anders Nilsson & Fay Lundh Nilsson (red.), *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (s. 37-56). Lund: Nordic Academic Press.



Grundtvigske skoleformer III. Ollerup Folkehøjskole på Sydfyn blev grundlagt 1868 i Vester Skerninge, men flyttede til Ollerup i 1882. Højskolen havde også en håndværkerafdeling. Skolen solgtes 1914 til Lars Bækhøj, der blev forstander, og dennes svoger Niels Bukh, der var vokset op på Vallekilde Højskole, hvor Bukh senior var lærer. Bukh junior oprettede i 1920 Ollerup Gymnastikhøjskole, der blev et kraftcenter inden for gymnastik, idræt og legemskultur (foto af V. Richter 1920'erne, Nationalmuseet).

# GRUNDTVIG OG GYMNASIET

AF HARRY HAUE

*Denne artikel behandler N.F.S. Grundtvigs mulige indflydelse på den gymnasiale undervisning i Danmark. Det er almindeligt kendt, at Grundtvig var negativt indstillet over for latinskolen og dens afløser, den lærde skole, som han ofte kaldte 'dødens skole' eller 'den sorte skole'. Artiklen behandler derfor spørgsmålet, om Grundtvigs kritiske holdning til denne boglige uddannelse påvirkede de reformer, der i hans levetid blev gennemført, og om grundtvigianerne efter hans død formåede at præge den gymnasiale udvikling. Der er tale om en problemstilling, der ikke tidligere har været sammenhængende behandlet i den videnskabelige Grundtvig-forskning.*

## SKOLEGANG OG UNDERVISNING FOR DEN UNGE GRUNDTVIG

I årene 1798-1800 gik Grundtvig på Aarhus Katedralskole. Han havde før skolegangen i Aarhus i seks år været privatundervist af pastor Laurits Feld i Thyregod på Vejleegnen. I katedralskolen fik han bl.a. skolens konrektor, Jens Pedersen Stougaard, som lærer, der ifølge hans senere udtalelse var en myndig og insisterende lærer. Grundtvig nærede en oprigtig hengivenhed for ham, måske især fordi han vejledte ham på en inspirerende måde.<sup>1</sup> Men i dagbogsoptegnelser fra 1804 gav Grundtvig udtryk for, at skolen som sådan var kedelig, tom og trættende og en pestilens for intellektet.<sup>2</sup> Ikke desto mindre fik Grundtvig et godt testimonium, da han forlod skolen for at tage artium på Københavns Universitet; heri skrev rektor en megen positiv anbefaling af dimittendens karakter, evner og færdigheder.<sup>3</sup>

## LÆRER PÅ DET SCHOUSBOSKE INSTITUT 1808-11

Efter at have bestået teologisk eksamen var den unge Grundtvig tre år huslærer på godset Egeløkke på Langeland. Derefter vendte han tilbage til København og blev i årene 1808-11 ansat som timelærer på Det Schousboske Institut, en privat, lærde skole med moderne undervisningsmetoder. Grundtvig var glad for at undervise på instituttet og lavede selv sit undervisningsmateriale, hvilket blev begyndelsen til hans første verdenshistorie. I de yngste klasser havde undervisningen en overvejende mundtlig form. Det var almindeligt i de yngre klasser i den lærde

---

1 Larsen 1995: 57, 61.

2 Bugge 1965: 56.

3 Bugge 1965: 37-47.

skole at supplere læsningen med lærerens foredrag. I 1808 udgav H.A. Kofod, lærer ved Metropolitanskolen, en kort oversigtsfremstilling, som indeholdt de dele, som skulle erindres af det fortalte. Dermed var eleverne fri for at skulle notere de vigtigste dele af lærerens fortælling. Overlærer C. Caspar-Müller skrev i 1841 om sin fortælleevne, som i høj grad engagerede eleverne.<sup>4</sup>

Eleverne var ifølge senere erindringer glade for Grundtvig som lærer og fæstnede sig ved, at han praktiserede en mild omgangsform. I stedet for at sidde på katederet gik han rundt i klassen og lagde vægt på vekselvirkning, dvs. dialog, "og da der pryglede og skreges i sideklasserne, undslap der ham i det mindste en gang: de tyranner." Det var Frederik Nygaards opfattelse, da han på Askov Højskole i 1880 fortalte om Grundtvigs tid som gymnasielærer, at han med sin store personlighed tiltrak "sig de opløbne drenges opmærksomhed og vandt adskillige af deres hjerter." Da hans første studenter dimitterede i 1810, skrev han et moraliserende digt til dem, og enkelte elever fik endda et personligt digt. Han gav da også udtryk for, at "Drengalderen er den rette Oplynsningsalder".<sup>5</sup>

## **FORSLAG OM FORSØGSUNDERVISNING 1829-32**

Efter lærergerningen på Det Schousboske Institut begav Grundtvig sig igen ind på den gymnasiale bane i 1832. Her udformede han sammen med huslærer, cand. theol. C.H. Muus og cand.theol. J.F. Fenger en ansøgning om tilladelse til at oprette en forsøgsskole til Direktionen for Universitetet og de Lærde Skoler (Universitetsdirektionen). I ansøgningen blev der redegjort for lærerkræfter, undervisningens indhold og sigte, læremidlerne, pædagogiske principper og en skitsering af den påtænkte fagkreds.<sup>6</sup> Som udgangspunkt skulle de første elever optages. Det drejede sig om 9-10-årige drenge som i statens lærde skoler. De skulle undervises af de tre ansøgere og lærere, der kunne varetage undervisning i skrivning og regning. I takt med, at nye klasser blev optaget i skolen, skulle der ansættes yderligere lærerkræfter.

Målet var at tilrettelægge en undervisning, der kunne gøre det muligt for eleverne at bestå artium-eksamen på Københavns Universitet. Det var således det samme som for de øvrige lærde skoler, selvom undervisningen i forsøgsskolen ville blive væsentlig anderledes. For det første skulle eleverne ikke begynde med at læse latin, men oldgræsk, suppleret med nygræsk. For det andet skulle der i løbet af de syv skoleår føjes flere sprog til fagkredsen, dog uden at det specificeres nærmere, men latin var nødvendigt for at bestå artium. Matematik og geometri

---

4 Kofod 1808: bogens forord; Paludan-Müller 1841: 22.

5 Nygaard 1880: 63; Bugge 1965: 132-133.

6 Heilesen 1972.

nævnes ikke. For det tredje skulle historie og modersmålet gennem hele skoleforløbet behandles som en "hovedsag". Dertil kom religion og geografi samt fag, som ud fra undervisernes erfaring ville være hensigtsmæssige. Da ansøgerne endnu ikke havde erhvervet de fornødne erfaringer, kunne der ikke indsendes en detaljeret plan for undervisningen gennem hele forløbet.

Ansøgningen indeholdt en skitseagtig oversigt over de påtænkte læremidler. I historie skulle Grundtvigs nye lærebog *Historisk Børnelærdom* anvendes. Desuden en oversættelse af det tyske oversigtsværk *Tidens Strøm*, som Grundtvig også havde brugt både på Langeland og i Det Schousboske Institut. Endelig skulle Grundtvigs *Riim-Krønike* inddrages. Geografiundervisningen skulle indgå i historieundervisningen, og man ville bruge en af de almindelige geografibøger. I græsk skulle udgangspunktet være Frederik Langes *Grammatik*, og dernæst skulle undervisningen baseres på Johannes Evangeliet og ikke som i den lærde skole Xenofons *Anabasis*. I forbindelse med bibellæsningen på græsk skulle der inddrages nogle uspecificerede læsebøger. Hvad angik religion, skulle eleverne læse Grundtvigs *Bibel-Krønike* samt uddrag af Det Nye Testaments historiske bøger. Modersmålsundervisningen skulle tage udgangspunkt i Saxos Danmarks Historie, Snorres Heimskringla, Bjowulf Drapa samt uspecificeret supplerende materiale. Flere af disse tekster var oversættelser fra islandsk eller latin.

Ansøgningen indeholdt kun få oplysninger om, hvilke pædagogiske principper de tre ansøgere ville bringe i anvendelse. Grundtvig og Muus havde hjemmeundervist Grundtvigs to sønner, som fik fortalt Grundtvigs *Riim-Krønike*, som de skulle lære udenad, "for at det mundtligt meddelte kunde fæstne sig i Hukommelsen." Både Grundtvigs og grundtvigianernes optagethed af 'det levende ord' har i nogen grad fortrængt opmærksomheden fra udenadslære, som i mange sammenhænge var nødvendig; f.eks. i sprogundervisningen skulle der læres og huskes både grammatik og gloser. I ansøgningen blev hverken sange eller salmer nævnt, og meget tyder på, at Grundtvig først omkring 1840 blev opmærksom på sangens didaktiske betydning.<sup>7</sup>

## VOTUM FRA KONSISTORIUM, FAKULTET OG DIREKTION

Ansøgningen blev sendt til Universitetsdirektionen, der sendte den videre til universitetets konsistorium, hvor rektor videresendte den til dekanen for det filosofiske fakultet, F.C. Sibbern, der som den første kommenterede ansøgningen. Sibbern var professor i filosofi og uddannet jurist, men havde stort kendskab til filosofi, poesi og litteratur; ligesom han var en af Danmarks kyndigste forsker i psykologi. Sibbern sendte sit votum videre til fakultetets øvrige 14 lærere for at

---

7 Heilesen 1972: 36; Bugge 1965: 302.



*J.N. Madvig (1804-86) var professor i klassiske sprog ved Københavns Universitet, kultusminister 1848-51 og undervisningsinspektør for de lærde skoler 1848-74. Han var meget kritisk indstillet over for Grundtvigs lærdomsidealer og afviste derfor hans ansøgning om forsøgsundervisning (Det Kongelige Bibliotek).*

indhente deres holdning til sagen. I det følgende er kun Madvigs, Engelstofts og Ørsteds udtalelser anført.

For det første mente Madvig ikke, at ansøgningen var fyldestgørende nok til, at han kunne danne sig nogen klar forestilling om undervisningen. For det andet var han meget negativ over for forslaget om at indføre nygræsk i skolen. Der var tale om et ubetydeligt sprog, og "Det er et historisk Forhold og den græske Oldtids Væsen, der skal bevæge os til at lære Græsk". Han var også skeptisk over for forslaget om at begynde undervisningen i græsk med Johannes Evangeliet, hvilket var både for omfattende og for vanskeligt for 10-årige drenge. Han havde kritiske bemærkninger om flere af fagene, især historie og dansk. Sammenfattende gav han udtryk for, at "Planen forekommer mig at give megen Anledning til Frygt for en stor Eensidighed og Stræben efter at bemægtige sig Ungdommen for en vis udelukkende Aandsretning." Han var dog indstillet på at revurdere et mere fyldestgørende forslag.

Laurits Engelstoft var uddannet som historiker og fungerede en stor del af livet som professor ved universitetet. I årene 1803-06 var han tillige timelærer i historie ved Det Schousboske Institut. Han var medlem af Universitetsdirektionen



1805-32. Engelstofts votum var stærkt præget af negativt ladede adjektiver. Ansørgerne vil oprette et seminarium for

“den velbekendte mystisk-pietistiske, al sand Oplysning, som al ægte Videnskabelighed fiendske, i Lutherdommens Navn Protestantismens Aand bekjæmpende, om end i sin Hensigt ikke ilde Meente, saa dog i sine Virkninger høist skadelige, for Stat og Kirke lige fordærvelige Separatismus. Kunde det lykkes dette Partie at bemægtige sig ogsaa Opdragelsen og Underviisningen, hvorefter den naturligviis maa stræbe – saaledes som Jesuitterne i sin Tid stræbte efter og naaede – saa vilde uden Tvivl det allerfarligste Middel være kommet i dets Hænder.”<sup>8</sup>

Ikke blot var planen ufyldstgørende, men han havde heller ikke tillid til ansøgerens åndelige habitus på det pædagogisk-didaktiske område.

H.C. Ørsted og andre lærere var af samme opfattelse som Engelstoft. Uanset om de tre mænd kunne udforme en ny ansøgning, “saa synes dog deres Personlighed ikke at egne dem til Ungdommens Veiledning.” Sibbern kunne på fakultetets vegne meddele direktionen, at det frarådede en godkendelse af ansøgningen.<sup>9</sup>

## HØISKOLEN I SOER

Direktionens forkastelse af planen om en forsøgsskole viste, hvilke kræfter Grundtvig og hans ligesindede var oppe imod. Forkastelsen befæstede utvivlsomt Grundtvigs negative opfattelse af den lærde skole og gav ham inspiration til at koncentrere sig om etablering af højskolen på Sorø Akademi og senere folkehøjskoler. Her kunne hans forestilling om en fri vekselvirkning udvikle sig: hånd og ånd, mund og hjerte, meningsudveksling mellem ledere/lærere og elever. Begrebet ‘Veksel-virkning’ kendte Grundtvig fra sine studier af værker af den tyske filosof J.G. Fichte, hvori han behandlede begrebet ‘Wechsel-Wirkung’.<sup>10</sup>

Senere blev Grundtvig konfronteret med den indbyrdes undervisning – en metode, som var blevet udviklet i Storbritannien under navnet den Bell-Lancaster-ske metode, der indebar, at ældre elever under lærerens kommando skulle instruere yngre elever. Metoden blev i 1818 indført i den danske almueskole. Kritikere fremhævede dens mekaniske og militære karakter, en opfattelse, som Grundtvig delte, men i løbet af 1820’erne måtte han revidere sin modstand mod

8 Heilesen 1972: 32.

9 Heilesen 1972: 36.

10 Bugge 1965: 224-228, 284-287.

metoden. Under sit første ophold i Storbritannien i 1829 besøgte han en privat grundskole, hvor metoden blev praktiseret med livlighed og godt udbytte. Hans konklusion var da, at hvis metoden blev gennemført som en livlig vekselvirkning mellem eleverne og mellem lærer og elever, kunne det blive en forbedring af almueskoleundervisningen.<sup>11</sup>

Grundtvig tog ikke flere initiativer på gymnasieområdet, og i modsætning til hans udtalelse i 1808, hvor han mente, at den bedste alder for indlæring var drengeårene, mente han i 1836, at ungdomsalderen var det rette tidspunkt for livsoplysning. Dermed kunne han principielt se bort fra den gymnasiale undervisning. Da Christen Kold besøgte Grundtvig i 1848, fastholdt Grundtvig, at 18 år måtte være det tidligste tidspunkt for undervisning, idet voksne bedre kunne fordybe sig end børn: "Børnealderen og ikke ligesaa lidt Drengalderen, men at det derimod er Ungdomsalderen, som ejer dette Fortrin."<sup>12</sup>

I *Det Danske Fiir-Kløver partisk betragtet* fra 1836 begyndte Grundtvig at udfolde sine forestillinger om "Høi-Skole i Soer". Efter nogle år med gymnasial undervisning på Sorø Akademi kneb det med søgningen, og Grundtvig øjnede derfor en mulighed for at oprette en folkelig "Høi-Skole" i det store skolekompleks. Tilskyndelsen til udviklingen af en skoleform for den ikke-akademiske ungdom blev aktuel med oprettelsen af de rådgivende stænderforsamlinger i 1831. Da stænderforsamlingen i Roskilde for første gang mødtes i 1835, inspirerede det Grundtvig til at udforme en skitse til den nye skoleform:

"Hvordan kan vi slippe nemt til en Skole for det Danske Folkeborgerliv, som unægtelig er, hvad vi savne og nu næsten intet Øieblik godt kan undvære ... Heraf følger imidlertid nødvendig, at det er ingen Dreng-Skole, jeg vil give Anslag paa, thi til Dreng hører Tugt (...) men det er en Høiskole for vor borgerlige Ungdom, hvorved den Dannelse og Oplysning, vi maa ønske baade hos Statsraadet og dets Vælgere, omhyggelig fremmes."<sup>13</sup>

Børn og unge skulle lære de nødvendige færdigheder i hjemmene. Grundtvig omtaler i denne sammenhæng almue- og borgerskolerne, men forestiller sig, at de som 18-årige kan få en egentlig undervisning i de fag, som ville være gavnlige for dem i hverdags- og samfundslivet. Den lærde skole var ikke egnet for det store flertal af unge, der skulle ernære sig ved manuelt arbejde. Skolen var efter hans

---

11 Bugge 1965: 224-228, 284-287.

12 Bugge 1965: 148; Kold 1877: 110.

13 Grundtvig 1836: 164-165.



opfattelse “en Indespærring i skolastiske Forbedringshuse”, som for “det virksomme Borger-liv (er) den rene Fordærvelse: Indpodning af Kjælenskab, Dovenskab, Ubehjælpssomhed, Bogorme-Væsen og alle borgerlige Udyder.”<sup>14</sup>

I det følgende tiår videreudviklede han planen om Højskolen i Sorø, og med støtte fra det nye regentpar, Christian 8. og Caroline Amalie, syntes der at åbne sig muligheder for planens realisering. Ved kongens død i 1848 faldt en vigtig forudsætning bort, og med valget af Den Grundlovgivende Rigsforsamling i 1848 fik den lærde skoles folk en væsentlig politisk indflydelse, som bl.a. muliggjorde en grundlæggende skolereform i 1850. Grundtvigs plan led et afgørende nederlag, da han stillede en forespørgsel til kultusminister J.N. Madvig om regeringens holdning til oprettelsen af en realhøjskole på Sorø Akademi.

Den følgende dialog mellem de to store kulturpersonligheder om retningen for den sekundære undervisning i Danmark viste, at Madvig havde agt, som han havde magt, og derfor svarede: “Der skal ikke være, og jeg tænker heller ikke paa at foreslaa noget saadant, en særskilt Characteren af Danskhed monopoliserende Underviisningsanstalt”. Han tilføjede, at den lærde skoles undervisning var så dansk som noget, og det gjaldt også universitetet. Baggrunden var den centrale plads, undervisningen i modersmålet her havde, og hertil kom, at 1850-reformen havde fjernet den latinske stil fra afgangseksamen og reduceret timetallet i latin.<sup>15</sup>

Mens Grundtvig således argumenterede for, at dannelsen skulle komme fra folket, havde Madvig den overbevisning, at dannelsen skulle komme fra de lærde. Men de var enige om, at den gymnasiale undervisning var nødvendigt for samfundets funktion, ligesom universitetets undervisning og forskning, men Grundtvig så disse lærdomsinstitutioner som partikulære institutioner, hvorimod ‘folkeånden’ og modersmålet måtte være samfundets/nationens universelle kraft.<sup>16</sup>

I 1850 kunne Madvig som kultusminister udforme reformteksten for den lærde skole. Forud var der gået flere årtiers debat, som Madvig havde præget, og som havde resulteret i oprettelsen af et undervisningsinspektorat for den lærde skole i 1848 med ham selv som inspektør. Formålet med undervisningen skulle herefter være almindelig og studieforberedelse. Undervisningen blev forlænget fra syv til otte år. De klassiske fag havde stadig en central position, og de naturvidenskabelige fag blev styrket, men spillede dog timemæssigt en mindre rolle. I 1849 var der gennemført en reform af den akademiske læreruddannelse, der skulle matche de nye gymnasiale krav. Den nye reform krævede flere bevillinger til den-

---

14 Grundtvig 1836: 165.

15 Haue et al. 1998: 134; Haue 2003: 155-161.

16 Beretninger om Forhandlingerne paa Rigsdagen 1, 1848 sp. 436; Larsen 2001: 97; Grundtvig 1848: 471.



*Lærerne ved Metropolitanskolen ved rektor Bonaparte Borgens 25 års jubilæum 1869. Lærerne repræsenterede med deres akademiske universitetsuddannelse alt det, som Grundtvig ikke brød sig om (Det Kongelige Bibliotek).*

ne sektor, og her kunne Sorø Akademis pengefond, efter afvisningen af skoleplanen, bruges.<sup>17</sup>

Gennem 1850'erne fortsatte Grundtvig sine hadske udfald mod den lærde skole, f.eks. under forhandlinger i Folketinget i 1855 i forbindelse med et forslag om at nedlægge latinskolen i Kolding. Også her udtalte han sig meget negativt om den lærde skole og dens fremmede, ufolkelige kultur, mod drengvidenskabelighed og stemplet intelligens, og mod det nationalliberale embedsparti.<sup>18</sup>

Det er derfor forståeligt, at den lærde skoles lærere og rektorer kun i meget begrænset udstrækning var lydhyre over for de grundtvigske forestillinger om den universitetsforberedende undervisning. Men i Venstre eksisterede der en grundtvigsk fløj, som havde overtaget Grundtvigs tanker om at præge undervisningen i nordisk retning og dermed reducere latin og romersk kultur.

---

17 Haue et al. 1998: 37; Hørby 1967: 79

18 Haue et al 1998: 134; Skovgaard-Petersen 1976: 130.

## 1871-REFORMEN OG DEN NORDISKE LINJE

I Grundtvigs næstsidste leveår vedtog Rigsdagen en reform af den lærde skole. Forud havde der været hårde politiske diskussioner. Venstre ønskede en nordisk linje sideordnet med de to foreslåede linjer: 1) den traditionelle gammelsproglige og 2) den nye matematisk-naturvidenskabelige linje. Den nordiske linje skulle bl.a. omfatte oldnordisk, svensk og engelsk. Imidlertid kunne Venstre ikke få gennemført forslaget om den nordisk-historiske linje, og resultatet blev, at de måtte nøjes med, at eleverne i danskfaget blev undervist i oldnordisk og svensk, og at Danmarkshistorie fremover også skulle omfatte Nordens historie. Forslaget faldt i Landstinget, og som professor Vagn Skovgaard-Petersen meget rammende skrev i *Dannelse og demokrati*: "Kun indførelsen af lidt oldnordisk og svensk sprog blev tilbage som et rudiment af en stor tanke."<sup>19</sup>

Reformen blev således i meget begrænset omfang præget af grundtvigske skoletanker. Ganske vist blev eleverne på den matematisk-naturvidenskabelige linje fri for græsk, men skulle dog have latin, og grundtvigianerne var forbeholden over for matematik og darwinistisk inspireret naturvidenskab. Madvig var stærkt modstander af Venstres forslag og karakteriserede det på denne måde, at vore forfædre havde levet på randen af Europa og var afhængige af de impulser, der kom herfra, og ikke fra oldislandsk.<sup>20</sup>

Grundtvig gik ikke ind i den politiske debat, men nøjedes med at gentage sin modstand mod de klassiske fag, udenadslære og dyrkelsen af bogkundskab. I sine sidste år holdt han flere oplæg på Marielyst Højskole i udkanten af København, en skole, der var et resultat af private donationer i anledning af Grundtvigs 70-års fødselsdag. I 1865 bød han det nye karlehold velkommen, og understregede, at højskolen hverken skulle undervise i fransk eller tysk, men modersmålet og fædrelandets historie. De tyske bøger og sprog havde efter hans opfattelse gjort mere skade på Danmark end krigene. I 1866 talte han til pigeholdet og understregede, at de ikke burde lære fremmede sprog: Den falske højere dannelse var ikke noget for dem, der havde et kvindeligt dansk hjerte.<sup>21</sup>

I november 1869 talte han til karleholdet, hvor han understregede, at friskolen skulle vække og nære folkelivet i modsætning til "Tvangs-Skolen", dvs. den offentlige grundskole, der "indskærpede en vis Bogkundskab og Udenadslæsning paa Ramse af Troens Ord." Friskolen var ensbetydende med "Liv" og "Tvangs-Skolen" med død. I 1871 talte han igen til pigeholdet og fastslog, at "Den Oplysning, der bestaar i megen Læsning og Forgudelse af de døde Sprog, som man kalder en

---

19 Skovgaard-Petersen 1976: 130.

20 Haue 2003: 197-198.

21 Grundtvig 1956: 83-85.

Prydelse for Manden, men en Skamplet for Kvinden, som derved bliver upassende til sin Bestemmelse og Stilling i Samfundet. Thi det er kun Blindhed, der hindrer fra at se, at den slags Oplysning er ligesaa skadelig for Manden som for Kvinden.”<sup>22</sup>

Grundtvigs oplæg på Marielyst Højskole var xenofobiske, modsætningsfyldte, køns-fundamentalistiske og patosfyldte. Tyskerne var nu fjenden, ikke mindst på det filosofiske plan, selvom Grundtvig – som store dele af den danske elite – var præget af tysk idealistisk filosofi. Grundtvig havde frem til 1840’erne fulgt den tyske nationalromantiske linje, som J.G. Herder havde lagt grunden til, og som senere var blevet sammenfattet af bl.a. G.W.F. Hegel. Men da tysk idealistisk filosofi og Leopold von Rankes historieopfattelse stedsede mere på ‘staten’, vendte Grundtvig sin opmærksomhed mod ‘folket’, som i det væsentlige udgjordes af bønderne.<sup>23</sup>

Oplysning og dannelse måtte knytte sig til det, som almuen/landbefolkningen havde brug for. Det drejede sig om en oplysning, der byggede på modersmålet, fædrelandskærligheden og troen på en mytisk-kristen livsopfattelse. Mens landbefolkningen omfattede 80% af befolkningen, var den akademiske elite fåtallig. Kun 132 elever i den lærde skole tog i 1848 artium og fortsatte på universitetet. Hans kritik af de døde sprog omfattede vel ikke kun latin, men måtte også omfatte græsk og oldislandsk; de to sidstnævnte sprog havde stadig en central plads i den grundtvigske forestilling om lærd undervisning. Hans opfattelse af kvindens rolle i forhold til manden var funderet på læsning af Mosebøgerne, og de to køn var fra skaberens hånd ligestillet med forskellige og adskilte funktioner. Hans taler var stadig patosfyldte og knyttet til en højstemt gengivelse af nordisk mytologi, hvad senere af hans kritikere blev karakteriseret som ‘bragesnak’. Disse grundtvigske markeringer deltes utvivlsomt af mange af hans samtids landsmænd, ikke mindst i højskolekredse. Det var holdninger, der dominerede i samtidens agrart prægede sangskat, eksempelvis Grundtvigs meget yndede sang fra 1839, ‘Er lyset for de lærde blot’.

I november 1871 holdt Grundtvig sin sidste tale på Marielyst Højskole, hvor temaet var det samme, forbindelsen mellem den folkelige og den lærde undervisning, eller som Grundtvig udtrykte det:

“Det er nylig blevet sagt paa Prænt, at jeg aldrig har havt isinde at stille en ny Oplysning og Dannelse som den folkelige imod den fornemme akademiske, men kun at lægge Bro mellem Lyset hos de Lærde og Livet hos Folket, saa de kunde lære at forstaa hinanden

---

22 Grundtvig 1956: 103-104.

23 Vind 1999: 111-124, 480-484.

[...] at den folkelige Højskole vel kan føre til at menneskelig Oplysning og Dannelse, men maa udgaa fra Folket selv, medens den saakaldte akademiske Oplysning og Dannelse gaar ud fra det Fremmede og kommer aldrig levende til Folket eller gavner Fædrelandet, men gjør Folket stumt og aandeligt værgeløst til Spot for de Fremmede.”<sup>24</sup>

Dette havde medført, at den opfattelse har bredt sig blandt ‘den uoplyste Mængde,’ at kun det legemlige arbejde er nyttigt og fortjener sin løn, ligesom akademikerne hævder, at kun det åndelige arbejde fortjener at holdes i ære. Begge opfattelser må efter Grundtvigs opfattelse forkastes, da Gud har skabt os til både at udføre manuelt arbejde og til at bruge vore åndelige evner. Derfor må højskolens undervisning understøtte dette synspunkt. Denne sjældne grundtvigske anerkendelse af den lærde undervisning har et fortilfælde i hans dialog med Madvig i Folketinget i 1848 og i et notat fra 1821, hvor han i forbindelse med reorganiseringen af Sorø Akademi skriver, at de gamle sprog er uundværlige “Kundskabs-Nøgler”: “Det er vanskeligere her end i de nyere Sprog at skjule Vankundighed og glimre med Lidt.”<sup>25</sup>

Denne forsonlige holdning, som Grundtvig her gav udtryk for, blev hans sidste bidrag til karakteristik af lærer undervisning og dannelse. Ved hans død i 1872 var den lærde skole fast forankret i elevernes almendannelse og studieforbereelse. Men i modsætning til ‘bondehøjskolerne’ stagnerede den, måske fordi der i offentligheden var ringe forståelse for den dynamiske samfundsfunktion, som flere akademikere kunne skabe. Dertil kom, at den lærde skole havde fået det prædikat, at den var en forberedelse til uddannelse af kun embedsstanden. I landbokredse var der i de sidste årtier af 1800-tallet en udtalt antipati mod embedsvæsenet, præget af provisorietidens hårde politiske klima, og da der samtidig skete en markant modernisering og vækst i landbrugsproduktionen, opstod der flere uddannelsesmuligheder for unge på landet. Et højskoleophold kunne suppleres med en uddannelse som mejerist, landmåler, drænmester m.m. Byerhvervene var også vækstprægede og krævede unge med realeksamen, f.eks. i banker og handel og ved jernbanen; antallet af realskoleelever blev femdoblet i årene 1870-1900.<sup>26</sup>

## GRUNDTVIGIANERE I DEN LÆRDE SKOLE 1850-1920

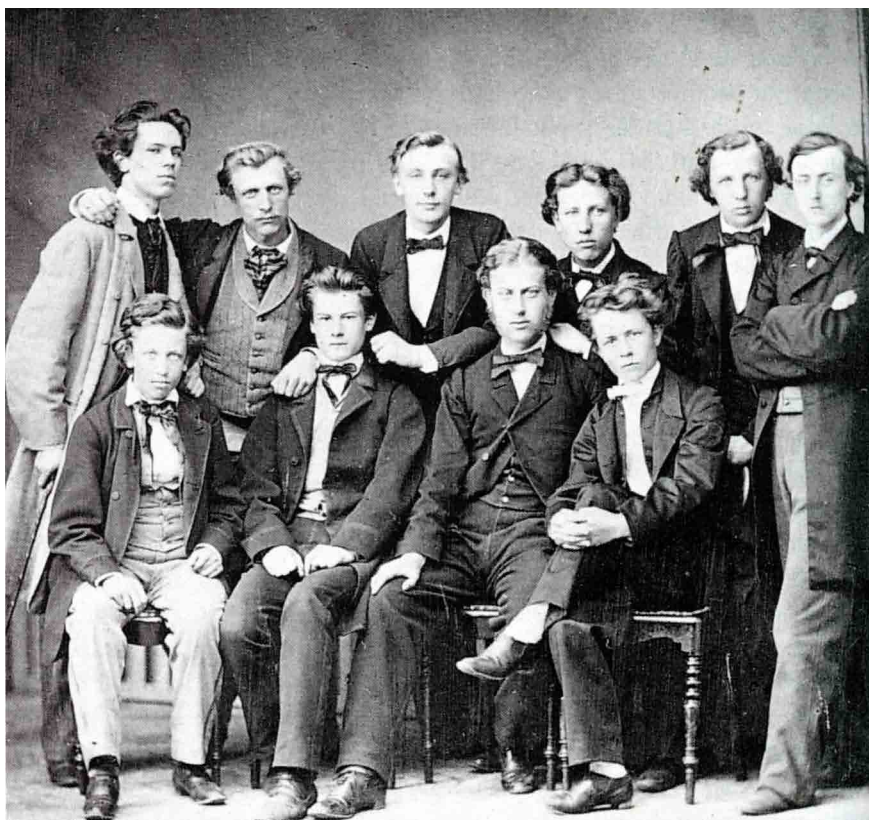
For at få en fornemmelse af, i hvilken udstrækning den grundtvigske pædagogik og didaktik prægede den lærde skole i et samfund under modernisering, skal vi se

---

24 Grundtvig 1956: 108-109.

25 Grundtvig i Bugge 1965: 231.

26 Larsen 2010: 331.



*Alle ti dimittender fra Borgerdydsskolen på Christianshavn 1863. Skolens rektor, Martin Hammerich, var nok påvirket af Grundtvigs tankegods, men distancerede sig fra store dele af Grundtvigs skoletanker, som derfor ikke vandt indpas på skolen (Det Kongelige Bibliotek).*

nærmere på de opfattelser, som centrale meningsdannere i den lærde skole gav udtryk for. Det skal være personer, som var indforstået med den lærde skoles kvaliteter, men som også var i stand til at betragte denne skoletradition gennem konkurrerende optiker, herunder de grundtvigske skoletanker. For perioden 1850 til 1920 har jeg valgt fire lærere i den lærde skole: Martin Hammerich, J.V. Pingel, H.H. Lefolii og Johan Ottosen. Alle fire med et ben i hver af de to nævnte systemer: madvigianismen og grundtvigianismen.

Martin Hammerich (1811-81) var en af guldalderens førende humanister. Nok var han påvirket af Grundtvigs tankegods, meget nordisk orienteret, forsker i mytologien og skandinavist, men lagde afstand til dele af Grundtvigs skoletanker og



mytologisk-kristne konstruktion. Hammerich var 1842-65 leder af Borgerdydskolen på Christianshavn og havde haft sæde i Den Grundlovgivende Rigsforsamling. Han lagde stor vægt på latinundervisningen og blev derfor uenig med Grundtvig på et for dem begge fundamentalt vigtigt område. I sine *Levnedsoptegnelser* fra 1856 skrev han: "At en blot meddelende Undervisning som i 'Grundtvigske' Skoler, hvor Læreren saa at sige er den ene mælende og ikke forlanger anden Tegn paa, at han har de andre med, end nu og da et Spørgsmaal eller Indfald af en opvakt Discipel, – at en saadan mundtlig Underviisning ikke tør være den overveiende, endsige det udelukkende, har altid været mig klart."<sup>27</sup>

Derfor kunne Grundtvigs skoletanker kun i begrænset omfang være retningsgivende i den lærde skole, der efter Hammerichs vision skulle være resonerende, sokratiske og levende for at udvikle elevernes selvvirksomhed. Hans pædagogiske grundmodel var inspireret af J.F. Herbart's associationstænkning. Han var enig med Grundtvig i, at modersmålet var et vigtigt fag, og at svensk og oldnordisk skulle indgå i pensum. Hammerich, der havde skrevet disputats om Ragnarokmyten, var siden sin ungdom nært knyttet til de førende nationalliberale politikere, herunder ikke mindst Madvig, og havde dermed utvivlsomt langt større indflydelse på det gymnasiale område end Grundtvig.<sup>28</sup>

J.V. Pingel (1834-1919) havde skrevet disputats i græsk historie. Fra 1871 underviste han på Metropolitanskolen, hvor han blev en meget velrenommeret underviser. En af hans elever, den senere grundtvigske højskolelærer Holger Begtrup, kaldte ham en højskolelærer i den lærde skoles tjeneste. Han engagerede sig også i politik i Venstre, og et samarbejde med Socialdemokratiet førte til afskedigelse fra stillingen som overlærer. Vagn Skovgaard-Petersen analyserer i sin disputats Pingels virksomhed: "Pingel kunne nok lade sig påvirke af Grundtvig, men skolesynet er ikke grundtvigsk." I et brev til Georg Brandes i 1877 formulerede Pingel den vision, at han ville vinde en sejr "baade over den tørre, anskuelsesløse Madvigianisme og den vaade tankefjendske Grundtvigianisme." Senere skrev han til Brandes: "hvordan skulde vi dæmme for Grundtvigianismen, der truer med at drukne os i et Hav af Barnemad."<sup>29</sup>

I to småskrifter beskrev Pingel sit syn på en reform af den lærde skole. Latin skulle fjernes fra fagkredsen, ligesom Grundtvig mente, og græsk skulle være et vigtigt fag. Pingel fortrød så senere at have gjort græsk til skolens hovedfag. Han var i 1884 nået til den opfattelse, at dette omfattende fag ville skabe sociale skel i befolkningen, mellem intelligentsiaen og bønderne. I modsætning til Grundtvig

---

27 Haue 2010: 106.

28 Haue 2010: 108.

29 Skovgaard-Petersen 1976: 135.

og grundtvigianerne ville han styrke de naturvidenskabelige fag og matematikken. Naturvidenskaberne skulle omfatte Charles Darwins udviklingstanker. Efter Pingels opfattelse havde den lærde skole holdt sig uden for de pædagogiske strømninger, herunder grundtvigianismen. "Grundtvig var", udtalte han, "det eneste pædagogiske Geni, som Danmark hidtil har frembragt." Det var Pingels opfattelse, at materialismen ikke var så dominerende i Danmark som i andre europæiske lande, og det skyldtes grundtvigianismen: "Den grundtvigske skoles styrke lå i den levende anskuelse, latinskolens i den analyserende tanke."<sup>30</sup>

H.H. Lefolii (1819-1908) var filologisk kandidat, oplært i latin af Madvig og fra 1866 rektor for Viborg Katedralskole. Han var grundtvigianer, venstremand og tilhænger af undervisning i oldnordisk. Han hentede megen inspiration fra højskolens folk, især Ludvig Schrøder i Askov og Jens Nørregaard fra Testrup Højskole. Han ville derfor styrke undervisningens mundtlighed og dens poetiske sider. Den lærde skole skulle efter hans opfattelse være en opdragende skole, hvor eleverne kunne fordybe sig i emner om menneskelige vilkår. Den senere historiker og politiker P. Munch skrev om Lefolii: "Meget glade var vi ved, at Rektor undertiden mødte til Diskussion med os om Højskolerne, som han jo satte meget højt, medens nogle af os havde bevaret lidt af den i akademiske Kredse saa stærkt udbredte Følelse af Overlegenhed over for dem."<sup>31</sup>

Det var utvivlsomt også en grundtvigsk inspiration, når Lefolii afskaffede de daglige karakterer, endnu nogle årtier før det skete på andre skoler. Han tog også initiativ til danseundervisning, hvor drenge fik selskab af piger fra husholdningsskolen, meget imod Indre Missions holdning. Eleverne skulle som voksne kunne begå sig i selskabslivet. I modsætning til mange af de andre lærde skoler tyder noget på, at Lefolii 'åbnede' Viborg Katedralskole over for samfundets forandringer, og medvirkede dermed til, at undervisningen blev mere vedkommende for eleverne. Men Lefolii, der havde haft Madvig til latin på universitetet, fastholdt dette fag som grundlæggende vigtigt, bortset fra den latinske stil.<sup>32</sup>

Johan Ottosen (1859-1904) var cand.mag. i historie, lærebogsforfatter, skolepolitiker og lærer i den lærde skole. Han var grundtvigsk indstillet og søgte i reformforhandlingerne forud for 1903-loven at præge den lærde skole i grundtvigsk retning. Hans mest udbredte lærebog var *Nordens Historie* (1893), som efter hans død blev videreført af ligesindede historikere indtil slutningen af 1960'erne. I lærebogen nævnte han anerkendende Grundtvig flere gange, både på det nationale, det kirkelige og det oplysningsmæssige felt.

---

30 Skovgaard-Petersen 1976: 140.

31 Munch 1959: 20.

32 Skovgaard-Petersen 1976: 131.



Selvom Ottosen var grundtvigsk orienteret, tilsluttede han sig ikke det grundtvigske Venstre, men Venstrereformpartiet, Rigsdagens største parti, hvis ordfører han var 1901-03. Under behandlingen af 1903-lovforslaget udtalte Ottosen, at reformens initiativtagere vedkendte sig, "at Grundtvig var en af deres Læremestre", og de havde lært "ogsaa af Pestalozzi og Rousseau, men maaske mest af Grundtvig, fordi han er vort danske Geni paa dette Omraade."<sup>33</sup> Ikke desto mindre talte en repræsentant for det grundtvigske Venstre, Harald Holm, imod reformen, fordi det blev muligt at blive optaget i mellemskolen efter 11-års alderen, hvorved de bedst bogligt begavede elever ville forlade folkeskolen og dermed svække den. Det grundtvigske Venstre fik således ingen indflydelse på reformen, men Reformvenstre havde med Ottosens ord sikret, at netop dets forslag var farvet af en grundtvigsk diskurs.<sup>34</sup>

At være grundtvigsk i 1900 på skoleområdet var nok mest en hensigtsmæssig skueværdi, der indebar, at man kunne ytre sin utilfredshed med de herskende tilstande, måske ikke så negativt som Grundtvig udtalte det: dødens skole. For reformfolkene gjaldt det derfor om, at 'grundtvigianisere' i det mindste grundskolen. Her var anskuelsesundervisning i 1899 blevet obligatorisk bl.a. med introduktion af talrige anskuelsesbilleder. Ottosen var fortaler for indførelse af praktisk arbejde i det nye gymnasium, nok inspireret af Grundtvig, men vel også af den tyske reformpædagog Georg Kerschensteiners arbejdsskoletanker.<sup>35</sup>

Endelig bør også professor i filosofi og docent i pædagogik Kristian Kromans reformskrift fra 1886 *Om Maal og Midler i den høiere Skoleundervisning* nævnes som en vigtig inspiration. En del af hans tankegods var foreneligt med Grundtvigs skoletanker, bl.a. en livlig undervisning, der skulle opdrage til selvvirksomhed, og legemsøvelser. Kroman nævner i sit skrift kun Grundtvig med nogle få kortfattede, halvt ironiske bemærkninger. Bl.a. skrev han, at hvis den gamle seer kunne anskue skoleudviklingen i dag, ville han erkende, hvad der manglede og energisk udråbe: "Mathematik og Naturvidenskab". Denne noget hypotetiske antagelse var et udtryk for, at Grundtvig efter sin død ret frit kunne bruges til at fremme egne visioner.<sup>36</sup>

Det er vanskeligt at bedømme, hvilken indflydelse Grundtvigs pædagogiske tanke-sæt har præget 1903-reformen, men at de grundtvigske medlemmer af Rigsdagen valgte at stå uden for reformforliget, kan nok tages som udtryk for, at den grundtvigske prægning har været minimal på trods af Ottosens udtalelse i

---

33 Skovgaard-Petersen 1976: 258.

34 Haue et al 1986: 135-136.

35 Skovgaard-Petersen 1976: 259, 335.

36 Kroman 1886: 146.

1903.<sup>37</sup> I alt fald påvirkede de grundtvigske skoletanker ikke det nye tredelte gymnasium. De to store fællesfag, dansk og historie, fik nu en mere central rolle som garant for almindannelsen, da en student nu havde tre forskellige faglige profiler.

Denne udvikling var ikke nødvendigvis antigrundtvigsk, men det indhold, som historiefaget fik, var for verdenshistoriens vedkommende præget af positivismen, fremskridtstroen og kildekritikken. Historikeren P. Munch blev opfordret til at skrive en verdenshistorie, der udkom i årene 1908-10. Denne lærebog dominerede gymnasieundervisningen i det næste halve århundrede og var netop præget – ikke af myter og oldnordiske idealer som hos Grundtvig, men af kildekritik, fremskridtstro og den positivistiske tilgang til stoffet.

De fire gymnasiale meningsdannere var mere positive, men kunne dog ikke 'købe hele Grundtvig-pakken', selvom de kunne lade sig inspirere af enkeltforslag og bruge Grundtvig som 'diskursmarkør', når det var opportunt. Ikke fordi de var afvisende over for ny inspiration, således støttede de f.eks. bestræbelserne på at indføre klasseundervisning i stedet for høre-metoden. Klasseundervisning mindede om den grundtvigske 'frie vekselvirkning', men inspirationen kom især fra udlandet, nemlig Tyskland og Sverige.

## GRUNDTVIGS PÅVIRKNING AF DEN GYMNASIALE UDVIKLING 1920-71

I 1933 holdt den socialdemokratiske undervisningsminister, Frederik Borgbjerg, en festtale i anledning af 150-året for Grundtvigs fødsel. Talen roste Grundtvig, men gymnasieskolen ikke blev specifikt omtalt. Talen var dog et udtryk for, at nu havde den socialdemokratiske bevægelse taget Grundtvig til sig og kunne bruge ham som værdimarkør. Grundtvigs folkelighed kunne indgå i arbejderbevægelsens selvforståelse – og bliver det stadig, f.eks. i forbindelse med tidligere statsminister Anker Jørgensens begravelse fra Grundtvigskirken i 2016.<sup>38</sup>

Inddragelse af Grundtvig i folkeskolens reform blev styrket, da den radikale Jørgen Jørgensen i 1935 afløste Borgbjerg som undervisningsminister. Han var rundet af friskolen og højskolen og var skeptisk over for gymnasiet og universitetet. Han så højskolen og gymnasiet som konkurrenter. Da Danmark stadig var et landbrugsland, måtte højskolen fremhæves som den brede befolknings supplerende undervisning til den syvårige folkeskole. En reform af folkeskolen i 1937 søgte at svække den populære eksamens-mellemskole ved at oprette en praktisk mellemskole, som ikke skulle være en forskole til gymnasiet, men det praktiske arbejdsmarked for bl.a. lærlinge og landbrugsmedhjælpere. I 1942 fik højskolen

37 Kroman 1886: 171.

38 Møller 2019: 90.

en officiel formålsbeskrivelse, hvor almindelse, som ellers indtil da have været realskolens og gymnasiets formål, nu også skulle være højskoleundervisningens overordnede formål.<sup>39</sup>

I forbindelse med Tysklands besættelse af Danmark udnævnte regeringen inspektøren for gymnasiet, A.C. Højberg-Christensen, til kontaktperson til de tyske myndigheder. Han havde tysk som fag og var dertil en rutineret og højt respekteret embedsmand. I 1942 udkom bogen *Unterricht und Erziehung in Dänemark*, skrevet af Højberg-Christensen på opfordring fra Arbeitsgemeinschaft für Skandinavienkunde. Heri understregede han, at opdragelse overhovedet ikke blev nævnt i 1903-loven, og at der kun blev talt om undervisning, "und das Ziel des Unterrichts wird als eine höhere allgemeine Bildung charakterisiert." Højberg-Christensen gjorde flittigt brug af henvisninger til Grundtvig, bl.a. om lærerens metodefrihed: "Im Vaterland Grundtvigs, der immer wieder Persönlichkeit des Lehrers und geistige Freiheit als Lebensbedingung jeder Erziehung hervorhebt – und darin ist Grundtvig ein echter Däne – wäre es nicht durchführbar, dem Lehrer einzelne gehende Anweisungen zu geben." Denne opfattelse af lærerens metodefrihed var en del af den tyske didaktik-tænkning, som J.F. Herbart og W. von Humboldt havde udformet i begyndelsen af 1800-tallet, men som måtte vige for den nazistisk ensretning og topstyring af undervisningen.<sup>40</sup>

## DEN GYMNASIALE UDVIKLING SIDEN 1958

Folketinget vedtog i 1958 en omfattende uddannelsesreform. Mellemskolen, som grundtvigianerne havde været modstander af i 1903, blev nu nedlagt; i stedet skulle der være afgang fra 7. klasse til enten erhvervsarbejde/uddannelse eller en treårige realskole. Herfra kunne eleverne efter 2. real søge om optagelse i gymnasiet. Her blev der fremover kun to linjer, nemlig den nysproglige og den matematisk-naturvidenskabelige; efter 1g. skulle eleverne vælge en gren, og det ville nok have glædet Grundtvig, at den klassiske gren kun blev søgt af få elever. Til gengæld ville han nok have haft hårde ord til overs for den videnskabelighed, som grenene repræsenterede.

Undervisningsminister Jørgen Jørgensen udtalte i 1957 på et stort skolemøde, arrangeret af Det Radikale Venstre, sit traditionelle synspunkt, at eksamenskolen tog alt for mange væk fra deltagelse i det praktiske erhvervsliv, og at han ikke opfattede det som en ulykke, om flere nøjedes med at gå i skole i syv år, da "der skal jo nogen til at gøre det det manuelle arbejde." Denne udtalelse var en grundt-

---

39 Frandsen et al 2012: 234.

40 Balle 2015: 97-99.



Det faglige kludetæppe 1988. Eleven ligger måske og fordøjer de mange fags almene dele og er i så fald i færd med at blive almindannet (HC-tegning i Haue, *Almindannelse som ledestjerne*, s. 500).

vigsk inspireret forestilling, der snart viste sig som ude af trit med bl.a. Socialdemokratiets ønske om en dynamisk samfundsudvikling.<sup>41</sup>

Med få undtagelser er det ret sikkert at konkludere, at Grundtvig/grundtvigianerne ikke har påvirket de mange reformer, der siden 1958 er blevet gennemført. Selvom fremtrædende personer, der erklærede sig som grundtvigianere, stod bag

41 Frandsen et al 2012: 215.

etableringen af højere forberedelseseksamen (hf) i 1965, var de bærende principper formodentlig ikke vokset i den grundtvigianske have. Hf var en eksamen, som enhver kunne forberede sig til ved to års undervisning, hvor kursisterne havde medbestemmelse ved valg af flere fag, emner, arbejdsformer og opgivelser til eksamen. Disse nyskabelser kunne med god vilje siges at være i overensstemmelse med den grundtvigske undervisningstradition, men kunne lige så godt anses for at være inspiration fra reformpædagogikken.

Hf var tænkt som en forberedelse til seminarieuddannelsen og blev først senere adgangsgivende først til andre mellemuddannelser og dernæst til universiteter og højere læreanstalter. Først i 2005 blev formålet med undervisningen på hf også almindelig. K.B. Andersen, der i en årrække havde været tilknyttet flere højskoler, mente som socialdemokratisk undervisningsminister, at der burde skabes en ny vej til studierne, og han undersøgte, om højskolerne kunne løfte denne opgave. Sigurd Højby, der voksede op i et grundtvigsk miljø, mente ikke som direktør for Gymnasieskoleafdelingen, at denne vej var hensigtsmæssig, og sammen med grundtvigianeren Roar Skovmand udformede han teksten til hf-loven.<sup>42</sup>

Hf blev en bragende succes og tilførte gymnasiet en dynamisk dimension, især fordi den indebar en højere grad af elevindflydelse. Samtidig var den et svar på tidens store behov for at aktivere 'intelligensreserven' i et moderne dansk velfærdssamfund i støbeskeen, hvor kun 7 % af en ungdomsårgang gik i gymnasiet. Den grundtvigske fastholdelse af syv års undervisningspligt kan indirekte have været medvirkende til den lave gymnasiefrekvens, bl.a. fordi eleverne indtil da dels skulle vælge gymnasievejen allerede i 11-års alderen.<sup>43</sup>

På opfordring af den socialdemokratiske undervisningsminister, Knud Heinesen, fremlagde Sigurd Højby i 1972 en skitse, der ville indebære en samordning af alle ungdomsuddannelser. Socialdemokraterne (Højby var både socialdemokrat og grundtvigianer) havde ladet sig inspirere af den svenske ungdomsskole, der nok efter amerikansk forbillede havde foretaget en integration af alle ungdomsuddannelser. Det overordnede begreb var "jæmlighed" og "fælles referenceramme" i stedet for 'almendannelse'. Da nogle af ungdomsuddannelserne havde et erhvervs-specifikt sigte, kunne dette ikke forenes med det almene sigte, som det traditionelle gymnasium havde. Højby-udvalget foreslog, at flere fag skulle være for alle, netop for at sikre en fælles referenceramme for alle unge.

Hvis denne skitse skulle realiseres, ville det betyde en revolution i ungdomsuddannelserne. Danmark ville dermed bevæge sig væk fra den tyske didaktik-model

---

42 Korsgaard 2017: 256-258, 281-284; Lauersen 2020: 233-235; Andersen 1968: 7-15.

43 Haue 2003: 404-405.

over mod den angelsaksiske curriculum-model, hvor eleverne selv ret frit kunne sammensætte deres fag. Dette frie valg skulle man tro ville tiltale grundtvigsk orienterede politikere og skolefolk, især fordi denne model kunne skabe grundlag for en 'fri vekselvirkning' mellem den boglige og den erhvervsfaglige undervisning. Men netop erklærede grundtvigianere af borgerlig observans, anført af vensremanden Bertel Haarder, bekæmpede gennem 1970'erne det forslag, der i virkeligheden måtte have haft Grundtvigs sympati: nemlig at forene den læge og den lærde undervisning. Dette må forstås som udtryk for, at den grundtvigske pædagogik nu mest hørte hjemme i festtalerne. Haarder ville fastholde det fagligt høje niveau i gymnasiet og derfor holde de to systemer adskilte: den boglige og den erhvervsfaglige. Og sådan er det stadig i dag. Almendannelsen er fortsat det overordnede mål for de gymnasiale uddannelser, men ikke for erhvervsuddannelserne.<sup>44</sup>

## GRUNDTVIGS DØD

Mange mindesmærker bliver først opstillet, når den begivenhed eller person, det drejer sig om, er ved at glide over i glemslen. Grundtvigforskeren Jes Fabricius Møller har i bogen *Grundtvigs død* brugt begreberne 'den umiddelbare Grundtvig' og 'den middelbare Grundtvig'. Den 'middelbare' omfatter Grundtvigs efterkommere, grundtvigianerne. Der kan spores en tendens til, at jo længere afstanden bliver til hans død, desto flere kvaliteter tillægges han: garant for demokratiet, tanken om velfærdsstaten, ytringsfriheden, religionsfriheden, kvindefrigørelsen og de frie skoler. Imidlertid er disse antagelser til en vis grad udtryk for mytedannelse, der som de fleste myter lever deres eget liv.<sup>45</sup>

Den umiddelbare Grundtvig er død, og set ud fra en kritisk historisk synsvinkel burde disse myter problematiseres og i nogle tilfælde afmonteres, og vi kunne nøjes med at synge hans stadig vedkommende salmer og sange, og nyde den kirkelige frihed, som han var med til at etablere. I de seneste 50 år har jeg fulgt gymnasieudviklingen, både som underviser, medlem af flere reformudvalg og forsker, og har sjældent, måske aldrig brugt eller hørt andre bruge Grundtvig i en gymnasial sammenhæng, og jeg tager det som udtryk for at den middelbare Grundtvig også er død i en gymnasial sammenhæng.

## AFSLUTNING

Grundtvigs holdning til både latinskolen og den lærde skole var altovervejende negativ. Det er derfor forståeligt, at den lærde skoles ledere og lærere havde van-

---

44 Haue 2007: 135-151.

45 Møller 2019: 90.

skeligt ved at finde forbilleder i den grundtvigske pædagogik og didaktik. Det kom klart til udtryk i forbindelse med ansøgningen om en forsøgsskole i 1832; heller ikke Grundtvigs mangeårige arbejde for at få etableret en real-højskole i Sorø kunne lykkes. Det lærde establishment med undervisningsinspektør og kultusminister J.N. Madvig i spidsen var også imod denne plan. Grundtvig og senere grundtvigianerne repræsenterede et tankesæt, der lå langt fra den gymnasiale verden. De repræsenterede hver sit system, som havde vanskeligt ved at kommunikere med hinanden, og dermed påvirke hinanden.

En af Grundtvigs mest perspektivrige forestillinger var brugen af det levende ord, dialog og samvirke mellem hånd og ånd, hjerte og forstand, og vist nok efter inspiration fra den tyske filosof J.G. Fichte og den indbyrdes undervisning udviklede Grundtvig forestillingen om 'fri vekselvirkning'. Grundtvigs brug af disse forestillinger fik betydning for højskolens pædagogik, men næppe for den lærde skole, der længe før Grundtvig havde brugt fortællingen som supplement til udenadslære. Det var derfor langt over målet, når Grundtvig kaldte den lærde skole for 'dødens skole'. Man kan diskutere, om indførelsen af klasseundervisning omkring 1900 var en grundtvigsk inspiration. Det er næppe tilfældet. Inspirationen hertil kom fra Sverige og Tyskland.

Momentvis fremkom der i 1900-tallet tanker om at indføre praktiske fag i gymnasiet, men det borgerlige Danmark, herunder også de førende grundtvigianere, var modstandere af disse visioner. Det kunne ellers være en grundtvigsk inspiration at forene alle unge i samme skolesystem. På trods af, at de toneangivende reformfolk på skoleområdet var grundtvigianere, blev reformerne på gymnasieområdet præget af akademiske standarder, og det overordnede mål er stadig almindelse. I dag er andelen af unge, der tager en gymnasial uddannelse vokset til 70 %, og det kan måske tages som et udtryk for, at Madvig i 1848 havde ret, da han udtalte, at dannelsen skulle komme fra de lærde, ikke som Grundtvig påstod fra folket. Og stadig i dag er 'håndens' læring adskilt fra 'åndens'.

Det er efter min opfattelse vanskeligt at påvise, hvor Grundtvig eller grundtvigianerne positivt har påvirket den gymnasiale udvikling i Danmark. Men man ville f.eks. kunne hævde, at den rudimentære oldnordiske og nordiske prægning af den lærde skole i forbindelse med 1871-reformen, kunne tilskrives grundtvigiansk indflydelse. Om den har påvirket den negativt, lader sig næppe veje og måle, men i så fald højest indirekte, f.eks. ved for længe at fastholde syv års undervisningspligt, og at denne skoleform længe måtte leve med det grundtvigske epitete: 'Dødens skole'. Tesen om Grundtvigs og grundtvigianernes manglende prægning af den lærde skole og gymnasiet kan i store træk verificeres, selvom der kan påvises enkelte tiltag, der kan opfattes som overensstemmende med grundtvigske skoletanker.



## SUMMARY

N.F.S. Grundtvig (1783-1872), the influential Danish theologian, hymn writer, historian and observer of educational conditions, had a profound impact on not only the private elementary school; but also on the 'Efterskole' and the folk high schools. In this article, however, we shall examine his influence on grammar schools. As his attitude towards the Danish grammar schools was predominantly negative, grammar school headmasters and teachers as well as leading politicians were quite dismissive of Grundtvig and his followers' educational plans. However, a part of the inherently Grundtvigian Liberal Party supported his ideas and attempted, and, with very limited success, to have them implemented. At the 1903 high school reform, Grundtvig's followers, being in minority in Parliament, were unable to resist the establishment of a middle school and the division of pupils at the age of 11. During the negotiations surrounding the 1958 educational reform, the Grundtvig-oriented politicians succeeded in abolishment of the middle school. The grammar school did however become more science-orientated, which was not in accordance with the traditional Grundtvig vision. In the 1970s, Social-Democratic governments tried to create a comprehensive school for all young people; this did essentially become a Grundtvigian concept, with the unification of secondary and vocational education. Despite its proximity to a Grundtvigian concept, the move towards a comprehensive school was not supported by the Grundtvig-oriented politicians in the Liberal Party, which in effect, could be seen as an end to Grundtvig's influence on the Danish grammar school.



**Harry Haue** (f. 1941) er mag.art. i historie og dr.phil. på afhandlingen 'Almindannelse som ledestjerne' (2003). 1973-98 gymnasielærer, 1998 lektor ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet og 2008-11 professor sammesteds, derefter seniormedarbejder. Forfatter af lærebøger i historie til gymnasiet og bøger og artikler om gymnasieskolens, efterskolens og realskolens historie gennem de sidste 200 år. Har desuden skrevet artikler om historiedidaktiske problemstillinger. Medlem af læse- og læreplansudvalgene i

historie for stx, hhx, folkeskolen og læreruddannelsen 2004-08 og medlem af fagligt forum for stx og htx 2005-12. Medlem af det fagkyndige udvalg ved Grundtvig Centeret 2011-14. Seneste udgivelse: 'Bondedreng og professor – en dansk udviklingshistorie' (2021).



## LITTERATUR

- Andersen, K.B. (1968), Hvad er HF?. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, s. 7-15.
- Balle, T. (2015), Nordisk skoletradition – myte eller realitet? I: Balle, Th., Haue, H. og Schelde, M. (red.). *Nordisk pædagogisk tradition? – mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole*. Odense: Gymnasiepædagogik, vol. 94, s. 13-25.
- *Beretninger om Forhandlingerne paa Rigsdagen*, 1. København 1848.
- Bugge, K.E. (1965), *Skolen for livet. Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. København: G.E.C Gads Forlag.
- Frandsen, J.N., Gjesing, K.B. og Haue, H. (2012), *Mere end en skole. De danske efterskoleers historie*. Odense: Syddansk Universitet.
- Grundtvig, N.F.S. (1836), Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet. I: G. Christensen & H. Koch (red.), *N.F.S. Grundtvig. Værker i Udvalg*, bd. 4. København: Gyldendal, s. 145-185.
- Grundtvig, N.F.S. (1839), Mands Minde. I: G. Christensen & H. Koch (red.), *N.F.S. Grundtvig. Værker i Udvalg*, bd. 4. København: Gyldendal, s. 234-352.
- Grundtvig, N.F.S. (1848), Den danske Højskole. Den latinske Minister og Rigsdagsmanden fra Præstø. I: G. Christensen & H. Koch (red.), *N.F.S. Grundtvig. Værker i Udvalg*, bd. 4. København: Gyldendal, s. 471-480.
- Grundtvig, N.F.S. (1956), *Taler paa Marielyst Højskole 1856-1871*, udgivet af Steen Johansen. København: Gyldendal.
- Haue, H. (1972), *En undersøgelse af de forestillinger, som elitetytyskeren i det 19. århundrede fik gennem den lærde skoles historie- og geografibøger*. Upubliceret specialopgave, Aarhus Universitet.
- Haue, H. (2001), Adjunkternes kravlegård -didaktik i pædagogikum. I: Holm-Larsen, S., Wiborg, S., Winther-Jensen, T. (red.), *Undervisning og læring – almen didaktik og skolen i samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag, s. 310-311.
- Haue, H. (2003), *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almen dannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2007), *Didactics of History. Five Lectures*. Odense: Gymnasiepædagogik, 65.
- Haue, H. (2010), Skolemanden Hammerich. I: Andersen, J.B. (red.), *Martin Hammerich – kunst og dannelse i Guldalderen*. København: Vandkunstens Forlag, s. 99-121.
- Haue, H. (2018), Den pædagogiske ledelses tilblivelse. Tre fyrtårne i dansk gymnasiepædagogik: Madvig, Tuxen og Højby. I: Abrahamsen, M. og Frederiksen, L.F. (red.), *Gymnasiet – og Peter Henrik på Briksen. Festskrift til Peter Henrik Raae*. Odense: Gymnasiepædagogik, 110, s. 15-30.
- Haue, H. et al (1986), *Skolen i Danmark – fra 1500-tallet til i dag*. Herning: Systimes Forlag.
- Haue, H., Nørr, E. og Skovgaard-Petersen, V. (1998), *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Heilesen, H. (1972), Et forslag til en grundtvigsk lærd skole 1832. I: *Grundtvigstudier*, s. 23-39.
- Hørby, K. (1967), Grundtvigs højskoletanke og Sorø Akademis reform 1842-1849. I: *Årbog for dansk skolehistorie*, s. 59-84.
- Kofod, H.A. (1808), *Historiens vigtigste Begivenheder fragmentarisk fremstillet for Begyndere*. København: C. Colins Forlag.
- Kold, C. (1877) *Vennemødetsalen 1866*. I: Hagemann, J og Sørensen, H. (red.) *Christen Kold. Udvalgte tekster*. København: G.E.C. Gads Forlag. (93-115).
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E., Jensen, H.S. (2017), *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kroman, K. (1886), *Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere. En pædagogisk Undersøgelse*. København: Gyldendal.
- Larsen, C. (red.) (2010), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. København: Danmarks Privatskoleforening.

- Larsen, F.S. (1995) (red.), *Aarhus Katedralskole 1195-1995 ... imellem kirken og vandet*. Aarhus: Aarhus Katedralskole.
- Larsen, J.L. (2002), *J.N. Madvigs Dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik*. København: Museum Tusulanum.
- Lauersen, P.F. (2020), *Didaktiske revolutioner. Undervisningens historie*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lynning, K.H. (2007), *Kampen om Dannelsesbjerget – en analyse af debatterne om naturvidenskabernes rolle i det danske gymnasium i forbindelse med skolereformerne i 1903 og 1958*. Aarhus: Steno Institutet, Aarhus Universitet.
- Munch, P. (1959), *Erindringer. Fra Skole til Folketing*. København: Gads Forlag.
- Møller, J.F. (2019), *Grundtvigs død*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nygaard, F. (1880), *Det Schousboske Institut og N.F.S. Grundtvigs Lærervirksomhed sammesteds. Et Tidsbillede*. København: Det Schønbergske Forlag.
- Paudan-Müller, C. (1841), Nogle Ord om den historiske Underviisning i de lærde Skoler, nærmest foranledigede ved Hr. Dr. Flemmers Ytringer desangaaende i Tidsskrift for Litteratur og Kritik, 3die og 5te Bind. I: *Indbydelsesskrift til den offentlige Examen i Odense Katedralskole*. Odense.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976), *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. København: Gyldendal.
- Vind, O. (1999), *Grundtvigs historie filosofi*. København: Gyldendal.

# AT LÆRE AT RÆSONNERE – DANSKE EKSAMENSBE SVARELSER FRA STUDENTEREKSAMEN 1915

AF ANDERS KRUSE LJUNG DALH & ANE QVORTRUP

*Artiklen er en analyse af danske stile fra studentereksamen i 1915. På baggrund af 24 besvarelser fra Vestre Borgerdydskole undersøger den, hvordan idealet om at ræsonnere kom til udtryk i elevbesvarelserne. Hensigten er at nuancere det hidtidige fokus på "hvorfor", som har været baseret på lovgivningsmateriale og lærebøger, ved at fokusere analysen på, "hvordan" ræsonnementet kom til udtryk i besvarelserne af en af eksamensopgaverne i dette klassesæt, "Haandværk og Industri tidligere og nu". Det sker på baggrund af en analyse og diskussion af datidens pædagogiske og didaktiske normer, som de kommer til udtryk i såvel bekendtgørelsen som skrivepædagogiske lære- og fagbøger.<sup>1</sup>*

Denne artikel undersøger, hvordan og hvorfor det at ræsonnere blev et fagligt ideal i gymnasiet før og efter overgangen til det 20. århundrede, og nærmere bestemt hvordan det kom til udtryk ved eksamen i dansk stil i 1915. Undersøgelsen er pædagogisk og almindidaktisk funderet, idet den knytter sig til en generel interesse for de kriterier, der på forskellige tidspunkter – implicit såvel som eksplicit – har gjort, at et elevs eksamensbesvarelse på tværs af forskellige fag har kunnet blive genkendt som fagligt stærk. Ræsonnementet spillede en væsentlig rolle i de pædagogiske lærebøger, der blev formuleret op igennem den sidste halvdel af det 19. og ind i det 20. århundrede, idet den rationelle, undersøgende metode blev forbundet med selvvirksomhed i modsætning til udenadslære. Det er altså knyttet til de politiske, sociale og kulturelle forandringer, der kendetegnede perioden, dvs. en begyndende demokratisering og en gradvis aktivering af en større del af befolkningen i det politiske liv. Således var ræsonnementet – og er stadig – et kendetegn på faglig dygtighed. Vi interesserer os for, hvordan elever er blevet trænet i at ræsonnere og ikke mindst variationen i, hvordan deres ræson-

---

1 Tak til Harry Haue, Torben Spanget Christensen, Peter Hobel og Ellen Krogh samt to anonyme fagfællebedømmere for værdifuldt kritiske kommentarer til tidligere versioner af artiklen.

nementer kommer til udtryk i eksamensbesvarelserne. Til dette formål undersøger vi eksamensbesvarelser i faget dansk fra 1915, dvs. fra gymnasiets første reformperiode 1903-35.<sup>2</sup> Det var i denne periode, at det moderne gymnasium fik sin form, dvs. blev en overbygning på tre år til mellemskolen og afløste latin- og embedsskolen med otte års skolegang. Samtidig er det en periode, som medførte store faglige forandringer.

Der findes en del materiale om gymnasiets historie, bl.a. Harry Haues *Almendannelse for tiden* og Vagn Skovgaard-Petersens *Dannelse og demokrati*, der fokuserer på sociale, pædagogiske, institutionelle og uddannelsespolitiske forandringer med gymnasiet som institution.<sup>3</sup> Også lærebogsmateriale er systematisk behandlet i f.eks. bogen *Skolebøger gennem 200 år* af Vagn Skovgaard-Petersen, Palle Lauring, Torben Gregersen og Per Krarup.<sup>4</sup> Fra lærebøgerne er det klart, at det at ræsonnere, dvs. at bygge et argument og vurdere en sag, har været et ideal i latinskolen og senere gymnasiet. Men hvor skriftlige elevbesvarelser i et aktuelt perspektiv er undersøgt systematisk,<sup>5</sup> er elevbesvarelser mindre systematisk behandlet i et historisk perspektiv. Signe Pildal Hansen har lavet en sammenligning af nyere elevbesvarelser fra 2001 med ældre danske stile fra 1968, hvori hun fokuserer på kravet om selvstændighed i opgavebesvarelsen. Hun finder, at stilene fra 1968 imiterer lærebøgernes ræsonnerende stil, men at eleverne ikke af den grund nødvendigvis gennemfører egentlige argumenter.<sup>6</sup> Bortset fra få undtagelser synes historiske elevbesvarelser således i mange tilfælde kun at have en illustrativ karakter – givetvis fordi uddannelsespolitiske dokumenter, læreplaner og lærebøger er lettere tilgængelige end elevprodukter.<sup>7</sup>

Vores udgangspunkt er, at mens spørgsmålet om 'hvorfor' bedst kan forstås ud fra love, bekendtgørelser og lærebogsmateriale, må spørgsmålet om 'hvordan' forstås ud fra elevbesvarelserne, hvor formen og indholdet af elevernes ræsonnementer får deres konkrete udtryk. Artiklens forskningsspørgsmål er derfor: Hvordan kommer idealet om at ræsonnere til udtryk i elevbesvarelser fra 1915, og hvordan kan idealets fremkomst forstås med udgangspunkt i eksamenssæt samt lærebøger fra den forudgående periode?

Datagrundlaget for besvarelsen af artiklernes forskningsspørgsmål er vejledninger i skriftlig fremstilling fra slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet (1840, 1867, 1895, 1900) (tilgængelige digitalt ved SDU Bibliotek), to

---

2 Jf. Haue 2004: 69-128.

3 Haue 2004; Skovgaard-Petersen 1976.

4 Vagn Skovgaard-Petersen et al. 1970.

5 Bl.a. Krogh & Jakobsen (red.) 2016, 2019.

6 Hansen 2004: 278.

7 F.eks. Engstrøm, 2003; Jakobsen & Thybo, 2008: 552-555.

for eleverne samtidige lærebøger i hhv. historie (1908) og samfundskundskab (1902), som det viste sig, at eleverne trækker kraftigt på, samt eksamenssæt og elevbesvarelser fra 1915. Rigsarkivet ligger inde med ét klassesæt eksamensbesvarelser (afsluttende dansk stil) fra Vestre Borgerdydskole fra 1915 (24 stk.), og dataudvalget er således baseret på et tilgængelighedsprincip. Da vi kun har stile fra denne skole, vælger vi at fokusere på variationen i det enkelte klassesæt. Vi kan dermed ikke tage resultaterne som et udtryk for f.eks. kvaliteten af danske stile i gymnasiet i perioden. Til gengæld synes vi, at det er interessant at undersøge indholdet i stilene fra 1915, hvor den udvidede stemmeret gjorde det muligt for nye grupper at afgive sin stemme ved folketingsvalget samme år. Disse overvejelser har fået indflydelse på, hvilket af de tre forskellige stileemner, vi har fokuseret på.

I det pågældende skolesæt fremgår det af den vedlagte elevliste, at 24 elever i 1915 har afleveret opgaver. Heraf er otte elever fra Nysproglig linje, mens 16 elever er fra Matematisk-naturvidenskabelig linje; der gennemførtes dette år kun to af gymnasiets tre linjer på skolen, jf. *Meddelelser for Skoleåret 1915-1916* udgivet af skolens rektor.<sup>8</sup> Eleverne kunne i 1915 vælge mellem tre emner. En første gennemgang af elevbesvarelserne viste, at tre af de 24 besvarelser behandlede det første emne, syv behandlede det andet emne, mens 14 behandlede det tredje emne. For at kunne undersøge ligheder og variationer mellem elevbesvarelser fokuserer vi analyserne på besvarelserne af det tredje emne, der var blevet besvaret af flest elever.

Analyserne baserer sig på systematiske, induktivt funderede læsninger af elevteksterne, som blev reflekteret op imod lærebøgernes fokuseringer og anbefalinger, samt relevante bøger vedrørende gymnasiets historie. Gennem induktivt funderede læsninger af elevtekster og vejledninger til skriftlig fremstilling identificerer vi ligheder, mønstre og variationer mellem de forskellige elevtekster. Vi har således analyseret elevteksterne i lyset af de historisk oparbejdede normer for skriftlig fremstilling 1840-1900, hvilket vil blive uddybet i afsnittet vedrørende faglige krav og standarder. Vi har efterfølgende læst de faglige lærebøger, som eleverne trækker på i deres besvarelser, og reflekterer analyserne op imod disse, samt løbende konsulteret senere skrivedidaktisk forskning og historiske fremstillinger af gymnasiets historie. Vi har villet læse stilene med fokus på samtidens idealer for skriftlig fremstilling, dvs. de normer, som eleverne har mødt i lærebøgerne, og muligvis i undervisningen, ligesom vi også har villet læse dem med periodens sociale og pædagogiske brydninger i tankerne.

---

8 Leuning 1916.

## STANDSMÆSSIGE OG PÆDAGOGISKE FORANDRINGER I GYMNASIETS REFORMPERIODE 1871-1903

Op igennem 1800-tallet indtil overgangen til det tyvende århundrede var skolesystemerne skarpt adskilte. Almuens børn, som udgjorde langt størstedelen af skolebørn i Danmark, afsluttede deres skolegang med konfirmationen, der samtidigt fungerede som afgangsprøve. Den stadigt voksende middelklassens børn blev undervist i borger- og købstadsskoler. Disse skoler gav adgang til videre uddannelse som f.eks. realskolen og senere specialiserede uddannelser inden for købmandskab, håndværk eller nogle af statens specialiserede uddannelser, f.eks. lærerseminarie.<sup>9</sup> Den højere skole, dvs. latin- og embedsskolen, var en akademikerskole, der havde sine rødder i 1700-tallets præsteskoler og rettede sig mod universitetsstudier såsom teologi og jura. Den tiltrak i 1800-tallet børn af gejstlige, men gradvist også af verdslige embedsmænd, samt velstående gårdmandsfamilier.<sup>10</sup> Af Vestre Borgerdydskoles liste over indskrevne elever fra 1912/13 fremgår det, at fædrenes stilling bl.a. var grosserer, overretssagfører, distriktslæge, skoleinspektør, postekspedient, fabriksejer, veksler, tandlæge, værkfører og professor. Skovgaard-Petersen, Lauring, Gregersen & Krarup bruger i deres bog *Skolebøger i 200 år* betegnelsen latin- og embedsskolen om den højere, til universitetet forberedende skoleform, der med *Lov om højere Almenskoler* i 1903 blev afløst af betegnelsen *gymnasium*.<sup>11</sup>

Med gymnasireformen i 1903 indførtes mellemskolen, som formelt gjorde det muligt for elever fra de øvrige skolesystemer at aspirere til gymnasiet, ligesom også piger fik adgang til statsskolerne.<sup>12</sup> Mellemskolen kan ses som et eksempel på denne sociale omvæltning, idet den gjorde det muligt for de dygtigste elever fra det, der indtil da havde heddet almueskolen, at komme videre i f.eks. realskolen, og dermed aspirere til de sekundære, højere uddannelser (købmandsskole, seminarier, teknikum osv.), ligesom det også – formelt set – blev muligt at tilgå gymnasiet. Mellemskolen sammenknyttede således de hidtil adskilte skolesystemer, dvs. almueskolen, borger- og realskoler samt latinskolen.<sup>13</sup>

De sociale forandringer afspejles også i indholdet i samtidens pædagogiske diskussioner, hvor et tiltagende (formelt) fokus på udvikling af evner frem for det tidligere (materiale) fokus på tilegnelse af kundskaber var afspejlet i gymnasireformen 1903.<sup>14</sup> Disse diskussioner må forstås i lyset af, at det liberale ideal om

9 Larsen 2010.

10 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 178.

11 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 177.

12 Haue 2004: 69.

13 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 214

14 Haue 2004: 95.

selvvirksomhed i perioden var ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet med fokus på at lære eleverne at være selvstændigt tænkende og handlende. Det kan man se et eksempel på i bekendtgørelse ang. undervisning i gymnasiet 1906, hvor samtale, drøftelse og diskussion af stilemne fremhæves som en del af forberedelsen til stilskrivningen:

“Til at besvare de forskellige Opgaver, der gives til Hjemmestil, skal der i det mindste i de to første Gymnasielklasser gives Eleverne omhyggelig Vejledning paa Skolen, af og til ligefrem derved, at den givne Opgave drøftes med dem i Samtale mellem Læreren og de forskellige Elever indbyrdes, eller ogsaa saaledes, at Eleverne gennem mundtlige Stiløvelser vænnes til at behandle Emner af lignende Art som dem, der gives dem som Hjemmeopgaver paa rette Maade, baade med hensyn til Tankeindholdet og Ordningen af Stoffet.

Dernæst skulle Eleverne ogsaa af og til øves i at give en sammenhængende mundtlig Fremstilling af Emner, som de efter deres Kundskabs- og Modenhedsstandpunkt maa kunne magte; undertiden ogsaa i indbyrdes Diskussion af saadanne Emner, under Læreren Vejledning.”

De sociale forandringer kan også findes i den pædagogiske litteratur, hvor idealerne om formale aspekter af undervisning træder tydeligt frem. Kristian Kroman taler i sin bog, *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning*, varmt for, at undervisningen må tage afsæt i elevernes erfaringer og understøtte dem i at lære at tænke selv, altså fra “Hukommelsesdyrkning” til “Selvtænkning eller Selvvirksomhed”.<sup>15</sup> Et sted harcelerer Kroman endda over, at det eksisterende lærebogsmateriale kun bedømmes på dets faglige værdi og ikke på dets evne til at støtte eleverne i at kunne arbejde selvstændigt, idet han påpeger følgende:

“[A]t stole for meget paa Læreren Tilføjelser, er sikkert baade uøkonomisk og letsindigt, og frem for alt jo bedre Eleven paa egen Haand kan komme ud af det med sin Bog, desto selvstændigere bliver han stillet, og desto større Kærlighed vil han faa til Faget.”<sup>16</sup>

Idealet om at tage udgangspunkt i elevens egne erfaringer og at opmuntre dem til at undersøge en sag på egen hånd kom tydeligst til udtryk i de naturvidenskabe-

---

15 Kroman 1886: 115.

16 Kroman 1886: 93-94.

lige fag, der fra slutningen af 1800-tallet inspirerede den nye pædagogiske tænkning.<sup>17</sup> Det er en eksperimentel tankegang, der påvirker pædagogikken i den sidste halvdel af 1800-tallet – også internationalt.

I takt med de beskrevne ændringer i gymnasiet forandredes imidlertid også formålet med elevernes skriftlige produktion gradvist op igennem 1800-tallet. Hvor vægten tidligere havde ligget på, at eleverne gennem diktat skulle reproducere kundskaber og litterære produkter, blev vægten gradvist flyttet over imod, at en stadig større andel af elever udviklede evnen til selv at kunne ræsonnere, hvilket stilskrivningen i 1800-tallet bl.a. blev tænkt som et redskab til at fremme. V.A. Borgen, skolebestyrer og senere skoledirektør i København, havde fra 1840 præget stilskrivningsidealet i Danmark. Hans bog *Vejledning til affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet* udkom over en periode på 25 år i syv oplag.<sup>18</sup> Paul Diderichsen karakteriserer i sin bog *Sprogssyn og sproglig opdragelse* Borgen sådan, at han repræsenterede den skole, der går ud fra formen, sproget og teknikken, og hvor opdragelsens hovedformål er at give eleven redskabet og færdighed i at anvende det.<sup>19</sup> Dette ved at arbejde med emner, der ud over at referere til gennemgået fagligt stof kunne være af moralsk natur, hvor der ikke var knyttet lærebogsstof til emnet (f.eks. "Overdådighed og dens følger", "Taknemmelighed").

Denne sidstnævnte opgavetype udfordres i slutningen af århundredet af bl.a. rektor Martin Hammerich, som ønsker stileemnerne tættere knyttet til lærebogsstoffet, idet han ville undgå det, der i bekendtgørelsen fra 1906 kaldes "rene Deklamationsnumre", dvs. at eleven ledes til at præsentere et formelt ræsonnement, en ren stiløvelse. Hammerich forsøgte ifølge Diderichsen at forene den klassiske dannelse med det 19. århundredes nationale, historiske og folkelige kultur. Samtidig ønskede han at gøre skriftsproget mere tilgængeligt for en bredere offentlighed ("hele Folket"), hvilket kan ses som et element i den tiltagende demokratisering af samfundet.

"Derfor gik [Hammerichs] stiløvelser ud på at opdrage den studerende ungdom til at kunne give sine kundskaber videre til 'hele folket', i en form, der ligger langt fra det lærde, det retoriske og det udvandet populære foredrag. Dette nås kun ved en personlig tilegnelse af stoffet og ved bevidst at arbejde med fremstillingsformen."<sup>20</sup>

---

17 Korsgaard, Kristensen & Jensen 2017: 271-273; Kroman 1886: 120-21; Lynning 2007.

18 Borgen 1840; Diderichsen 1968: 95.

19 Diderichsen 1968.

20 Diderichsen 1968: 199-200.



Hammerichs hovedprincip var, at emnerne for stilene skulle tages fra de områder, der havde været genstand for undervisningen i skolen, og hvor eleverne derfor havde visse kundskaber og synspunkter. De skulle altså ikke tages udelukkende fra elevens egen verden. Det ser vi et eksempel på i stileemnerne fra 1915, idet alle tre formuleringer forudsætter indgående kendskab til lærebogsstof. Der har altså, som vi også skal se nedenfor, været en spænding i de skrivedidaktiske retningslinjer mellem på den ene side behandling af lærebogsstof og på den anden side drøftelser af moralske emner uden direkte reference til lærebogsstoffet.

## FAGLIGE KRAV OG STANDARDER

Elevbesvarelserne kan naturligvis ikke forstås uafhængigt af de formelle krav, der er blevet stillet. Loven fra 1903 præciserer de formelle rammer for formål, indhold og afvikling af afgangsprøver, mens bekendtgørelsen fra 1906 præciserer rammer og normer for stilskrivning. Her lyder det:

“Eleverne skal kunne beherske og anvende de Kundskaber og de Tanker, som dels Skoleundervisningen i det hele, dels Livet udenfor Skolen har meddelt dem eller vakt hos dem, paa en saadan Maade, at de kunne udvikle og fremsætte dem i en velordnet og tankerigtig Fremstilling. I den Anledning skulle Eleverne først og fremmest øves i Stilskrivning.”

Det præciseres i bekendtgørelsen videre, at emnerne kan hentes fra danskundervisningen (Dansk Litteraturlæsning og Litteraturhistorie), men også “fra Undervisningen i de forskellige andre Skolefag, som der her kan være Tale om, særlig fra Historie og Oldtidskundskab”. Derudover kunne emnerne:

“vælges *frit*, uden tilknytning til bestemte Fag, men altid i Tilknytning til Kundskaber og Erfaringer, som Eleverne maa antages at have erhvervet sig i Livet ogsaa uden for Skolen; man skal her vogte sig for Emner, der kunne give Eleverne Anledning til at levere rene Deklamationsnumre.”

Ud over de formelle rammer i lov og bekendtgørelser er det almindeligt at se på de krav, som lærebøger formulerer mht. til eksamensopgaver.<sup>21</sup> Eksamensopgaven fra 1915 adskiller sig væsentligt fra nutidens eksamenssæt. Der kunne dengang vælges et historisk (“Begivenhederne i Danmark i 1864 og deres Virknin-

---

21 Borgström 2014; Troelsen 2018.

### Studentereksamen Juni—Juli 1915.

#### Dansk Stil.

Begivenhederne i Danmark i 1864 og deres Virkninger.

Eller:

En Karakteristik af Johan Ludvig Heibergs Forfatterskab.

Eller:

Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne).

#### Dansk Stil. (Fri Opgave.)

(For Privatister i Henhold til kgl. Anordning af 31te December 1909 § 4.)

Hvad forstaas ved Moden, paa hvilke Omraader gør den sin Indflydelse gældende, og hvor vidt bør man rette sig efter den?

#### Dansk Stil. (Litteraturopgave.)

(For Privatister i Henhold til kgl. Anordning af 31te December 1909 § 4.)

Almueskildringer i det 19de Aarhundredes danske Litteratur.

Eller:

Den historiske Roman og Novelle.

#### Historie.

(Ved den anordnede Modenhedsprøve for Privatister.)

Renæssancen og dens Mænd.

#### Fri engelsk Udarbejdelse.

(Hovedfag og Modenhedsprøve.)

A Cruise in the Mediterranean.

*Eksamensopgaver for dansk stil ved studentereksamen juni-juli 1915 (Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1914-15).*

ger”), et litterært (“En Karakteristik af Johan Ludvig Heibergs Forfatterskab”) og et samfundsfagligt (“Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne”) emne (se figur 1). Kun det midterste emne refererer til, hvad vi i dag forstår som et egentligt danskfagligt indhold.

Ud over de indholdsmæssige karakteristika nævnt ovenfor udmærker eksamensopgaven fra 1915 sig på den måde, at der sammenlignet med nutidens eksamenssæt er tale om en ‘nøgen opgave’ med lav informationsmængde og lav grad af stilladsering, idet skrivehandlinger og genrer ikke ekspliciteres, og at der ikke foreligger materiale eller tekster som grundlag for elevernes besvarelse.<sup>22</sup> Dette kan ud fra en umiddelbar betragtning give fornemmelse af, at prioriteringer i forhold hertil er udlagt til den enkelte elev. Imidlertid vil vi med reference til tidligere analyser foreslå, at det ikke bare var udlagt til den enkelte, men implicit stilladseret dels gennem lærerens formidling i undervisningen, dels i lærebøger.<sup>23</sup>

At lærebøgerne har haft stor betydning for stilladseringen omkring århundredskiftet, fremgår af en lille note fra ‘Det virtuelle bibliotek’, i udgivelsen *DIG – Perspektiv med Status: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*, vedrørende baggrunden for at digitalisere historisk materiale fra 1775-1930 på SDUs Bibliotek (elevesvarelses, lærebogsmateriale for hele fagrækken, eksamensopgaver samt love og regler). Her skriver Haue følgende:

“Når vi har gjort så meget ud af at få de mange lærebøger gjort tilgængelige, er det ud fra den opfattelse, at lærebogen indtil for en generation siden var den absolutte autoritet i den gymnasiale undervisning. Lærebogen skulle helst læres udenad, eller tilegnes grundigt og systematisk, som det ofte hedder i anordninger og bekendtgørelser. Lærebogens autoritet blev styrket ved, at den skulle autoriseres af myndighederne, og denne blåstemplede kanon kunne man forvente, at alle studenter havde som fundament for deres almindannelse. Derfor er lærebogen en central kilde i den gymnasiale forskning.”<sup>24</sup>

Lærebøgerne giver indblik i, hvilken pædagogisk praksis der lægges op til, hvordan bekendtgørelsernes formålsbestemmelser fortolkes, principper for stofvalg, herunder forholdet mellem videnskabsfaget og skolefaget, og hvordan faget tænkes i relation til praksis, f.eks. industri, håndværk, handel, osv. Ligeledes giver læ-

---

22 EVA 2018; Kroll & Reid 1994; Brossel 1983; Morgan & Sford 2016.

23 Qvortrup & Ljungdahl 2019; Togeby et al. 2019.

24 Haue 2003: 285.

rebøgerne et indblik i politisk-ideologiske strømninger, der har påvirket fagenes formål, men også forholdet til udlandet, dvs. hvor forfatterne til de danske lærebøger har fundet inspiration. Men skal man have fat i, hvordan forholdet mellem eksamensopgaver og lærebøger forhandles i forhold til konkrete bedømmelser af faglighed, må man have fat i de elevbesvarelser, der er blevet bevaret for eftertiden. Den forhandling, vi her taler om, kan forstås som et produkt af en dobbelt forventning: dels opgavekommissionens specificerede faglige forventninger til eleverne, dels elevernes forventning om, hvad lærerne gerne vil høre.

## STILSKRIVNINGSIDEALET FREM MOD 1915: FOKUS PÅ RÆSONNEMENTET

I det følgende skal vi se, hvordan lærebøger i skriftlig fremstilling fra midten af 1800-tallet og frem til begyndelsen af det tyvende århundrede stilladserer udviklingen af evnen til at ræsonnere. Det drejer sig primært om B.T. Dahl *Dansk Stil-lære i sine Grundtræk*,<sup>25</sup> *Vejleder ved skriftlige Udarbejdelser i Modersmaalet*<sup>26</sup> samt *Ledetraad ved Udarbejdelsen af danske Stile*,<sup>27</sup> men stedvist inddrages også ældre lærebøger.<sup>28</sup>

Det er et karakteristisk træk på tværs af særligt de ældre lærebøger om stilskrivning, at de er fulde af opgaveeksempler og -øvelser. Først viser lærebogsforfatteren, hvordan man gør, dvs. giver et "mønstereksempel", med Diderichsens formulering "til fri og selvstændig efterligning",<sup>29</sup> og derefter får eleverne en liste med 10-20 øvelsesopgaver, hvorigennem de skal demonstrere, at de kan udføre det pågældende aspekt af skriveteknikken. Vi ser dermed også, at et pædagogisk grundprincip stadig var imitation og gentagen øvelse.<sup>30</sup> Lærebøgerne bygger herudover alle eksplicit på den romerske retoriker Quintillians principper. Disse var, at en skriftlig fremstilling må være rigtig, klar og skøn med hensyn til dens fremførelse (*elocutio*), og at der bl.a. må skelnes mellem opfindelsen, dvs. stofvalg (*inventio*) og disposition (*dispositio*).<sup>31</sup>

Eleven måtte bemestre forskellige genrer (eller grundformer, som det hed). Der skelnes såvel i de tidlige lærebøger fra midten af 1800-tallet (Borgen og Berg) som i de sene fra slutningen af 1800-tallet (Dahl) grundlæggende imellem I) *Beskrivelser eller skildringer*, II) *Fortællinger* og III) *Drøftelser eller afhandlinger*. Som

---

25 Dahl 1889.

26 Dahl 1895.

27 Dahl 1900.

28 Borgen 1840; Berg 1867.

29 Diderichsen 1968: 193.

30 Diderichsen 1968: 192.

31 Dahl 1989: 5.

øvelse i disse tre forskellige overordnede genrer er det vigtigt, at eleverne får begreb om, at de understøttes sprogligt ved brugen af forskellige ordklasser. Og ved at identificere nøgleordene i opgavens emne kunne eleven se, hvilken opgavetype der lægges op til. Nogle stileemner, der genremæssigt faldt under *afhandlinger*, var formuleret som spørgsmål, der skulle drøftes, f.eks. "Er det godt at have mange Venner?" (nr. 1380) og "Hvilken Betydning maa der tillægges Nutidens store Industriudstillinger?". Men almindeligvis blev opgaven blot præsenteret med angivelse af et emne. Eksempler fra de mere end 1400 stileemner foreslået af Berg er – til de yngste – en beskrivelse af "En Bro" (353) og sidenhen en mere uddybende skildring af "Livet i en Landsby ved Solnedgang" (417) eller inden for fortællinger fra "En Aften i Tivoli" (1) til "Kjøbenhavns Bombardement i 1807 fortalt af en samtidig" (260).<sup>32</sup> Der ligger ifølge forfatteren selv en tydelig progressions-tænkning mellem de forskellige genrer, således at eleverne skulle lære at beskrive og fortælle, inden de prøvede kræfter med ræsonnementet.<sup>33</sup>

Afhandlingen er ifølge Dahl en drøftende, ræsonnerende logisk ordnet fremstilling og udvikling af et emne, dvs. at bygge eller danne et argument eller føre et bevis og vurdere en sag, hvortil hhv. de beskrivende og fortællende elementer kan bruges. Det er den mest avancerede opgavetype og behandles derfor i lærebøgerne konsekvent til sidst – efter beskrivelser og fortællinger. Afhandlingens form kræver iagttagelsesevne og virkelighedssans, men også en levende forestillings-evne. Men frem for alt en skarp tanke, der er i stand til at skelne skarpt (mellem årsag og virkning, mellem væsentligt og uvæsentligt, mellem det betingede og det betingende osv.). Her er det klarhed og forståelighed, ikke retorisk skønhed (som ved fortællinger), der er målet, hvilket opnås gennem en tydelig struktur, der ordner stoffet i hhv. over-, under- og sideinddelinger. Sprogligt opnås dette ifølge Dahl med brug af logiske operatører, dvs. bindeord samt sætningsammenkædende ord (f.eks. 'følgelig', 'endvidere'). Eksempler på afhandlingsemner er "Krudtets Opfindelse og Betydning", "Instinktet", "Overdaadighed og dens Følger", "Arbejdet og dets Velsignelser", "Taknemmelighed" samt "Erindring og Haab".

Det fremgår af flere lærebøger, at fornuftens brug opøves gennem den mundtlige såvel som den skriftlige fremstilling. "Menneskets Fornuft og fri Villie give sig tilkjende foruden i Gjerning ogsaa i Tale. Talen er Tankens Tolk."<sup>34</sup> At opøve sproglig korrekthed var ikke bare tænkt som et spørgsmål om formalisme, men hang uløseligt sammen med træning i fornuftens brug, dvs. opøvelse af videnskabelig tænkning og dømmekraft, om end dette ideal nogle gange kun viser sig som en

---

32 Berg 1867: 55, 63-64.

33 Berg 1867: ii-iii.

34 Berg 1867: 114.

form i elevernes opgaver, jf. Hansens kritik af den "ræsonnerende form",<sup>35</sup> samt det bekendtgørelsen fra 1906 kalder "Deklamationsnumre". Vejledningerne i skriftlig fremstilling begynder da også alle sammen med udførlige øvelser i sprogbrug på sætningsniveau,<sup>36</sup> hvorved man ønskede at opøve "stil" i den mundtlige såvel som den skriftlige fremstilling. Derfra bevæger lærebøgerne sig videre til at arbejde med begreber, såsom klassifikation, begrebsbestemmelse og -adskillelse. Som "Mønster" (dvs. eksempel) præsenteres eleverne f.eks. for begrebet "Prop-trækker", som de skulle definere ("et spidst, spiral- eller skruedannet Redskab, som man borer ned i Tollen paa en Flaske, for ved dets Hjælp at trække Tollen op") og "Dyd" ("Viljens Styrke til at udøve det Gode").<sup>37</sup>

Ligeledes foreslår lærebøgerne, at der arbejdes med begrebsadskillelse, hvilket skal hjælpe eleverne med at opøve præcision i karakteristikkere af genstande eller fænomener. Ved hjælp af sammenligninger skal eleverne hjælpes til at kunne bestemme, hvad noget er, f.eks. "en Fugl og et firfodet Dyr", "en Mark og en Have", "et Adjektiv og et Adverbium" osv. Den sproglige fremstilling skal altså ikke blot sprogligt set være korrekt (rigtig), dvs. leve op til gældende regler for sprogbrug, og heller ikke kun være retorisk skøn, men også "klar", hvilket øvelse i f.eks. begrebsbestemmelse fremmer. Gennem øvelserne blev eleverne trænet i at arbejde med bestemte sproglige greb, som understøtter de forskellige genrer.

Som hjælp til at gribe opgaven an fik eleverne en række principper – af Dahl også benævnt "Almenrammer".<sup>38</sup> Begrebet "Almenramme" er ikke tilfældigt. Det gjaldt således for eleven om at kunne huske disse hjælpespørgsmål og at kunne anvende dem meningsfuldt og fleksibelt. Når eleverne efterhånden blev mere øvede, kunne almenrammernes kombineres, alt afhængig af det specifikke emne. Der er tale om en kulturel disciplinering af tænkningen. Eleverne skulle lære at fremføre et argument, som afhandlede nogle almene betragtningmåder – dvs. at der ikke er tale om, at eleven skal finde sin egen, personlige stemme, men derimod om, at han (og fra 1903 også "hun" i de offentlige gymnasier) skulle kunne fremføre et fagligt informeret synspunkt, der kunne indgå i en offentlig debat. Eleven måtte således være i stand til at gøre sig nogle tanker om, hvordan "man" rimeligvis kunne spørge til den pågældende sag. Det handler så om for eleverne at kunne huske disse almenrammer, således at de ville kunne følge dem som en fleksibel skabelon, når de skulle besvare et stileoplæg til eksamen. Den kreative besvarelse kunne vise sig ved, at eleven kombinerede forskellige almenrammer, og ved f.eks. at udelade eller nedtone de punkter, der ikke passede med det særlige

---

35 Hansen 2004: 278.

36 F.eks. Borgen 1840, lektion 1-13.

37 Borgen 1840: 36-37.

38 Dahl 1900: 17.

emne. Dette eksemplificerer vi nedenfor i forbindelse med analyserne af elevbesvarelser.

Et eksempel på øvelser, der skal fremme evnen til at ræsonnere, finder vi i den induktive metode, beskrevet af Borgen.<sup>39</sup> Øvelseseksemplet er en opgave, hvor eleverne skal undersøge, hvordan det gamle Ægyptens kunst, håndværk og regering på Moses tid har været ud fra oplysningen "fint Lærred". Eleverne ser altså, at man ud fra en oplysning om fint lærred (en enkelt del) kan slutte sig til nogle mere generelle principper for, hvordan det gamle Ægypten har været organiseret og forvaltet (arbejdsdeling, landbrug osv.). Ideen er, at siden ægypterne på den tid var i stand til at producere fint lærred, måtte de have haft en betydelig produktion af hør, og derfor også fødevarer, for at kunne brødføde de arbejdere, der var beskæftiget med at dyrke hør, omarbejde det til fine tråde og efterfølgende væve det til lærred. Ud fra disse nødvendige slutninger vil eleven kunne komme frem til, at man i Ægypten på Moses tid også måtte have haft en måde at forvalte denne produktion, hvorfor eleven har kunnet slutte sig til nogle principper for det gamle ægyptiske samfunds struktur. Det er et mønstereksempel på den undersøgende metode, der udfoldes af Borgen.<sup>40</sup> "Naar Disciplen ser en saadan sammenhængende Række af Slutninger, vil han snart lære at indse Sammenhængen mellem Kendsgerningerne, og være i Stand til at anvende en lignende Fremgangsmaade paa andre Genstande for Undersøgelse".<sup>41</sup> Ræsonnementet er altså en metode, som eleven kan bruge til selvstændigt at undersøge forskellige forhold, af Kroman også benævnt den "rationelle metode", som han modstiller den "historisk-mekaniske tilegnelse".<sup>42</sup>

På spørgsmålet "Hvilken Betydning maa der tillægges Nutidens store Industriudstillinger?" foreslår lærebogsforfatteren, at afhandlingen ideelt set ordnes i et 'for' og 'imod'. Dahl foreslår, at besvarelsen disponeres sådan, at alle de gavnlige virkninger opregnes, hvorefter der redegøres for de skadelige virkninger. På den måde kunne man træne eleven i at se en sag fra forskellige synspunkter og ad den vej opnå en forståelse for andres synspunkter. Eleverne måtte så afhandle spørgsmålet ved sagligt og nuanceret at præsentere argumenter for og imod, og de kunne derigennem slutteligt nå frem til en passende vurdering af sagen. På den måde tilstræbes også en form for videnskabelig objektivitet og rationalitet, idet eleven skulle lære at begrunde synspunkter, dvs. prøve dem op imod andre synspunkter i en offentlig debat. Alt afhængig af det specifikke emne måtte eleverne

---

39 Borgen 1840: 153.

40 Borgen 1840: 152-155.

41 Borgen 1840: 155-156.

42 Kroman 1886: 86-87.

være i stand til at bruge og kombinere relevante almenrammer og selvspørgsmål i sagsfremstillingen og bevisførelsen.

## ANALYSE AF ELEVOPGAVER

I det følgende analyserer vi elevbesvarelserne af opgave 3 “Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne)” fra 1915. Som beskrevet i artiklens indledning fordeler stilene i vores udvalg sig med en klar overvægt af elevbesvarelser på denne opgave. Det kan der være forskellige grunde til. En meget væsentlig forklaring kan findes i Haues *Almendannelse for tiden*. Det fremgår her, at en kommission i 1914 havde udarbejdet et forslag til, hvordan handelseksamen kunne omformes til en handelsstudentereksamen,<sup>43</sup> hvorved de merkantile fags almindelige virkning var til diskussion. Derudover har tiden frem til 1915 været præget af den store industrialisering med fabrikker, nye maskiner, jernbanens gennembrud og de nye stationsbyer, og dermed fremvæksten af et helt nyt industri- og håndværkerborgerskab, hvilket udgør nogle mere overordnede baggrundsfaktorer. I sammenhæng hermed kan folk i 1915 stadig have haft de heftige strejker, arbejdskampe og lockouts, der endte med septemberforliget i 1899, i tankerne. Forliget betød, at arbejderne vandt retten til at organisere sig, og fastlagde de fagretlige principper, der siden har været gældende for den såkaldt danske model med frivillige aftaler mellem arbejdsgivere og arbejdstagere. En anden kontekstuel faktor er andelsbevægelsen fremvækst i Danmark fra 1880’erne og 1890’erne og ind i det 20. århundrede, hvilket kan have affødt overvejelser om nye eller anderledes måder at organisere håndværk og industri.

Det emne, som størstedelen af eleverne vælger at skrive om, “Haandværk og Industri tidligere og nu”, lægger op til stillingtagen til nogle af samtidens helt store politiske, økonomiske og organisatoriske spørgsmål, f.eks. vedrørende valgret, strejkeret, organisering af arbejdskraften i fagforeninger. Overvægten af besvarelser, der besvarer dette emne, kan således være udtryk for en interesse i disse spørgsmål.

Titlen på alle elevbesvarelserne er opgavens emne, “Haandværk og Industri før og nu”. Efter titlen følger stilens indhold i fortløbende tekst uden underopdelinger eller underoverskrifter. Stilene har en længde af 4-6 stilehæftesider à hver ca. 15 linjer. Som anført i Togeby et al. er der morfologisk og syntaksmæssigt meget få fejl i elevbesvarelserne.<sup>44</sup> Eleverne skriver deres stile i hånden med blæk, og det er ikke mange steder, de har rettet undervejs. De få rettelser indikerer, at eleverne

---

43 Haue 2004: 98. Se evt. også Haue 2019.

44 Togeby et al. 2019.



har overvejet og gennemtænkt deres formuleringer grundigt og skrevet en klade, inden de er påbegyndt renskrivningen. Rettelserne indikerer, at sproglig korrekthed havde stor betydning.

Elevbesvarelsenerne inddrager alle beskrivende eller fortællende elementer i deres afhandling. Emnet "Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den fri Konkurrence, Fagforeningerne)" kan da også lægge op til såvel en fortælling, da der er tale om en historie, en udvikling, hvilket i overskriften indikeres med et "før og nu", men også til en afhandling, idet der er nogle sagforhold og nogle kausale faktorer, der kan gøres til genstand for undersøgelse. Eleverne anvender forskellige sproglige greb til at indikere den skriftlige fremstillings grundform, hvilket f.eks. denne elev gør i første sætning i indledningen:

"Naar man vil anstille en Sammenligning mellem Haandværkerens Stilling og Livsvilkaar i det hele taget før og nu, er der en Mængde Forhold at tage i Betragtning. Mange Ting har gjort, at Udviklingen er gaaet saaledes, som den er." (Elev nr. 1, s. 1)

Eleven gør det allerede i første sætning klart, at der er tale om en afhandling, der benytter sammenligningen som greb. Her er vi inde i den særlige form for beskrivelse, der fremhæver forskelle og ligheder mellem to sagforhold. Eleven gør altså læseren opmærksom på, at der ikke bare er tale om en simpel beskrivelse, men om en sammenlignende beskrivelse, der skal strukturere fremstillingen og dermed belyse en udvikling. Dermed har eleven indikeret over for læseren, at der er en række principper, der knytter sig til grundformen "sammenlignende beskrivelse", som han må huske at have med. Eleverne kunne derved indikere genren ved brug af bestemte sproglige greb, som denne elev f.eks. gør:

"Nu begyndte imidlertid store Pengemænd, at samle mange Arbejdere af samme Haandværk i et stort Lokale og drive alt dette under et. De opnaaede herved, at faa større Mængder af Varer frembragt og kunde sælge dem billigere, end de smaa Haandværkere og Resultatet blev, at disse Fabrikker, som de kaldtes, ganske fortrængte de smaa Haandværkere. Det næste Skridt paa Udviklingens Omraade var, at Lavene ogsaa blev ophævet i Byerne og der stiftedes da nu Fagforeninger af frie Arbejdere, hvis Medlemmer aarlig betalte en bestemt Sum og saa til Gengæld blev støttet ved Sygdom eller Strejker." (Elev 21, s. 3-4)

Her er der tale om en beretning om en udvikling, der fokuserer på kausale forhold, og derved præsenterer et logisk argument (ræsonnement, afhandling), men formen er mere fortællende end faktuel opremsende, hvilket man ser af formuleringerne “Nu begyndte ...” og “Det næste Skridt paa Udviklingens Omraade ...”. Eleven forsøger altså med sproglige markeringer at dramatisere sin afhandling som en fortælling.

## DELANALYSE 1 – RÆSONNEMENTETS INDHOLD (STOFVALGET)

Det er karakteristisk for de 14 stile, der besvarer opgave 3 om “Haandværk og Industri tidligere og nu”, at de i hovedtræk følger Peter Munchs *Lærebog i Samfundskundskab* fra 1902 og samme forfatters *Lærebog i Verdenshistorie* (bind 2, om den nyere og nyeste tid) fra 1908. Munch var lærebogsforfatter, men også en fremtrædende radikal politiker og senere indenrigsminister, og han repræsenterer et opgør med tidligere nationalliberale og konservative lærebøger. Munchs lærebøger og historieformidling spillede en fremtrædende rolle i uddannelses-systemet flere årtier frem, om end de har repræsenteret et bestemt historiografisk og politisk perspektiv. Dette vil vi ikke diskutere yderligere her, men blot konstatere, at Munch altså har været det foretrukne valg på Vestre Borgerdyd.

I lærebogen om samfundskundskab findes et kapitel (kap. 5), der hedder “Det økonomiske Liv i Samfundet”, der giver en oversigt over den økonomiske udvikling i Danmark med fokus på ejendomsretten, principper for fordeling af samfundets ressourcer, fremkomsten af nye næringsveje og om befolkningsforhold. Dette kapitel har ifølge *Meddelelser om Skoleaaret 1915-1916* været opgivet til eksamen i 1915.<sup>45</sup> I elevernes stile finder vi jævnligt formuleringer, der lægger sig tæt op ad lærebøgernes, ligesom selve lærebogskapitlernes ræsonnement tydeligt udgør en skabelon for elevstilene. Nogle steder er det sågar lærebogens eksempel og referencer, der ordret gengives af eleven. Det var ensartetheden i formuleringer på tværs af stilene, der i første omgang førte os på sporet af, at der måtte ligge en lærebog bag. Det ses eksempelvis i følgende passager fra elevstile vedrørende pointen om, at arbejderne “slog Maskinerne i Stykker”:

“Fabriksindustrien bredte sig fra England til Frankrig, Tyskland og efterhaanden til alle andre Lande, dog ikke i samme Grad som i England. Arbejderne søgte nu for at modarbejde denne Bevægelse at slutte sig sammen i Fagforeninger, men de blev forbudte; ophidsede herover slog de Maskinerne i Stykker, men der blev saa blot indført meget strenge Straffe derfor.” (Elev 7, s. 3-4).

---

45 Leuning 1916.

“Man ser nu atter en stor Forskydning. Fortjenesten kommer nu paa forholdsvis faa Hænder, og de mange Arbejdere maa gaa ind paa Fabrikantens Fordringer og lade sig nøje med den Løn, som han byder dem. I Begyndelsen hører man ogsaa om, at Arbejderne i deres Forbitrelse slog Maskinerne i Stykker, og tit vilde Folk ikke købe Fabrikantens Produkter.” (Elev nr. 9, s. 5-6).

Til sammenligning kan vi se, at variationer over nedenstående formulering findes hos Munch såvel i *Verdenshistorien* som i hans *Lærebog i Samfundskundskab*:

“Arbejderne prøvede at standse Nedgangen i Lønningerne ved at danne *Fagforeninger*, men dette blev udtrykkeligt forbudt; der skulde være fri Konkurrence, hed det. Fagforeningerne bestod, trods Forbuddet, men de forfulgtes kraftig og fik derfor kun ringe Betydning. I deres Fortvivlelse rejste Arbejderne sig til smaa Oprør, slog Maskinerne i Stykker, stak Ild paa Fabrikkerne, osv. De sloges ned med haard Haand (...).”<sup>46</sup>

Et andet eksempel på ensartetheden i elevernes brug af oplysninger fra lærebøgerne er deres reference til den franske journalist og senere politiker Louis Blanc (f.eks. elev nr. 7, s. 4, 1915), der var forfatter til en bog om arbejdets organisation (*L'organisation du travail*) fra 1840,<sup>47</sup> og som inspirerede bl.a. Karl Marx. Netop Blanc nævnes i Munchs lærebog om *Samfundskundskab*, men også i *Verdenshistorien*. Hvis man ikke kunne huske, hvad Munch havde skrevet i kapitlet om “Økonomiens Udvikling fra Middelalderen og frem til i Dag”, ville man være på herrens mark i det tilfælde, at man skulle besvare stileemnet om “Handværk og Industri tidligere og nu”. Stilene, hvor eleverne som i 1915 får udstukket et emne, angiver altså det faglige domæne, inden for hvilket eleven skulle demonstrere sine kundskaber: Historie og samfundskundskab.

## EUROPÆISK ÅNDSLIV

Et iøjnefaldende træk ved stilene fra 1915 er, at der i skildringen af udviklingen inden for håndværk og industri mest henvises til forhold uden for Danmark. Det er Storbritannien, Frankrig og til dels Tyskland, der spiller en hovedrolle i elevernes fortællinger. Munchs *Verdenshistorie* fra 1908, som eleverne, dog uden en eneste eksplicit henvisning, tydeligvis parafraiserer, er organiseret på den måde,

46 Munch 1908: 358; se også Munch 1902: 120.

47 Blanc 1848, *The Organisation of Labour*, engelsk oversættelse.

## Haandværk og Industri tidligere og nu.

(Løbene, den fine Håndværks, Fagforeningerne.).

Arbejderenes Stilling i Lauffundet i Nutiden er i Forhold til deres Stilling i det 18<sup>de</sup> Aarhundrede betydelig forbedret. Det er sket derved, at den almindelige Valgret er indført, og at arbejderne har slået sig sammen i Fagforeninger. Lidt efter lidt er Reformen ført igennem, som har hævet dem op fra de daarlige Forhold til langt bedre.

I det 18<sup>de</sup> Aarhundrede var arbejdet fordelt mellem Mestere og Svende. Svendene boede hos deres Mestere og indtog en Stilling som en Slags Tjeneste og indførte<sup>det</sup>, som blev bestilt. Efter flere Aars Arbejde kunde en

Eleven Hjalmar Richard Lillienkjold Teisen (født 1895) havde en megen smuk håndsskrift, som pryder Hjalmars stil om "Haandværk og Industri tidligere og nu". Måske havde han lært den fine håndsskrift hos sin far, skolebestyrer Jørgen Hannibal Teisen? (Studentereksamenstilte 1915-16, Vestre Borgerdyds arkiv, Rigsarkivet København).

at en periode skildres (f.eks. reformationen). Den er derefter underopdelt i afsnit, der fokuserer på forhold inden for forskellige (primært europæiske) stater. Og her spiller Frankrig, Tyskland og Storbritannien en hovedrolle, om end der også refereres til andre nationer, hvis de har spillet en væsentlig rolle i perioden. Det er derfor ikke så underligt, at eleverne i deres beretninger om udviklingen inden for håndværk og industri fokuserer på de af Munch fremhævede industrielle forandringer og intellektuelle bevægelser i Europa, såsom industriens fremvækst i England og de britiske, franske og tyske politisk-økonomiske tænkere, såsom Adam Smith, Malthus, Ricardo, Voltaire, Blanc og Marx. Eksempelvis understøtter elev 7 en generel (europæisk) pointe med et eksempel fra dansk lovgivning:

“Smedene sluttede sig ligeledes sammen i Foreninger, men saa kom Tanken op, at der skulde være fri Konkurrence. Den Tanke udviklede sig lidt efter lidt, og til sidst blev det forbudt at slutte sig sammen i Lav. Her i Landet blev det forbudt ved Næringsloven 1857.” (Elev nr. 7, s. 2).

Det er således europæisk kultur- og åndsliv, formidlet af Munch, som udgør disse gymnasieelevers referenceramme, og som stedvist suppleres med eksempler fra Danmark (enkelte steder også personlig viden om f.eks. danske virksomheder). Eleverne trækker både på en historisk og samfundsfaglig lærebog, hvilket også giver god mening, da samfundsfag på det tidspunkt udgjorde et “fag i faget”, dvs. skulle udgøre 10% af det større fag historie.<sup>48</sup>

## HVORDAN BRUGER ELEVERNE LÆREBØGERNE?

På trods af ovenstående pointe om formidling af klassikeres eller eksperters pointer ville det være for simpel en påstand at hævde, at stilene “bare” er reproduktion af lærebogen. Det er tydeligt i elevernes besvarelser, at det ikke kun handlede om at gengive lærebogsstoffet, men derimod også om at bruge det til at formulere nogle fornuftige tanker om et væsentligt emne og ad den vej at nå frem til et grundlag for at kunne fælde dom i en sag. Det viser sig på den måde, at der findes individuel variation i elevernes udvalg og fremstilling af udviklingen i håndværk og industri. Herunder følger en passage fra Munchs lærebog, efterfulgt af en passage fra to af elevstilen.

“Saa skete fra Slutningen af 18. Aarhundrede ved Maskinernes stærke Udvikling Overgangen til *Fabriksindustrien*. Rige Forret-

---

48 Jf. Haue 2004: 69.

ningsmænd anskaffede sig Maskiner og anlagde store Fabrikker, og i alle de Fag, hvortil Maskinerne passede, kunde de nu forarbejde Varerne saa meget hurtigere og billigere, at det var umuligt for Haandværkerne at staa sig i Konkurrencen. En Mængde Haandværksmestre maatte da opgive deres Forretninger og søge Arbejde paa Fabrikkerne, og de fleste af Husindustrivirksomhederne gik over til Fabriksdrift. Foreløbig behøvedes desuden ikke nær saa megen Arbejdskraft som før, og den kunde, da Maskinerne endnu var ret simple og lette at passe, være tarveligere; man kunde benytte de daarligste Arbejdere, Kvinder og Børn. Alt dette lettede det for Fabrikanterne at trykke Lønnen stærkt ned.”<sup>49</sup>

Til sammenligning er her et uddrag fra hhv. elev nr. 3 og 7, der begge parafraserer Munch:

“Den store Revolution indenfor Haandværk og Industri sker ved Maskinernes Opfindelse i den sidste Halvdel af det attende Aarhundrede. Det er her England, der gaar i Spidsen, ikke, som det ellers plejede at være, Frankrig. Saa snart Maskinerne var opfundne, begyndte der i England en umaadelig Industri. Til de endnu ret simple Maskiner kunde der bruges Arbejdere, der ikke var særligt uddannede. Arbejdsgiverne kunde da bruge daarlige Arbejdere, Kvinder ja endog Børn, og derved bringe Arbejdslønnen ned. De gamle Mestre, der hverken kunde fremstille Varerne saa hurtigt eller saa billigt, maatte opgive deres Forretninger for at tjene deres Brød som almindelige Arbejdere.” (Elev nr. 3, s. 2-3)

“Imidlertid begyndte en hel ny Bevægelse ovre i England. Dampmaskinerne var blevet opfundet, og nu udviklede der sig en stor Fabriksindustri, idet enkelte velhavende Mennesker skaffede sig Maskiner, samlede dem i Fabrikker og fik Arbejderne til at arbejde der. Ved Maskinernes Hjælp kunde han frembringe meget mere end ved Haandværksindustrien, og da de andre Arbejdere nu ikke mere kunde følge med, blev der saa rigelig Arbejdskraft at faa, at han kunde trykke Lønnen ned til næsten intet. Kvinder og Børn anvendtes ogsaa til Arbejdet, da de ikke behøvede saa stor Løn som Arbejderne.” (Elev nr. 7, s. 3).

---

49 Munch 1902: 119-120.

I de to eksempler viser der sig en forskel i, at mens den første elev anskuer udviklingen fra et arbejderperspektiv, anskuer den sidste den fra et arbejdsgiverperspektiv. Samtidig markerer forstærkeren "endog" en stillingtagen til anvendelsen af børn som arbejdskraft, hvilket også blev debatteret i elevernes samtid.<sup>50</sup>

Det fremgår af flere af stilene, at den almene valgret er det, der har gjort det muligt for arbejderne gradvist at få del i magten, således at det har været muligt at undgå revolution i Danmark. Netop den almene valgret blev det helt store tema i 1915. Som Munch formulerede det i 1902:

"Medens de fleste Socialdemokrater fra først af tænkte sig Omvæltningen gennemført ved revolutionære Midler, er denne Tanke efterhaanden traadt noget i Baggrunden, og mange tænker sig nu Magtens Erobring naaet ad lovlig Vej ved Hjælp af den almindelige Valgret."<sup>51</sup>

Stilene behandler med andre ord nogle meget store spørgsmål i samtiden gennem det historiske og samfundsfaglige lærebogsmateriale. Afsættet i den tætte gengivelse af lærebogsmaterialet (i dette tilfælde fra 1902) ser med andre ord ikke ud til at stå i modsætning til samfundsrelevans og aktualitet. Og heller ikke til, at eleverne har kunnet formulere nogle forskellige synspunkter vedrørende principper for arbejdets organisation.

Vanskeligheden for eleverne bestod derfor i at huske selve lærebogskapitlets argument – ikke for at gengive det ordret, men med henblik på at fremføre et velbegrunderet synspunkt – på en stilfuld måde – og at fælde dom i sagen. F.eks. har eleverne måttet kunne gengive de markedsmekanismer, der betød, at lønnen blev trykket ned af den frie konkurrence, og forklare, hvorfor arbejdets organisering i fagforeninger har kunnet fungere som et modtræk hertil. Det var ikke elevens idiosynkratiske opfattelse, man var interesseret i, men derimod at se, at eleven mestrede evnen til både at kunne huske og gengive kendsgerninger, men også at kunne bruge disse pointer til meningsfuldt at fremstille en sag, konstruere et argument og nå frem til en konklusion, dvs. selvstændigt at fælde dom over sagen og den heri indbyggede problemstilling. Det var evnen til at danne synspunkter og vurdere en sag, der i sidste ende var vigtig at fremme. Og det er klart, at et sådant reflekteret synspunkt aldrig alene kan være et individs tilfældige mening, men derimod må bygge på og formuleres ud fra overleveringen, dvs. lærebogen.

---

50 Se Gjerløff & Jacobsen 2014: 261-272.

51 Munch 1902: 124; se også Munch 1908: 411-412.



## DELANALYSE 2 – RÆSONNEMENTETS FORM (DISPOSITION OG FREMFØRELSE)

På spørgsmålet, "hvordan konstruerer eleverne et argument?", kan man se på, hvordan de disponerer afhandlingen, hvilke dele af lærebogsstoffet de vælger at fokusere på, hvilke logiske operatører de anvender, hvordan de anvender dem, og hvordan de disponerer deres besvarelse. Afsenderen af stilene fremtræder ikke eksplicit, men skriver i en generaliseret fortællende eller refererende stil: "Haandværk og Industri, saadan som de dreves i Middelalderen, havde kun en ringe Betydning" og "I det 18<sup>de</sup> Aarhundrede var Arbejdet fordelt mellem Mestre og Svende ..." (Elev 4, s. 2). Kun enkelte steder fremtræder en reference til stilskrivaren, og her i generaliseret form med de indefinitte nominative pronominer "man" eller "vi", f.eks. "Naar man vil anstille en Sammenligning ..." (Elev 1, s. 2) og "Lad os nu gaa tilbage til Middelalderen og undersøge, hvorledes Forholdene var paa den Tid" (Elev 8, s. 2). Hermed viser stilene altså den under gennemgang af lærebøgerne fremhævede pointe, at eleverne skal fremføre argumenter, som afhandler nogle almene betragtningsmåder. Eleverne forsøger således at balancere forskellige, almene synspunkter,

"[M]an maa ikke være blind for det Skadelige ved Lavene, nemlig det, at de fuldstændigt slog den frie Konkurrence til Jorden. Det er nemlig noget, der kommer atter og atter igen i Historien, at Udviklingen er langt større, hvor den frie Konkurrence sidder i Højsædet, end hvor den bliver traadt under Fødderne." (Elev 9, s. 4).

Men, som eleven også skriver, idet sagen vendes og drejes:

"Som Helhed maa man vel sige, at Lavene har gjort stor Nytte; det enkelte Individ blev støttet, og den stærke Organisation kunne meget bedre varetage Standens Interesser, hvor der har til Følge, at denne Del af Befolkningen fjerner sig mere og mere fra at være en underordnet Klasse og nærmer sig langt hastigere end f.Eks. Bondestanden til at blive ligestillede med de øvrige Klasser, selvom det sker langsomt." (Elev 9, s. 3-4).

Det er ikke eleven som selvstændig stemme, der taler, men eleven, der demonstrerer og udprøves i sin almene rolle som en offentlig person, der diskuterende kan vende og dreje en sag og dermed se den fra forskellige sider.



## VARIATION I VINKLINGEN AF FREMSTILLINGEN GENNEM SPROGLIGE GREB

Når man sammenligner den sproglige variation i stilene, kan man se af de forskellige betoning af begreber og kendsgerninger, at eleverne ser med forskellige øjne på den historiske udvikling, som lærebogen skildrer. Forskellene viser sig bl.a. i, om den enkelte elev ser på udviklingen i håndværk og industri med fremskridtsoptimisme og dermed hylder den teknologiske og materielle udvikling, eller om de udtrykker social indignation over, at småhåndværket er blevet knust under de store fabriksejere. Som allerede eksemplificeret viser variationen i elevbesvarelserne og deres stillingtagen til lærebogens indhold sig også gennem forskellige brug af sproglige udtryk, eksempler og anskueliggørende detaljer. Her anvender de nogle greb, som lærebøgerne i skriftlig fremstilling anbefalede. Borgen foreslår f.eks. at variere det sproglige udtryk og give pointen eftertryk og særpræg ved stedvist at bruge troper, dvs. udtryk, der giver liv og sanselighed "til at sætte Fantasien og Følelsen i Bevægelse".<sup>52</sup> Man kan således anvende konkrete udtryk til at illustrere en generel pointe. De forskellige troper overlader det til fantasien at lave associationen. I elevbesvarelserne bruges således også fra tid til anden konkrete eksempler til at illustrere generelle økonomiske mekanismer. I stedet for at skrive, at storfabrikanter beherskede produktionen, eksemplificerer elev 9 f.eks. denne pointe ved at skrive, at "Den lidet rige Væver har ikke Raad til at anskaffe de dyre Maskiner", hvorefter "Haandværkeren maa lade sig leje af Storfabrikanten" (elev 9, s. 5). Det handlede altså om at kunne formulere lærebørgernes almene sandheder på en særegen og stilfuld måde, og derved blev der mulighed for, at eleverne kunne vinkle lærebogens pointer på en sprogligt kreativ måde.

Elevernes vinkling får man et fingerpeg om i stilenes indledninger. Nedenfor har vi to bud på en sådan rammesætning, hvor to elever samtidig får markeret forskellige normative standpunkter.

"Arbejdernes Stilling i Samfundet i Nutiden er i Forhold til deres Stilling i 18de Aarhundrede betydelig forbedret. Det er sket derved, at den almindelige Valgret er indført, og at Arbejderne har sluttet sig sammen i Fagforeninger. Lidt efter lidt er Reformen ført igennem, som har hævet dem op fra de daarlige Forhold til langt bedre."  
(Elev 7, s. 1)

---

52 Borgen 1840.

Stilens disposition er angivet, idet læseren må forvente at blive ført igennem en fortælling om, hvordan arbejdernes stilling er blevet forbedret, og hvor de væsentligste årsager, der i denne fortælling drejer sig om politiske og økonomiske reformer i form af valgret, faglig organisering og liberaliseringer, behandles. Det er en fortælling om fremskridt med fokus på de arbejdere, der i elevens samtid kæmpede for arbejdsrettigheder. Se så nærmere på elev nr. 9's indledning:

“Det at give sig af med Haandværk og Industri blev i Oldtiden hos Kulturfolkene nærmest anset for nedværdigende. Den frie Borger skulde deltage i Statens Ledelse være med til at forsvare Landet og ellers kun føre et Overopsyn med de øvrige Sager. Han havde Slaver til næsten alt Arbejde. Men efterhaanden som Kulturen gik frem, skete der en Forskydning af Befolkningen fra Landet til Byerne, og i Byerne opstaaer der da en Klasse, som man nærmest kan anbringe mellem Slaverne og de frie Borgere: nemlig den Klasse, der giver sig af med Haandværk og Industri.” (Elev 9, s. 1)

Det er samme historie, men elev 9 fokuserer fra begyndelsen på klasseforskelle, hvilket også bliver et hovedtema undervejs i stilen. Her er ikke i samme forstand tale om en fremskridtsfortælling, men snarere en socialt indigneret fremstilling af, hvordan en undertrykkelsesform, slaveriet, er blevet erstattet af en anden, nemlig den ulykkelige situation, at arbejderne i nyere tid gennem den fri konkurrence og forbuddet mod sammenslutninger i lav, jf. næringsloven 1857, lever på storfabrikanternes nåde, idet de må underbyde hinanden, når de sælger deres arbejdskraft på det frie marked.<sup>53</sup>

I begge indledninger markeres fokus i fortællingen meget tydeligt. Læseren er ikke i tvivl om, hvad det er for et argument, der vil blive udfoldet. Det er de samme lærebøger, der ligger til grund for de to stile, men alligevel er det to lidt forskellige fortællinger, læseren møder. Det er to forskellige argumenter, der fremføres, og som understøttes af to lidt forskellige betoning af forskellige aspekter af det samme lærebogsmateriale og af forskellige sproglige greb.

Konklusionen bruges til at sammenfatte argumentet og tilligemed somme tider en anbefaling, som følger af det argument, der er blevet udfoldet gennem stilen. Eleverne tilstræber, i tråd med lærebøgernes anbefalinger, fyndighed i afslutningen, som eksempelvis hos elev 1:

---

53 Se også Juul 2010.

“De Svende, som har Udsigt til at blive Mestre dvs. selvstændige, er i høj Grad bedre stillede end de, der maa leve og dø som Arbejdere. Disses Stilling er nærmest den daarligste i Samfundet; de hæver sig sjældent langt over Fattigdommen, og dog kan de med Rette gøre Fordring paa bedre Kaar, og der er da ogsaa i vore Dage gjort meget for at bedre deres Stilling baade politisk og økonomisk” (Elev 1, s. 5).

I denne afslutning ser vi dels at eleven udtrykker social bevidsthed, ligesom eleven også markerer en vis fremskridtsoptimisme, alt sammen formuleret på få linjer. Vi ser derudover, at eleven ikke pakker sine pointer ind i forbehold, men udtrykker dem med overbevisning, som lærebøgerne foreskrev.

### RETSSTATEN, RÆSONNEMENTET OG DEN RATIONELLE TRÆNING

Elev 12 fokuserer argumentet i sin stil på klasseskel. Han er indigneret over den elendige stilling, som arbejderne havde fået under industrialiseringen i den sidste halvdel af 1800-tallet, idet håndværkerstanden er blevet klemt af storfabrikanter, der har kunnet trykke lønnen ned.

“Efterhaanden som Industrien og den frie Konkurrence udviklede sig, kom Arbejderne til at leve under forfærdelige Forhold” (Elev 12, s. 3).

Derfor må man også forstå, at lavsvæsenet har spillet en vigtig social rolle i samfundet, idet svende har boet hos mestrene og er blevet sørget for. Derpå følger denne, fra et nutidigt perspektiv, besynderlig sætning:

“I en By var der efter Omstændighederne en eller flere Mestre, og han havde nogle Svende og Dreng. Disse boede hos Mesteren. Der var ikke nogen større social Forskel mellem dem og Mesteren, de kunne som Regel selv gøre sig Haab om at blive Mestre, naar de blev ældre.” (Elev 12, s. 2)

Sætningen “Der var ikke nogen større social Forskel mellem [Svende] og Mesteren” forstyrrer den nutidige læser. Hvad mener han med, at der ikke var større sociale forskelle mellem mestre og svende? Er forholdet mellem mestre og svende ikke netop indbegrebet af en social forskel, idet den ene har været underordnet den anden? Den måde, han bruger udtrykket “social Forskel” på, indikerer dog, at han ikke tænker på den sociale forskel, der jo tydeligvis er på svendenes og me-

strenes rang. Man må derimod forstå det sådan, at han tænker på udtrykket “social Forskel” som standsforskelle, altså at svende og mestre grundlæggende tilhører samme stand og derfor har kunnet nyde de samme standsprivilegier, hvilket man kan se af, at svendene engang selv kan blive mestre – men inden for samme sociale stand, dvs. håndværkerstanden. Han underbygger denne pointe ved at fremhæve, at svendene undertiden blev gift med mestrenes døtre, og dermed selv kom til at blive mestre (underforstået: inden for samme stand). Som elev nr. 10 skriver, var der samme “Omgangsform” mellem mestre og svende, da de boede sammen.

“Svende og Lærlinge boede i Mestrenes Hjem, og levede det samme smaaborgerlige Liv, som dennes Familie levede; man kendte derfor ikke til de Omgangsformer, der nu findes i Hjemmene mellem Herskab og Tyende.” (Elev 10, s. 2).

Brugen af udtrykket “social forskel” i elev 12’s stil viser, at eleven i udgangspunktet er rundet af en forestilling om standsforskelle. Der er forskel i omgangsformer mellem stænder, mellem herskab og tyende. Skolesystemet havde været delt imellem almuen (almueskolen), borgerne i byerne (realskolerne) og “kultureliten” (latinskoler). At der med gymnasiereformen i begyndelsen af det nye århundrede kom en “organisk forbindelse”<sup>54</sup> mellem de adskilte skolesystemer, var et eksempel på, at en helt grundlæggende opfattelsesmåde i disse år blev udfordret. I denne elevs stil ser vi et eksempel på den traditionelle måde at tænke på, dvs. at håndværkerne, uanset om de var mestre eller svende, tilhørte den samme stand, og det var derfor uproblematisk at hævde, at der ikke var “social Forskel” mellem dem. Sociale forskelle er for denne elev standsforskelle.

Det er i dette lys, at vi i dag skal forstå vigtigheden af, at man i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet fokuserede så kraftigt på at opøve den rationelle tænkemåde. Den skulle gøre det muligt for det moderne samfunds borgere at se på alle mennesker som individer, der principielt har de samme grundlæggende rettigheder, dvs. ikke at opfatte standsforskelle som naturlige. Hvis alle er lige, er der heller ikke noget, der legitimerer standsprivilegier (som f.eks. retten til at bedrive håndværksvirksomhed). Som elev 12 gør opmærksom på:

“Lavene blev efterhaanden opløste. Man sagde at man burde have fri Konkurrence, enhver var lige, og enhver var lige berettiget til at drive alle Erhverv.” (Elev 12, s. 3)

---

54 Kroman 1886.

Opfattelsen af, at mennesker i udgangspunktet tilhører forskellige stænder, sad i 1915 stadig dybt, selvom arbejdets organisering (frie markeder, andelsforeninger mv.) havde bidraget til at fremme den tanke, at alle principielt er lige som individer. Det er i det lys, at vi skal forstå den rationelle tænkemådes betydning<sup>55</sup> og i videre forstand den rationelle organisering af det moderne samfund.<sup>56</sup> Tanken var, at det er den rationelle tænkning, der gør det muligt at abstrahere fra menneskelige særkender. Det har implicit været en af de pædagogiske forestillinger i tiden, at den rationelle træning ville udgøre et kognitivt fundament for en retsstat. Den ville f.eks. gøre det muligt for den kommende generation af borgere at betragte kvinder og tyende som lige berettigede til at afgive en stemme ved folketingsvalget samme år (1915). Man kan således se, at der har været meget på spil i de skrivepædagogiske overvejelser om *ræsonnementet*.

Det er dog også i dag velkendt, at den modernitet, der både i tanke og institutioner hyldede rationaliteten, allerede i 1800-tallet blev genstand for kritik. Ligeledes formulerede også Weber sig tvetydigt mht. til rationalitetsidealet, der både udgør en legitim måde at forankre autoritet, men som samtidigt også truer med at instrumentalisere livet. Efter verdenskrigene skete der et mere åbenlyst skred i tilliden til rationalitetsidealet, og rationalitetskritikken blev almindelig inden for både psykologien, sociologien og filosofien, hvilket sidenhen har givet anledning til diskussioner om legitimeringsproblemer inden for bl.a. pædagogikken. Netop af den årsag kan det være relevant at sætte sig ind i, hvilke håb der med moderniteten har været knyttet til rationaliteten.

## KONKLUSION OG DISKUSSION

I artiklen har vi analyseret eksamensbesvarelser i faget dansk fra 1915. I bekendtgørelsen forlød det, at eleverne gennem stilskrivningen skulle vise, at de beherskede og kunne anvende de kundskaber og tanker, skoleundervisningen og livet uden for skolen har meddelt eller vakt hos dem, samt kunne udvikle og fremsætte dem i en velordnet og tankerigtig fremstilling. Samtidig var det klart, at det liberale ideal om selvvirksomhed viste sig med bekendtgørelsens insisteren på samtale, drøftelse og diskussion af stilemner. Sammenholder vi analyserne af lærebogsmaterialet med analyserne af elevbesvarelserne kan vi se, at eleverne har haft et omfattende stillads af principper for skriftlig fremstilling til rådighed, som de flittigt benyttede. Opgaven for eleverne har bestået i at huske disse principper og i at kunne kombinere dem på en passende måde, så de virkningsfuldt kunne bruges som hjælpemiddel til at formulere og fokusere på et anliggende, samt til at

---

55 Se f.eks. Kroman 1886: 86-87 om "den rationelle undervisningsmetode".

56 Gay 2000: 40; Ritzer, 1975; Weber, 1978[1956]: 975.

**Studentereksamen (Ny-sproglig Retning).**

	Skriftlig Dansk		Mundtlig Dansk		Skriftlig Engelsk		Mundtlig Engelsk		Skriftlig Tysk		Mundtlig Tysk		Fransk.	Latin	Olivrids-kundskab		Historie.		(Geografi og Naturhist.		Naturlære		Matematik		Orden m. skr. Arbejder	Kvotient	Legems-øvelser	Sang
	B.	A.	E.	E.	A.	E.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.
Dam . . . . .	5	4	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	5	6	5	4	5	5	4	4	3	5	4,89	—	—		
Ebstrup . . . .	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5,79	—	5		
Hansen, Axel . .	3	4	5	2	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4,11	6	5		
Hurwitz . . . . .	3	4	4	3	4	5	3	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	3	5	4,00	4	5			
Jacobsen, A. . .	5	5	5	5	5	6	5	5	6	5	5	5	6	6	5	5	6	6	6	5	5	5	5,29	5	5			
Jacobsen, S. . .	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	5	5	6	4	2	4	4,89	4	5			
Teisen . . . . .	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	6	4,71	6	5		
Thede . . . . .	4	5	5	4	4	4	2	4	4	4	3	3	5	4	5	4	5	5	6	4	3	6	4,31	2	—			

A = Aarskarakter. E = Eksamensskarakter.

Lærde skoler og senere gymnasierne udgav årsberetninger, som er en god kilde til skolens indre liv og til de elever, som gik på institutionen. I Vestre Borgerdyds årsberetning for 1916 kan vi bl.a. se de eksamensskarakter, som Hjalmar Teisen og hans syv klassekammerater, hvor 6 var den bedste karakter. Og han fik 6 i "Orden med skriftlige Arbejder", hvilket hans nydelige håndsskrift vidner om. Han virkede fra 1921 som tandlæge i København (Årsskrift 1913-54, Vestre Borgerdyds arkiv, Rigsarkivet København).

disponere besvarelsen. Eleverne kombinerer disse principper på mere eller mindre kreative måder for derved meningsfuldt at afhandle emnet. Derudover viser sammenligningen, at opgaven for eleverne har handlet om, ud fra relevante kapitler i lærebøgerne, der belyser forskellige aspekter af den historiske udvikling af håndværk og industri, detaljeret at gengive aspekter af lærebogens argument, men på en måde, så eleven brugte oplysningerne fra lærebogen til at formulere et synspunkt og vurdere sagen.

Vi må dog i den forbindelse huske, at det ikke var alle ræsonnementer, der af lærerne blev anset for at være fornuftige. Carl Madsen, der var kommunist og embedsmand, og som i sin ungdom gik på Vestre Borgerdyd, fortæller således i sine erindringer, at han engang besvarede et stileemne om "Det rige Indien" ved at berette om "den indiske sult og nød og om engelsk udbytning, udsugning og mishandling af det undertrykte folk". Med Madsens egne ord blev hans anstrengelser "honoreret med den laveste karakter" og med påtegningen "Nonsens".<sup>57</sup> Et halvt år efter havde læreren imidlertid glemt, at han en gang tidligere havde givet eleverne den stil for, og gav dem den samme stil for en gang til. Denne gang skrev

57 Madsen 1973: 131.

den unge Madsen en helt ny stil om “de umådelige indiske rigdomme, om templer og guldskatte, om perler og diamanter, om maharajaer og elefanter”, hvorefter han fik ros for sin stil, og blev bedt om at læse den højt for klassen. Madsen erfarede altså, at det kun var de “rigtige” meninger, der blev læst som fornuftige ræsonnementer, om hvilket han tørt bemærker: “Jeg tyggede meget på den erfaring.”<sup>58</sup>

Ikke desto mindre må vi nuancere den almindelige antagelse om, at eleverne bare lærte lærebogens pointer udenad, og gengav dem – helst så tæt på lærebogens formuleringer som muligt. Det ser nemlig – når man læser flere elevbesvarelser af det samme emne – ud til, at vanskeligheden for eleverne ikke kun har drejet sig om at huske *facts* fra lærebogen, men også om at kunne konstruere et argument med afsæt i disse. En hukommelsesøvelse, ja, men også en øvelse i at danne og forsvare et synspunkt, der skulle kunne fremføres i en offentlig diskussion om emnet. Også selvom der – hvis Madsens eksempel svarer til en generel erfaring – har været et snævert defineret rum for legitime ræsonnementer. Vores analyse af de danske stile fra 1915 viser således, at eleverne “masserer” lærebogens pointer på en sådan måde, at de normativt set kan konstruere forskellige argumenter. Hvor elever i dag skal demonstrere skarphed ved at kunne anvende begreber til at analysere ukendte tekster (i bilag) ved eksamen i dansk stil, skulle eleverne dengang kunne huske relevante lærebogskapitlers argumenter, både vedrørende principper for stilskrivning (Dahl) samt selve stoffet vedrørende håndværk og industri (Munch) og ved at kunne formulere et præcist og overbevisende argument.

Lærebøgernes autoritet, som Haue i indledningen til denne artikel påpegede, kan ses ved, at ingen af eleverne eksplicit refererer til dem. Ikke et eneste sted fremgår Munchs navn i stilene. Det var ikke nødvendigt. Hvor skulle de ellers have fået oplysningerne fra? Men at det ikke bare drejede sig om at kunne huske for eleven ligegyldige detaljer fra historiske lærebøger om en fjern fortid, ser vi ved, at adskillige elever tematiserer deres behandling af emnet “håndværk og industri før og nu” i relation til hændelser i deres samtid, om end implicit. Eksempelvis den almene valgret, kampen om arbejdernes ret til at organisere sig i fagforeninger mm.

Rationaliseringen af samfundet – både hvad angår effektiviseringer af håndværk og industri, men også om magtens deling og institutionernes organisationsform og virke – er afspejlet i de krav, som lærebøger og eksamensemner udtrykker. Man har simpelthen villet træne elevernes evne til selvstændigt at kunne drøfte et emne rationelt, hvilket ikke var så nyt for denne gruppe af elever. Det nye

---

58 Madsen 1973: 132. Tak til vores kollega, Peter Hobel, for at have gjort os bekendt med denne reference.

var, at stadigt flere unge fik, og sidenhen ville få, adgang til gymnasiet. Hvis man med tiden skulle have en ledende funktion i en af statens institutioner, var det vigtigt, at man ikke alene kunne skrive formfuldendt, men også at denne udtryksform afspejlede en rationel indstilling, som forudsættes ved en organisering af samfundet, der hviler på et retsstatsprincip.<sup>59</sup> Derfor ser vi også i elevbesvarelserne, at de formulerer sig generaliseret og refererende – distanceret.<sup>60</sup> Hvis man i 1915 skulle kunne acceptere, at kvinder og tyende fik stemmeret, krævede det en kognitiv evne til at erkende, at også disse mennesker formelt set har samme principielle sæt af politiske rettigheder som de mandlige borgere, der havde råderet over eget bo. En sådan abstrakt lighedsforståelse forsøgte man dengang at træne gennem bl.a. principielle diskussioner af hhv. det retfærdige eller uretfærdige ved bestemte samfundsordninger, f.eks. organiseringen af produktionsforhold vedrørende håndværk og industri. Det vi, kort sagt, er vidne til med disse lærebøger og elevtekster, er et forsøg på at danne en moderne borger efter et rationalitetsideal. Og her var den skriftlige fremstilling tænkt som et væsentligt pædagogisk værktøj.

Hvad danskfaget angår, ser vi ligeledes, at det i 1915 blev opfattet som formidling af indhold, der er hentet fra andre fag. Tværfagligheden eller fagsamspillet, som siden 2005 har haft en særlig opmærksomhed i nutidens gymnasium, var dengang en naturlighed. Det viser sig gennem de spørgsmål, der stilles som eksamensopgaver, og det bliver samtidig tydeligt gennem analysen, der viser, i hvor høj grad eleverne i deres besvarelser parafraserer Munchs lærebog (dvs. historie og samfundsfag). Men ligesom nye tekniske hjælpemidler i undervisningen i dag kræver en periode med indkøring, hvor både lærere og elever vænner sig til de nye teknologier, og hvor undervisningsplanlægningen måske afspejler et "overpædagogisk" fokus på den nye teknologi i denne indkøringsfase, således afspejler lærebøgerne op igennem 1800-tallet også en måske overdreven formalisering af stilskrivningen. Det er altså ikke underligt, at lærebøgerne i stilskrivning op igennem 1800-tallet er meget stærkt stilladserende med hensyn til, hvordan eleven selvstændigt kan behandle et emne skriftligt.

Som påpeget i analysen er det ikke et hvilket som helst idiosynkratisk synspunkt, der formuleres i stilene, der da også i store træk følger de synspunkter, som har været at finde i lærebøgerne. Stilene er derimod et redskab til at støtte eleverne i at formulere et alment gyldigt synspunkt, der sagtens kunne stå i modsætning til andre synspunkter (f.eks. vedrørende det gavnlige eller skadelige ved fagforeningerne), og på den måde have "kant" eller et særkende, men som dog var

---

59 Ljungdahl 2021.

60 Se f.eks. Webers behandling af spørgsmålet om neutralitet i uddannelse, 1949: 5.



genkendeligt *som* et argument af en oplyst offentlighed. Argumenterne, eller i hvert fald deres præmisser, kan dog på den ene eller den anden måde trækkes ud af Munchs lærebøger, hvorved vi også ser lærebogens autoritet. Den bliver på intet tidspunkt udfordret af eleverne ved f.eks. at blive diskuteret op mod andre historikeres fremstilling af sagen. Men elevstilene viser tydeligt, at eleverne har kunnet vinkle argumenterne forskelligt i deres forsøg på at vinde en stemme i den offentlige debat. Det var også nødvendigt, for disse elever – der udgjorde omkring den ene procent af en årgang, der på dette tidspunkt fik en studentereksamen – skulle formentlig også rustes til at beklæde et offentligt embede af betydning. Dannelseidealet afspejler således det helt klassiske oplysningsideal, dvs. en bevægelse fra det partikulære til det almene, om end også med spor af et ideal om at udvikle en særegen, offentlig stemme.

Slutteligt er det værd at hæfte sig ved, at en undersøgelse af elevernes faglighed – på et tidspunkt, hvor mange praktiske betingelser var så meget anderledes end i dag – må tage højde for disse historiske betingelser. Man må altså etablere et grundlag for at kunne forstå, hvordan fagligheden (i dette tilfælde vedrørende dansk stil og samfundsfag) på det pågældende tidspunkt er kommet til udtryk. Det er i den forbindelse fascinerende at opdage, hvor anderledes disse betingelser var, og derfor også hvor vanskeligt det er at sammenligne nutidige forståelser af f.eks. dansk- og samfundsfaglighed med fortidens, om end forskellene naturligvis udgør et godt udgangspunkt for refleksion over vor tids pædagogiske og didaktiske antagelser.

## SUMMARY

In this article, we analyse 17 exam papers from the so-called “leaving exam” of the Danish Upper Secondary School [gymnasium] in 1915. We focus on how the students respond to, try to live up to and implicitly negotiate the ideal of “learning to reason”, which is connected with the political, social and cultural changes that took place around the turn of the twentieth century, i.e. a gradual involvement of a larger part of the population in political life through political rights such as voting. The assignment to which the pupils responded was “Craftmanship and industry then and now (guilds, free competition, labour unions)”. We base the analysis on a close reading of pedagogical and didactical norms, as they were expressed in textbooks on writing from the period, as well as on relevant overviews of the history of the Danish Upper Secondary School. We find that the argument as a genre played a substantive role in the textbooks on writing from the period, since the rationally inquiring method was associated with active self-education, but also testifies to the rational organisation characteristic of modernity. Therefore, the idea of learning to reason, praised in the pedagogy of writing in this period, was

endowed with significant meaning. By focusing on variations in the arguments made across 17 exam papers, we furthermore find that the students draw upon the same textbook material but that their arguments are constructed differently. Thereby we nuance the assumption often made that the old school merely produced memorisers through rote learning.



**Anders Kruse Ljungdahl**, født 1978, er *cand.mag.* i filosofi og samfundsfag fra Aarhus Universitet og *ph.d.* fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Han er ansat som lektor i uddannelsesvidenskab ved Syddansk Universitet og forsker særligt i pædagogisk erkendelseshistorie, herunder hvordan opmærksomhedsbegrebet udviklede sig inden for pædagogiske psykologi, og hvordan forskellige forståelser af viden er afspejlet i gymnasieelevers eksamensbesvarelser gennem det 20. århundrede. Hans udgivelser omfatter bl.a. "Opmærksomhedsbegrebets historie" (2018) og "The Formation of Impartiality: late nineteenth-century attention training and bureaucratic ethos" (2021) i *History of Education*.



**Ane Qvortrup**, født 1978, er *cand.it.* fra Syddansk Universitet og *ph.d.* i uddannelsesvidenskab fra Syddansk Universitet. Hun er ansat som professor i almindidaktik ved Syddansk Universitet i Odense, hvor hun også er leder af Center for Gymnasieforskning. Hendes forskningsinteresser er almindidaktik og læreplansstudier med særligt fokus på historiske ændringer i faglighed og transformationer af læringsmiljøer. Eksempler på nyere publikationer er "Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education: Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era" (Routledge 2022) og "Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue" (Routledge 2021).

## KILDE- OG LITTERATURLISTE

- Berg, A. (1867), *Samling af Øvelses-Exempler og Opgaver til Brug ved Undervisning i Modersmaalet tilligemed en kort Fremstilling af Stilens Egenskaber i Almindelighed og Talefigurerne, Digtarierne og Versbygningen*. København: Forlaget af Chr. Steen og Søn.
- Blanc, L. (1840[1847]), *The Organisation of Labour*. London: H. G. Clarke & Co. Oprindeligt udgivet på fransk i 1840, og udgivet i engelsk oversættelse i 1848.
- Borgen, V. A. (1840), *Vejledning til Affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet*. København: Det von Westenske Institut.
- Borgström, E. (2014), *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnet nationella prov*. Ph.d.-afhandling, Örebro universitet.

- Brossel, G. (1983), Rhetorical specifications in essay examination topics. I: *College English*, vol. 45, s. 165-173.
- Dahl, B.T. (1889), *Dansk Stillære i sine Grundtræk*. København: H. Schubothes Boghandel.
- Dahl, B.T. (1895), *Vejleder ved skriftlige Udarbejdelser i Modersmaalet*. V. Pios Boghandel.
- Dahl, B.T. (1900), *Ledetraad ved Udarbejdelsen af danske Stile*. København: V. Pios Boghandel.
- Diderichsen, P. (1968), *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Engstrøm, C. (2003), *Dansk Skrivepædagogisk historie i den lærde Skole 1775—1903*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- EVA (2018), *Den faglige udvikling i gymnasiet: En undersøgelse af udviklingen i dansk, engelsk, matematik og fysik i perioden 1967-2017 – belyst gennem læreplaner og eksamenssæt*. København: Evalueringsinstituttet.
- Gay, P. du (2000), *In Praise of Bureaucracy: Weber. Organization. Ethics*. London: Sage Publications.
- Gjerløff, A.K. & Jacobsen, A.F. (2014), *Da skolen blev sat i system 1850-1920. Dansk skolehistorie 3. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, S.P. (2004), *Praktisk originalitet. Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevtekster*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haue, H. (2003), "Det virtuelle bibliotek". I: E. Damberg (red.). *DIG – Status med Perspektiv: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*, s. 284-293. Gymnasiepædagogik nr. 37.
- Haue, H. (2004), *Almendannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2019), Merkantil uddannelse i Danmark – et historisk perspektiv. I: T. S. Christensen m.fl. (red.), *Merkantil fagdidaktik*, s. 9-23. Systime.
- Jakobsen, I.T. & Thybo, C. (2008), Gymnasiet i første halvdel af 1900-tallet. I: H.C. Hansen m.fl. (red.) *Matematikundervisningen i Danmark i 1900-tallet*, s. 499-556. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Juul, I. (2010), Craftsmanship under Neoliberal pressure? The history of Danish vocational education and training. I: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, s. 1821-1824.
- Korsgaard, O., Kristensen J.E. & Jensen H.S. (2017), *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2016), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2019), *Understanding Young People's Writing Development: Identity, Disciplinarity, and Education*. London: Routledge.
- Kroll, B. & Reid, J. (1994), Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats and cautions. I: *Journal of Second Language Writing*, 3, s. 231-255.
- Kroman, K. (1886), *Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning*. København: Andr. Fred. Høst & Søns Forlag.
- Larsen, C. (2010), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*, 2. bind. København: Danmarks Privatskoleforening.
- Leuning, C. (1916), *Borgerdydskolen i Helgolandsgade (Forhen paa Christianshavn). Meddelelser om Skoleaaret 1914-1915*. København: J. D. Qvist & komp. (Ejnar Levison).
- Ljungdahl, A.K. (2021), The formation of impartiality: late nineteenth-century attention training and bureaucratic ethos. I: *History of Education*, 50(6), s. 764-783.
- Lynning, K. H. (2007), Dannelse og naturvidenskab i den lærde skole 1878-1886. I: *Slagmark*, 50, 50-64.
- Madsen, C. (1973), *Erindringer. Fortids møre mur*. Stig Vendelkær Forlag.
- Morgan, C. & Sfard, A. (2016), Investigating changes in high-stakes mathematics examinations: A discursive approach. I: *Research in Mathematics Education*, 18(2), s. 92-119.
- Munch, P. (1902), *Lærebog i Samfundkundskab for Latinskoler, højere Pigeskoler, Seminarier og Højskoler*. København: Det Nordiske Forlag.

- Munch, P. (1908), *Lærebog i Verdenshistorie for Gymnasier, Højere Pigeskoler, Seminarier og Højskoler. Den nyere og den nyeste Tid* (Bind 2). København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Skovgaard-Petersen, V., Lauring, P., Gregersen, T. & Krarup, P. (1970), *Skolebøger i 200 år*. København: Gyldendal.
- Troelsen, S. (2018), En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. I: *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166.
- Weber, M. (1949), *On the Methodology of the Social Sciences*. Illinois: The free Press of Glencoe.
- Weber, M. (1978[1956]), Bureaucracy. I: Guenther Roth & Claus Wittich (ed.) *Economy and Society: An outline of interpretative sociology*, vol. 2, s. 956-1005. Berkeley: University of California Press.

# FUND, KILDER OG FORMIDLING I JONSTRUPSAMLINGEN

AF SIGNE HOLM-LARSEN

Mindestuen på det nye Jonstrup Seminarium blev jo, som trofaste læsere af årbogen vil vide, i 2002 endelig overført til det gamle Jonstrups øvelsesskole og indrettet i den gamle inspektørbolig – selve seminariet var overflyttet til det nye Blaa-gaard i 1990. Samlingen er siden da drevet af lokale frivillige, fra 2014 under navnet Jonstrupsamlingen.

På det seneste har samlingens frivilligruppe fundet nye kilder og gjort dem tilgængelige for offentligheden. Hvad kilderne dækker, og hvordan de tilgås, er forhåbentlig af interesse for årbogens læsere. Derfor denne lille artikel, som handler om seminariets genfundne historiske bibliotek, skanning af væsentlige kilder til Jonstrup Statsseminariums historie og arbejdet med at tydeliggøre seminarietbygningernes historie for lokalsamfundet og andre interesserede ved udendørs QR-koder.

## SEMINARIETS HISTORISKE BIBLIOTEK

Med seminariets flytning til Lyngby, først til Lundtofte gl. Skole i 1955 og i 1960 til nybyggeriet på Trongårdsvej, er en del genstande fra Jonstruptiden ikke fundet. Vi kender dem fra fotos og beskrivelser. Frivilligruppen forsøger at spore dem og få dem bragt tilbage til samlingen, sådan som det f.eks. skete med den kanonkugle, der under Englandskrigen i 1807 var med til at sætte Blaagaard Slot i brand, gøre seminaristerne hjemløse i hovedstaden og flytte seminariet ud i et landdistrikt, som mere lignede det miljø, de allerfleste 1800-tals-elever senere skulle være lærere i.

Frivilligruppen har i et stykke tid eftersøgt et relief af Jens Jensen, der i midten af 1800-tallet var en af Jonstrups stærke forstandere. Vi kender relieffet fra en række fotos, hvor det er placeret på en stor mindesten midt i gårdmiljøet, men både sten og relief forsvandt ved seminariets flytning i 1955. Relieffet er siden da angiveligt set på det nye Jonstrup i Lyngby. Frivilligruppen tog derfor kontakt til bygningernes nye brugere, handelsgymnasiet U/NORD, som overtog de tomme seminarietbygninger på Trongårdsvej i Lyngby et par år efter seminariets nedlæggelse.

Vi mødte her stor imødekommehed og fik sommeren 2021 lov at se os om på lofter mv. Vi fandt ikke relieffet, men i stedet seminariets historiske bibliotek, som må være flyttet med fra det gamle til det nye Jonstrup og på et tidspunkt her sat op på loftet. Biblioteket omfatter skønsmæssigt flere tusinde bind og nogle unikke arkivalier, som ser ud til at være opsamlet gennem det meste af seminariets levetid. En del af bøgerne er så tidlige som fra 2. halvdel af 1700-tallet, og mange er stemplet med Jonstrups segl/logo/stempel. De er tilsammen et stærkt vidnesbyrd om læreruddannelsens mål og indhold gennem 200 år.

På Jonstrupsamlingens hjemmeside <http://jonstrupsamlingen.dk/index.php/kilder/> kan man se nærmere på bibliotekets titler i to kataloger, udarbejdet ved seminariets lukning af bibliotekar Elin Fog: "Jonstrup statsseminarium, Kgs. Lyngby – katalog: (Bog). Historisk samling. Kgs. Lyngby: Jonstrup statsseminarium, 1990" og "Jonstrup statsseminarium, Kgs. Lyngby bogkatalog: Mindestue. 1990. 12 s".

I forståelse med U/Nord har vi som repræsentanter for Jonstrupsamlingens Venner orienteret os i den store bogsamling og hjemtaget nogle centrale genstande og arkivalier med stærk relation til Jonstrup Statsseminarium. I samarbejde med Furesø Museer og Arkiver, som nu har det museale ansvar for Jonstrupsamlingen, undersøger vi p.t., hvor meget mere af samlingen der bør indgå i Jonstrupsamlingens håndbibliotek. Hvad der kan og måske bør ske med resten af bogsamlingen, er i skrivende stund ikke afklaret.

## DE SKANNEDE KILDER PÅ HJEMMESIDEN

Jonstrupsamlingens hjemmeside er fra 2021 blevet udvidet og har fået et mere tidssvarende layout. Det har muliggjort, at den også kan rumme en betydelig del af de centrale kilder til seminariets historie, herunder dels forstandernes indberetninger til ministeriet i perioden 1880-1964, dels samtlige årgange af Jonstrupbogen 1923-88 med efterfølgende særnumre. Tilsammen dækker de på mange områder både stort og småt i seminariets 200-årige virke. Indskannet er tillige en længere række enkeltværker om Jonstrup Statsseminarium, bl.a. Den Jonstrupske Stat, samt mere end 800 fotos, indskannet af Danmarks Pædagogiske Bibliotek, nu AU Library. Herigennem opnås et nuanceret billede af både formale og informelle sider af seminariets virksomhed, lige fra optagelsesbestemmelser og eksamenskrav til personalia om nyansatte og afgangslærere, elevrådsvirksomhed og fester mv. Se mere her: <http://jonstrupsamlingen.dk/index.php/kilder/>.

Det var et længe næret ønske i frivilligruppen at digitalisere de vigtige kilder til Jonstrup Statsseminariums historie, og det blev i 2021 realiseret i samarbejde med Slægtsforskernes Bibliotek. Dermed er disse efter vores vurdering helt cen-

trale kilder nu gjort offentligt tilgængelige, og der kan linkes til dem fra Jonstrupsamlingens hjemmeside: <http://jonstrupsamlingen.dk/index.php/kilder/>.

Også samarbejdsprocessen har været lærerig for os i støtteforeningen Jonstrupsamlingens Venner. Således har Slægtsforskeres Bibliotek udlånt skanningsudstyr til os, så medlemmer af frivilligruppen sommeren 2021 har kunnet foretage præskanning af unika-eksemplarer, mens dubletter er blevet maskinskannet hos Slægtsforskerne. Deres professionelle erfaring på området, god vejledning undervejs om betjening af skanningsudstyret og kyndig efterbehandling er nu resulteret i et efter vores opfattelse spændende og lettilgængeligt kildemateriale.

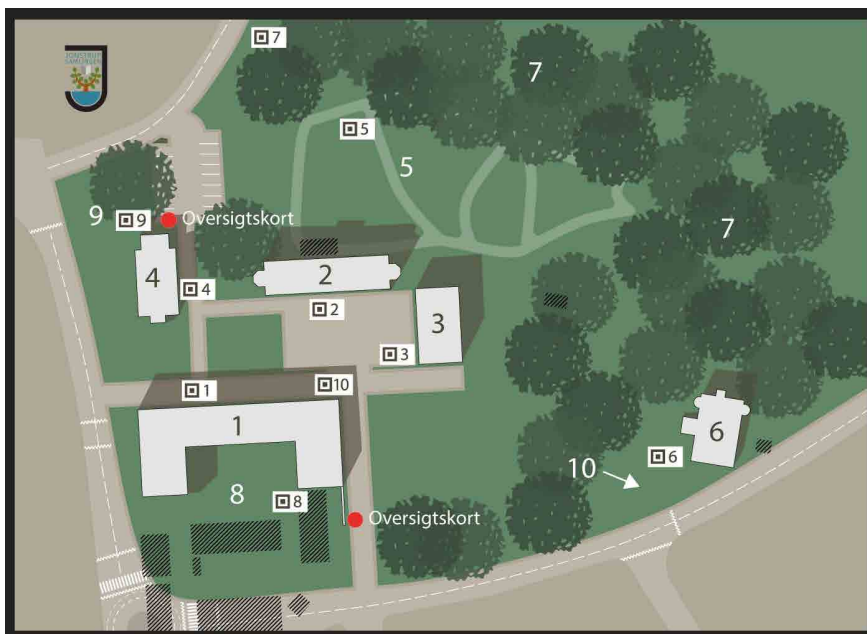
## **QR-RUTEN – UDENDØRS BYGNINGSFORMIDLING**

Frivilligruppens opgaver er siden 2018 fastlagt i en samarbejdsaftale mellem Furesø Kommune, Furesø Museer og Arkiver og Jonstrupsamlingens Venner, der har frivilligruppen som aktiv kerne. Foreningens vigtigste opgaver er at sikre dels god formidling af samlingens indhold, dels at holde den åben for besøgende, principielt hver den første søndag i en måned og herudover efter aftale. Imidlertid har Jonstrupsamlingens Venner ønsket at udvide formidlingen ud over åbningstidene. Det er i sommeren 2022 resulteret i en QR-rute om seminariekompleksets bygningshistorie, som kan tilgås udendørs og på alle tider af døgnet ved skanning af QR-koder på de enkelte bygninger.

QR-projektet omfatter både eksisterende og nedrevne bygninger i seminariekomplekset. De nuværende bygninger er på kortet herunder hvide og de tidligere mørkt-skraverede. De er alle vigtige spor i seminariets historie, lige fra den første forstander Jacob Saxtorphs indretning af seminariet i Jonstrup før starten i 1809 frem til dets flytning i 1955. Her fortælles historier om læreruddannelsen, det tilhørende landbrug, fagrækken siden 1790, elevernes kostskoleliv med elendig fællesspisning, sovesale, tællelys og petroleumslamper samt kø ved de meget få retirader til de ret mange elever, indtil 1900-tallet endelig bragte 2-3-mands elevværelser, elektricitet, wc og andre moderne bekvemmeligheder.

## **JONSTRUP STATSSEMINARIUMS UDENDØRS BYGNINGSHISTORIE**

Processen har været langvarig, fra den første ansøgning om tilladelse til at opsætte skilte på de bevaringsværdige bygninger, stofindsamling om bygningshistorien, tekstskrivning, skiltefremstilling og frem til den festlige åbning af ruten torsdag 9. juni 2022. Blandt vore erfaringer er, at det ikke er nemt at skrive tekster, som er korte nok til at fungere på en telefonskærm. Vi har derfor i dette tilfælde udformet to sæt parallelle tekster: De lange og mere udførlige tekster kan læses på vores hjemmeside: <http://jonstrupsamlingen.dk/index.php/om-de-enkelte-byg->



- |    |                             |
|----|-----------------------------|
| 1  | HØVEDBYGNINGEN FRA 1781     |
| 2  | GYMNASTIKBYGNINGEN FRA 1889 |
| 3  | ELEVBYGNINGEN FRA 1897      |
| 4  | ØVELSESSKOEN FRA 1888       |
| 5  | UDENOMSAREALER FRA 1909     |
| 6  | FORSTANDERBOLIGEN FRA 1904  |
| 7  | FILOSOFGANGEN FRA 1909      |
| 8  | PLÆNEN MOD SYD              |
| 9  | HAVEN MOD VEST              |
| 10 | AF FRODITES ØRÆ             |
- Kortet er udarbejdet af Design med Klarhed i Fontanhuset, som også har afleveret bygningstegningerne fra 1904, og Carole Nielsen har aftegnet de områdesammensatte billeder og genstande.

ninger/ de korte på telefonen. Og så er der quizzet at hente i Jonstrupsamlingen, hvis man tager familien med på en rundtur!

Formålet med denne omtale er at skabe bredere interesse for dansk læreruddannelses rødder. Kilderne fortæller os, hvordan livet udfoldede sig på Jonstrup Kongelige SkolelærerSeminarium i de 146 år i Jonstrup, og de er samtidig et eksempel på, hvordan 200 års samfundsændringer påvirker uddannelsesinstitutioner. I Jonstrupsamlingens Venner benytter vi selv de nyskannede kilder i samlingens formidlingsvirksomhed gennem søndagsfortællinger og særudstillinger mv., og det er vort håb, at vi med denne lille artikel kan give et skub til, at kilderne fremover kan blive til glæde for en bredere kreds.



# VELFÆRDSKRISE OG FORDELINGSBØVL

## – uddannelserne i folketingsåret 2021-2022

AF SIGNE HOLM-LARSEN

Ukrainske flygtninge og coronatiltag . . . . .	222
Mere frihed til folkeskolen? . . . . .	227
Tilsyn og fortsat vækst i den frie skolesektor. . . . .	233
Fordelingsbøvl og fritvalg i gymnasiet . . . . .	235
Lærepladser hænger stadig ikke på træerne . . . . .	240
Velfærdskrise – de store byer trækker stadig. . . . .	245
Su – ligestilling og internationalisering . . . . .	247
Stigende lærermangel . . . . .	249
Ny pædagoguddannelse på vej? . . . . .	251
Adgangskvotienter og andre reformforslag på universiteterne . . . . .	253
Bilag 1. Udvalgs sammensætning 2021-2022 pr. maj 2022 . . . . .	257

På uddannelsesområdet var det forløbne år på mange områder et protestår: De involverede parter protesterede bl.a. mod vilkårene i velfærdssektoren, mod det nye fordelingsystem til ungdomsuddannelserne, mod udlægningen af videregående uddannelser til provinsen og mod fortsatte covid-19-tiltag – folk var trætte! Men ellers var året især præget af situationen i Ukraine efter Ruslands invasion. Flygtningestrømmen herfra, som berørte de fleste dele af også det danske samfund, og dermed uddannelsesinstitutioner på alle niveauer, tiltrak sig foruden nedlukningen af minkerhvervet stor offentlig opmærksomhed og var medvirkende til at udløse to ministerrokader i 2022. Børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil (S) og uddannelses- og forskningsminister Jesper Petersen (S) fortsatte begge på deres poster, og på de fleste områder var det forligsviljen, der prægede områderne.<sup>1</sup>

Efter mere end 30 års relativt stabile økonomiske tilstande blev dansk og europæisk økonomi i 2022 på ny præget af stærk inflation. Økonomaftalen for 2023 blev derfor en kriseaftale, der betød et markant skift i dansk økonomisk politik. Medvirkende hertil var det nationale kompromis, udløst af krigen i Ukraine. Det resulterede i en afskaffelse af Danmarks forsvarsforbehold ved folkeafstemning d. 1. juni 2022 og et betydeligt løft af forsvarsudgifterne til 2 % af BNP før udgangen af 2033 – noget, der i mindst den næste halve snes år vil kunne mærkes i form af færre ressourcer til øvrige samfundsområder, herunder også uddannelses- og velfærdsområdet. Økonomaftalen 2023 gav således kun et beskedent løft på 1,3 mia. til hele den kommunale serviceramme og var ledsaget af et anlægsloft på 18,5 mia. Begge dele udløste, bl.a. med henvisning til behovet for at løfte folkeskolens specialpædagogiske opgave, stærk kritik fra bl.a. Gordon Ørskov Madsen, formand for Danmarks Lærerforening (DLF).<sup>2</sup>

- 
- 1 Den første ministerrokade fandt sted, efter at Benny Engelbrecht (S) d. 3. februar 2022 havde trukket sig som transportminister og blev afløst af den tidligere forsvarsminister Trine Bramsen (S), som blev transport- og ligestillingsminister, idet hun fik tilført ligestillingsområdet fra beskæftigelsesminister Peter Hummelgaard (S). Den tidligere skatteminister Morten Bødskov (S) blev ny forsvarsminister, og som ny skatteminister blev Jeppe Bruus (S) hentet ind fra en ordførerpost. Den næste rokade fandt sted d. 2. maj 2022, hvor justitsminister Nick Hækkerup (S) forlod dansk politik for at blive direktør i Bryggeriforeningen. Ny justitsminister blev udlændinge- og integrationsminister Mattias Tesfaye (S), der blev erstattet af indenrigs- og boligminister Kaare Dybvad Bek (S), som overlod sin taburet til Socialdemokratiets hidtidige politiske ordfører, Christian Rabjerg Madsen (S). Berlingske.dk 4.2. og 2.5.2022.
  - 2 Økonomaftalen for 2023 blev indgået mellem regeringen og KL 8.6.2022, KL's pressemeddelelse og politiken.dk 8.6. samt folkeskolen.dk 9.6.2022.

## UKRAINSKE FLYGTNINGE OG CORONATILTAG

En ny udfordring for skolen var i foråret 2022 de ukrainske flygtningebørn, som havde stærkt brug for en hverdag sammen med andre børn, efter at den russiske invasion havde revet dem væk fra deres dagligdag. Med den såkaldte ukrainer- eller særlov L 145, der blev hastebehandlet, fastsattes de økonomiske rammer, så de ukrainske flygtninge frem til den 17. marts 2024 fik samme vilkår som nyankomne EU-borgere. Et bredt flertal støttede op om særloven, men det skilte vandede, at ikke kun etniske ukrainere, men også ukrainske flygtninge af mellemøstlig og nordafrikansk herkomst var omfattet af loven. Skellet blev tydeligere ved følgelovgivningningen med bl.a. L 201 og L 202, som blev sambehandlet. Dermed fik kommunerne en vis fleksibilitet til at organisere skoletilbuddet efter lokale forhold, dvs. uden folkeskolelovens krav til undervisningstimetale, fagrække, læreplaner og dansk som undervisningssprog. L 202 indeholdt imidlertid bestemmelser om ikke alene fordrevne ukrainere, men også om børn af evakuerede afghanere, som før Talibans magtovertagelse august 2021 havde arbejdsmæssig tilknytning til danske myndigheder i Afghanistan og ved L 43 fået midlertidig opholdstilladelse i Danmark. Det førte til, at forslaget ved 2. behandlingen blev opdelt i L 202 A om børn og unge fra Ukraine og L 202 B om statslig refusion for visse kommunale udgifter til de evakuerede afghanere. Ved 1. behandlingen mente Mette Thiesen (NB), således, at det ikke var "i orden, at man på den måde fedter noget ind ad bagvejen". Også Alex Ahrendtsen (DF) var enig i, at "det pludselig var blevet sneget ind. Det var ikke en del af aftalen, og pludselig var det i lovforslaget". Pernille Rosenkrantz-Theil forklarede, at det i et ledsagebrev var nævnt, at følgelovgivningning efter afghanerloven indgik, men hun tilkendegav også, at man gerne opdelte loven, så de politiske partier kunne stemme for forslag, de var enige i. På skolerne stod man klar til at undervise børnene. Dog gjorde Claus Hjortdal, formand for Skolelederforeningen, opmærksom på, at modtageklasser var blevet nedlagt i mange kommuner, og Gordon Ørskov Madsen understregede de ukrainske elevers behov for særlig støtte.<sup>3</sup>

---

3 I EU havde man allerede aktiveret et midlertidigt beskyttelsesdirektiv, men på grund af Danmarks retsforbehold var en dansk særlov nødvendig. L 145 Forslag til lov om *midlertidig opholdstilladelse til personer, der er fordrevet fra Ukraine*. Vedtaget med 91 stemmer for (S, V, RV, SF, EL, KF, LA og UFG) og 1 imod (FG) mens 8 (DF, NB, ALT) hverken stemte for eller imod. Fremsat af udlændinge- og integrationsminister Mattias Tesfaye (S) 14.3.2022, 1. behandling 15.3.2022, 2. og 3. behandling 16.3.2022. Lov nr. 324 af 16.3.2022. L 201 Forslag til lov om *kommunale særlige grundskoler for børn og unge, der er fordrevet fra Ukraine*. Enstemmigt vedtaget med 99 stemmer for. 3. behandling 19.5.2022. Lov nr. 691 af 24.5.2022. L 202 Forslag til lov om *ændring af dagtilbudsloven, folkeskoleloven, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og lov om institutioner for forberedende grunduddannelse*. (Særlige pasnings- og undervisningsmuligheder af fordrevne børn og

Coronasituationen prægede også skoleåret 2021-22, og nye varianter af den smitsomme virus førte til justeringer af Sundhedsstyrelsens retningslinjer af 7. september 2021. Dermed blev der sat punktum for at sende hele klasser hjem ved et enkelt smittetilfælde, idet symptomfrie "nære kontakter" fortsat kunne komme i skole, dagtilbud og fritidsaktiviteter. Som forventet steg smittetrykket i efterårs- og vintersæsonen, så fra d. 29. november 2021 skulle man på de videregående uddannelsesinstitutioner igen forevise coronapas for at møde fysisk op på uddannelsesinstitutionerne. Det blev derfor nødvendigt først med L 61 og så med L 87 at forlænge covid-19-nødloven fra d. 23. december 2021 til d. 18. april 2022, så der fortsat var hjemmel til, at uddannelsesinstitutioner mv. kunne iværksætte nødundervisning eller lignende, hvis situationen krævede det.<sup>4</sup>

I perioden 15. december 2021-4. januar 2022 blev elever i grundskolen og 19. december 2021-7. januar 2022 også elever på efterskoler og frie fagskoler hjemsendt på *forlænget juleferie med fjernundervisning*. På de videregående uddannelsesinstitutioner blev restriktionerne forlænget til den 31. januar, men allerede på et pressemøde tirsdag d. 21. december 2021 blev det meddelt, at skolerne skulle

---

unge fra Ukraine). De to lovforslag blev sambehandlet, indtil L 202 blev opdelt i to forslag og derfor begge fremsat 12.5.2022, 1. behandling 17.5.2022, 2. behandling 19.5.2022 og herefter opdelt i L 202 A forslag til lov om *ændring af dagtilbudsloven, lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Særlige pasnings- og undervisningsmuligheder til fordrevne børn og unge fra Ukraine, som blev enstemmigt vedtaget med 99 stemmer for. 3. behandling 19.5.2022. Lov nr. 693 af 24.5.2022; ophæves den 17. marts 2024 med mulighed for forlængelse til den 17. marts 2025. L 202 B Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven. (Statslig refusion for visse typer af kommunale udgifter til udlændinge med opholdstilladelse efter lov om midlertidig opholdstilladelse til personer, der i Afghanistan har bistået danske myndigheder m.v.). Vedtaget med 88 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, LA, Orla Østerby (UFG) og Naser Khader (UFG)) og 11 imod (DF, NB og UFG). 3. behandling 19.5.2022. Lov nr. 881 af 21.6.2022. Alle tre love trådte i kraft dagen efter bekendtgørelse i Lovtidende. L 43 Forslag til lov om midlertidig opholdstilladelse til personer, der i Afghanistan har bistået danske myndigheder m.v. Vedtaget med 85 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, LA, FG og ALT) og 12 imod (DF, NB og Naser Khader (UFG)). Fremsat af udlændinge- og integrationsminister Mattias Tesfaye (S) 7.10.2021, 1. behandling 12.10.2021, 2. behandling 9.11.2021 og 3. behandling 11.11.2021. Lov nr. 2055 af 16.11.2021. Regeringen.dk 6.3., Politiken 12.3., nyheder fra Udlændinge- og Integrationsministeriet 16.3., Skolelederforeningen.dk 6.4. samt uvm.dk og folkeskolen.dk 25.4.2022.*

- 4 L 61 Forslag til lov om *ændring af lov om midlertidige foranstaltninger på børne- og undervisningsområdet og folkehøjskoleområdet og for den frie folkeoplysende virksomhed til forebyggelse og afhjælpning i forbindelse med covid-19. (Forlængelse af lovens gyldighed)*. Vedtaget med 96 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, KF, LA, FG, ALT og UFG) og 2 imod (NB). Fremsat 10.11.2021 og 1., 2. og 3. behandling 11.11.2021. Lov nr. 2048 af 14.11.2021. Ikrafttræden 16.11.2021. L 87 Forslag til lov om *ændring af lov om midlertidige foranstaltninger på børne- og undervisningsområdet og folkehøjskoleområdet og for den frie folkeoplysende virksomhed til forebyggelse og afhjælpning i forbindelse med covid-19. (Forlængelse af lovens gyldighed og ophævelse af bemyndigelser om omlagt undervisning og standpunktskarakter på prøvefrie skoler)*. Vedtaget med 96 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, KF, FG og ALT) og 4 imod (NB og LA). Fremsat 17.11.2021, 1. behandling 30.11.2021, 2. behandling 14.12.2021 og 3. behandling 21.12.2021. Lov nr. 2533 af 22.12.2021. Ikrafttræden 23.12.2021.

genåbne primo januar 2022. Børne- og Undervisningsministeriet anbefalede samtidig brug af bl.a. holdorganisering, virtuelle eksamener, hjemmearbejde, aflysning af sociale arrangementer og hjemmetest to gange ugentlig. Den tiltagende smittespredning fik Claus Hjortdal til at opfordre skolerne til at "bruge den sunde fornuft og force majeure", for "lige nu siger lovgivningen, at vi skal undervise, hvis fx 3-4 elever i en klasse på 25 møder op ... men halvdelen eller tre fjerdedele af dem, der er sendt hjem, er jo så raske, at de vil kunne følge med i undervisningen". Kristian Heunicke, direktør for Kommunernes Landsforening (KL), mente dog, at force majeure på skoler er noget andet end i dagtilbud, og at skoler ikke kan ændre åbningstider, som man kan i dagtilbud. Ministeriet var heller ikke tilfreds og anbefalede i stedet udskudt undervisning og midlertidig læreroverflytning fra kommunens andre skoler mv. Presset var dog efterhånden så stort, at covid-19 fra d. 1. februar 2022 ikke længere blev kategoriseret som en samfundskritisk sygdom. Dermed blev der heller ikke krævet særlige forholdsregler som mundbind og coronapas, og med L 144 bortfaldt også kravet til skolerne om at yde erstatningstimer for aflyst undervisning i januar og februar 2022.<sup>5</sup>

*Sommerens prøver 2022* blev let reduceret på de fleste uddannelser på Børne- og Undervisningsministeriets område – hjulpet godt på vej af borgerforslaget B 74 om en "fair afslutning på 3. g", som udsprang af nedlukningen og online undervisningen. Resultatet blev, at elever i 3. g skulle op til fire prøver, mens alle prøver i 1.g og 2.g samt på hf, hf-enkeltfag, GSK, SOF og GIF blev afholdt som normalt. Folkeskolens afsluttende eksamener blev også reduceret til fire mod normalt syv efter 9. klasse og op til 11 efter 10. klasse, og valgfagsprøven i 8. klasse udgik. Også optagelsesprøven til de gymnasiale uddannelser 2022 blev lempet, idet opgavefagene uændret var dansk, engelsk, matematik og fysik/kemi, men kun de tre fag, som ansøgeren klarede sig bedst i, afgjorde, om optagelsesprøven var bestået. Grundskoleeleverne kunne fortsat få standpunktskarakteren på beviset, hvis den var højere end prøvekarakteren. Ved 1. behandlingen af L 35 om øget frihed for skolerne i coronahåndteringen nævnte Pernille Rosenkrantz-Theil afslutningsvis, at selvom Folketinget under coronaen havde givet stor frihed til skolerne, så var det dog ikke givet, at det "i al fremtid skal være sådan, at skoledagen skal være kortere ... Til det vil jeg bare sige, at går vi 50 år tilbage i skolehistorien, havde

---

5 L 144 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om efterskoler og frie fagskoler. (Mulighed for at undlade erstatning for visse aflyste undervisningstimer som følge af personalefravær på grund af covid-19). Vedtaget med 103 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, DF, LA, FG, ALT og UFG), og 2 imod (NB). Fremsat 24.2.2022, 1. behandling 16.3.2022, 2. behandling 3.5.2022 og 3. behandling 5.5.2022. Lov nr. 567 af 10.5.2022. Børne- og Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening (KL), Sundhedsstyrelsen og Statens Serum Institut (SSI) deltog i pressemødet 21.12.2021 om "rammerne for børnenes tilbagevenden til skole efter nytår, herunder test, vaccination og trivsel".

man 1200 timer om året; nu er vi nede på 900 timer ... og det er da lidt særligt, at man lige præcis nu, hvor antallet af timer er så lavt, synes, at skoledagen er meget lang". Citatet glæder i al stilfærdighed forfatteren til denne artikel, fordi det viser, at også politikere og embedsmænd læser "Uddannelseshistorie": Den refererede timetalsundersøgelse er publiceret i årbog 2014.<sup>6</sup>

Det er under coronaen blevet stadig tydeligere, at den *digitale hjemmeundervisning svækker læringsudbyttet for mange og har social slagside*. Alligevel blev de to foregående skoleårs dispensationsmuligheder forlænget med L 175. Skolerne kan dermed også i 2022-23 konvertere understøttende undervisning til tolærertimer, fravige målsætningen om fuld kompetencedækning og tilrettelægge fjernundervisning i 20 % af undervisningstiden, hvis skolen finder det pædagogisk forsvarligt og efter aftale med forældrene. Ved høringsprocessen advarede bl.a. DLF, Dansk Psykolog Forening og Pædagogisk Psykologisk Forening om, at onlineundervisning kan øge mistrivlsen hos børn og efterlyste forskningsmæssig dokumentation for positiv effekt – hvad der i ministeriets høringsnotat blot blev kommenteret således: "Loftet på 20 % af den samlede undervisningstid er fastsat i aftalen af 11. marts 2022, og er som sådan udtryk for en politisk beslutning og ikke baseret på forskning". Hvad angår folkeskolens kompetencedækning i coronatiden, er dækningsgraden generelt faldet fra 88,4 % i 2019-20 til 84,6 % i 2020-21. Nogle fag ligger fortsat pænt, fx fysik/kemi 96,2 % og dansk med 96,1 %, men en række fag ligger lavt, bl.a. kristendomskundskab med 55,6 %, billedkunst med 64,7 %, natur/teknologi med 66,8 %, madkundskab med 71,9 % og historie med 74,5 %.<sup>7</sup>

6 L 35 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (*Frihedsgrader til håndtering af faglige udfordringer som følge af covid-19 hos elever i folkeskolen i skoleåret 2021/22*). Enstemmigt vedtaget med 102 stemmer for. Fremsat 7.10.2021, 1. behandling 14.10.2021, 2. behandling 28.10.2021 og 3. behandling 9.11.2021. Lov nr. 2047 af 14.11.2021. Ikrafttræden 16.11.2021. Bygger på aftale af 25.2.2022. B 74 Forslag til folketingsbeslutning om en *fair afslutning til 3. g (borgerforslag)*. Fremsat 27.1.2022 af Leif Lahn Jensen (S), Thomas Danielsen (V), Peter Skaarup (DF), Karina Lorentzen Dehnhardt (SF), Andreas Steenberg (RV), Peder Hvelplund (EL), Mai Mercado (KF), Peter Seier Christensen (NB), Ole Birk Olesen (LA), Susanne Zimmer (FG), Torsten Gejl (ALT), Jens Rohde (KD), Aaja Chemnitz Larsen (IA) og Lars Løkke Rasmussen (UFG). Bekendtgørelse nr. 2139 af 26.11.2021 om *krav om coronapas på uddannelsesinstitutioner på Uddannelses- og Forskningsministeriets område i forbindelse med håndtering af covid-19*. Politiken 7.9.2021, 1. sektion s. 9, ufm.dk 26.11., uvm.dk 8.12., Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelser 11.11. og 17.12. og politiken.dk 21.12.2021; Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 13.1., folkeskolen.dk 6.1., 20.1. 4.2. og 22.6., politiken.dk 26.1.2022. Uvm.dk 25.2. og 31.3. og gymnasieskolen.dk 10.3.2022. Se *Uddannelseshistorie 2014* s. 103-134.

7 L 175 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om kommunale internationale grundskoler. (*Forlængelse af frihedsgrader til håndtering af faglige udfordringer som følge af covid-19 i skoleåret 2022/23 og etablering af mulighed for fjernundervisning*). Enstemmigt vedtaget med 96 stemmer for. Fremsat 27.4.2022, 1. behandling 3.5.2022 2. behandling 7.6.2022 og

Coronasituationen var også begrundelsen for at udskyde eller ophæve en række revisionsbestemmelser på diverse uddannelsesniveauer og med forskellige politiske aftalekredse ved L. 36, L 37 og L 38, som blev sambehandlet. Ved 1. behandlingen benyttede Pernille Rosenkrantz-Theil med baggrund i sine politiske erfaringer fra både oppositions- og regeringstid lejligheden til at sparke hul på spørgsmålet om rimeligheden af de mange revisionsbestemmelser, for "hvorfors gør vi det egentlig? Typisk kommer en lovrevision ind, fordi man i slutningen af et forhandlingsforløb gerne vil have forpligtet regeringen til at følge op på tingene. Det har jeg selv været med til at forhandle igennem rigtig, rigtig mange gange, og det synes jeg er fornuftigt. Men hvorfor en lovrevision? Altså, hvis der er behov for at ændre på loven, kan man jo bare ændre den". I stedet så hun hellere mere "substantielle aktiviteter" som evalueringer og statusredegørelser.<sup>8</sup>

Også dette år har således givet uddannelsessystemet ekstraordinære udfordringer. De er blevet håndteret, efterhånden som de dukkede op, og vidner om sektorens fleksibilitet, resultatorientering og samarbejdsvilje.

## MERE FRIHED TIL FOLKESKOLEN?

Folkeskolen hænger stadig efter den generelle velfærdsudvikling. I perioden 2009-20 er velstanden pr. indbygger ifølge Arbejderbevægelsens Erhvervsråd

---

3. behandling 9.6.2022. Lov nr. 881 af 21.6.2022. Ikrafttræden 1.8.2022. Bygger på aftale af 11.3.2022 mellem regeringen og V, SF, RV, KF, DF og LA om forlængelse af visse udvidede frihedsgrader på folkeskoleområdet i skoleåret 2022-23 og mulighed for at anvende fjernundervisning i grundskolen. Begrebet kompetencedækning i folkeskolen dækker over antal undervisningstimer, varetaget af en lærer med undervisningskompetence i det pågældende fag, dvs. at underviseren enten har haft faget som linjefag på læreruddannelsen eller har efter-videreuddannelse i faget. 90 % målsætningen indgik i den politiske aftale "Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed" fra 2019, hvor den oprindelige målsætning om 95 % kompetencedækning blev udskudt til skoleåret 2025-26. Tallene indgår siden 2013 i Børne- og undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. Uvm.dk 11.3.2022 og folkeskolen.dk 10.-11.3., 29.4. og 27.6.2022.

8 L 36 Forslag til lov om ændring af lov om *ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om social service og lov om en børne- og ungeydelse (udskydelse af revisionsbestemmelse)*; vedtaget med 93 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, KF, NB, LA og FG) og 9 imod (EL og ALT); lov nr. 2153 af 27.11.2021. L 37 Forslag til lov om *ændring af lov om de gymnasiale uddannelser (Ophævelse af revisionsbestemmelse)*; vedtaget med 101 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, KF, LA, FG og ALT) og 2 imod (NB); lov nr. 2154 af 27.11.2021. L 38 Forslag til lov om *ændring af lov om kommunale internationale grundskoler (Ophævelse af revisionsbestemmelse)*; vedtaget med 89 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, LA, FG og ALT) og 13 imod (DF og NB); lov nr. 2155 af 27.11.2021. De tre lovforslag blev sambehandlet og alle fremsat 7.10.2021, 1. B 74 Forslag til folketingsbeslutning om en *fair afslutning til 3. g (borgerforslag)*. Fremsat 27.1.2022 af Leif Lahn Jensen (S), Thomas Danielsen (V), Peter Skaarup (DF), Karina Lorentzen Dehnhardt (SF), Andreas Steenberg (RV), Peder Hvelplund (EL), Mai Mercado (KF), Peter Seier Christensen (NB), Ole Birk Olesen (LA), Susanne Zimmer (FG), Torsten Gejl (ALT), Jens Rohde (KD), Aaja Chemnitz Larsen (IA) og Lars Løkke Rasmussen (UFG).behandling 18.11.2021, 3. behandling 23.11.2021 og ikrafttræden 1.12.2021.



(AE) steget med 9,6 %, mens udgiften pr. elev ganske vist også er steget, men blot med 1,3 %, så *udgiften pr. elev er reelt faldet*. Hertil kommer periodens elevtalsfald på ca. 63.000 børn og unge, så udgifterne til folkeskolen er i perioden reduceret med ca. 3 mia. kr. Stramningerne i gennemsnitsudgiften pr. elev er ikke mindst påvirket af inklusionsloven fra 2012 – og så af et enkelt lille pip i den forholdsvis stramme finanslov for 2022, hvor der for første gang i næsten 30 år blev rokket ved folkeskolens klasseloft på 28 elever. Her fik SF gennemført en nedsættelse til max. 26 elever i 0.-2. klasse fra august 2022 – et resultat, som Claus Hjortdal dog betegnede som stort set gratis, idet den gennemsnitlige klassekvotient på p.t. ca. 21,5 i disse år er faldende, så han havde hellere set, at midlerne var gået til udfordrede elever.<sup>9</sup>

Med baggrund i det maj 2021 dannede dialogforum på folkeskoleområdet, partnerskabet “Sammen om skolen”, nåede man med L 174 langt om længe frem til et *opgør med væsentlige dele af 2014-reformen*, fx de nationale test, uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), elevplaner og kvalitetsrapporter mv. Også ordblindområdet blev tilgodeset med obligatorisk klassebaseret screening for læsevanskeligheder allerede fra 1. klasse. Ved lovforslagets 1. behandling gav flere fra Folketingets talerstol udtryk for, at dialogen i “Sammen om Skolen” havde muliggjort en aftale “efter en årrække med krig på kniven i skolepolitikken”. Repræsentanter for de enkelte partier lagde da heller ikke skjul på, hvad de havde fået igennem og givet køb på under forhandlingerne. Mens Mai Mercado (KF) glædede sig over, at test for høj begavelse var kommet med i aftalen, lagde Anni Matthiesen (V) vægt på øget fokus på ordblindhed. Charlotte Broman Mølbæk (SF) og Lotte Rod (RV) havde gerne reduceret antal test, men der var fælles glæde over afskaffelsen af det adaptive testprincip til fordel for såkaldt lineære test med ens spørgsmål til alle elever. Pernille Rosenkrantz-Theil betegnede det samlede resultat som “svendeprøven på, om vi kunne få skabt fred omkring folkeskolen”, jf. hendes tale på lærernes kongres d. 2.-3. november 2021, hvor hun sagde, at der med “den store skoleaftale af 29. oktober 2021” var “sat punktum for mange års uro om folkeskolen”. En række centrale ændringer skal kort omtales i det følgende.<sup>10</sup>

9 L 1 Forslag til *finanslov for finansåret 2022*, jf. finanslovsaftale af 6.12.2021. Loven blev vedtaget med 94 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, KF, ALT og IA), og 6 imod (NB, LA og FG), Frem-sat af finansminister Nicolai Wammen (S) 5.10.2021, 1. behandling 7.10.2021, 2. behandling 11.11.2021 og 3. behandling 22.12.2021. Analysen “Færre børn og færre penge til folkeskolen” er udarbejdet af Chefanalytiker Mie Dalskov Pihl og projektchef Jon Nielsen Chefanalytiker i AE. Folkeskolen.dk 21.4. og 6.12.2021 samt 22.3.2022.

10 Partnerskabet “Sammen om skolen”, som udsprang af den pinlige slutevaluering maj 2021 af folkeskolereformen fra 2014, har til formål at gøre op med folkeskolen som politisk kampplads. Forligskredsforhandlingerne mellem S, V, DF, SF, RV, KF og LA begyndte 27.8. og aftale blev indgået 29.10. 2021. L 174 Forslag til lov om *ændring af lov om folkeskolen, lov om kommunal indsats for unge under 25 år, lov om velfærdsaftaler på dagtilbudsområdet og folkesko-*



*Folkeskolens Nationale Færdighedstest* nyudvikles og gennemføres første gang i skoleåret 2026-27. De skal ligge i skoleårets begyndelse, så resultaterne kan bruges formativt i den følgende undervisning. Obligatoriske er herefter alene fem test i læsning (2., 3., 4., 6. og 8. klasse) og fem i matematiske færdigheder (2., 4., 6., 7. og 8. klasse), men ikke test i engelsk og fysik/kemi. De ti obligatoriske test, der rettes digitalt, er fordelt på 2.-8. klassetrin, og elevresultaterne kan følges på både lokalt, kommunalt og nationalt niveau. Et forslag om at give offentlig adgang til elevers testresultater ved at ophæve folkeskolelovens paragraf 55b blev trukket tilbage på grund af politisk modstand, også fra KL. Hertil kommer 11 frivillige test i engelsk (4. og 7. klasse), natur/teknologi (6. klasse), dansk som andetsprog (5. og 7. klasse), tysk/fransk (2. fremmedsprog, 7. klasse) og fysik/kemi, biologi, geografi og historie (8. klasse). I overgangsperioden 2022-25 gennemføres "folkeskolens nationale overgangstest" i treugers perioder i skoletiden og med opgaver fra den eksisterende test-opgavebank. I "Sammen om skolen" vendte ministeren i øvrigt også et forslag om på forsøgsbasis foruden fagkarakteren at indføre en flidskarakter for at belønne folkeskoleelever for en god arbejdsindsats, men forslaget mødte modstand og er i skrivende stund ikke kommet videre.<sup>11</sup>

De hidtil kendte *elevplaner* erstattes af en meddelelsesbog med fokuspunkter om elevens alsidige og faglige udvikling i dansk og matematik. Allerede i skoleåret 2021-22 kunne de hidtil gældende regler fraviges, og efteråret 2021 havde mere end hver tredje skole helt droppet elevplanerne og afprøvede andre forældrefeedbackformer. Den nye meddelelsesbog, der skal være skriftlig, men ikke nødvendigvis digital, og anvendes mindst en gang årligt for alle grundskolens elever, skal i udskolingen også omfatte "en retningsgivende dialog om elevens overvejelser om uddannelse og de faglige krav i den forbindelse". Hertil kommer en udvidet meddelelsesbog med flere fokuspunkter for elever i mistrivsel, specialundervisning eller med høj begavelse. Meddelelsesbogen og den udvidede meddelelsesbog skal evalueres efter tre år. At meddelelsesbogen ikke længere skal være digital, betyder også, at skolerne ikke mere behøver en læringsplatform. *Kvalitetsrap-*

---

*leområdet og lov om kommunale internationale grundskoler. (Fremtidigt evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen m.v.). Vedtaget med 93 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, DF, LA, FG, ALT og UFG), mens 2 (NB) hverken stemte for eller imod. Fremsat 27.4.2022, 1. behandling 3.5.2022, 2. behandling 7.6.2022 og 3. behandling 9.6.2022. Lov nr. 882 af 21.6.2022. Ikrafttræden 1.8.2022.*

11 Børne- og Undervisningsministeriets pressemeddelelse og politiken.dk 29.10. samt Politiken 2.9.2021, 1. sektion s. 2, Politikens leder 30.10.2021 og 1. sektion s. 4; folkeskolen.dk 7.9., 17.9. og 2.11.2021 og 4.3., 5.5. og 30.6.2022. Se "Uddannelseshistorie 2021" s. 129-133.

porterne er blevet erstattet af skoleudviklingssamtaler og udviklingsplaner mellem kommuner og skoler.<sup>12</sup>

Samtidig blev også *uddannelsesparathedsvurderingen* (UPV) ændret, idet begrebet "ikke uddannelsesparat" blev afskaffet og en arbejdsgruppe nedsat til at finde en bedre betegnelse. I lovudkastet lagde ministeriet op til, at begrebet, som bl.a. har været adgangskriterium til en ønsket ungdomsuddannelse og til at få personlig vejledning eller gruppevejledning, ændres til "parat til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser" – hvad der dog af skuffede UU-vejledere blev betegnet som "sproglig kosmetik, for reelt står der det samme som hidtil". Det vakte også bekymring, at arbejdsgruppens forslag til ændringer skulle være udgiftsneutralt.<sup>13</sup>

Skoleverdenen blev dette år ved en revision af folkeskolelovens § 57 d beriget med et nyt navn for ghettoskoler, nemlig "*skoler uden et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet*". Det skete ud fra regeringens ambition om, at ingen folkeskoler må have over 30 % ikke-vestlige elever – et ønske, som blev lanceret af ministeren allerede på DLF's kongres i 2019. Herefter udtrækker ministeriet årligt en såkaldt udviklingsliste over folkeskoler med "behov for styrket opmærksomhed på deres udvikling for at undgå vedvarende dårlig kvalitet". Skønsmæssigt forventes listen at omfatte ca. 10 % af landets folkeskoler, dvs. lidt over 100 skoler mod den tidligere ghettolistes ca. 40 skoler. Er en skole kommet på listen, skal kommunen udarbejde en "udviklingsplan med initiativer med henblik på forbedring af skolens kvalitet", hvorefter skolens høringsudtalelse behandles i kommunalbestyrelsen og offentliggøres på internettet. Desuden kan ministeren "fastsætte nærmere regler om udviklingslisten, herunder om tidspunktet for listens udtrækning, om udvælgelseskriterier og om sagsbehandling og klager i forbindelse med udtræk af listen". Initiativet, der også skal ses i sammenhæng med gymnasieområdet nye fordelingsaftale, jf. s. 239-242, er udsprunget af tanken om, at hvis en skoles elevsammensætning bliver for skæv, vil en del forældre måske fravælge folkeskolen. Initiativet er dog ikke uproblematisk, bl.a. fordi det kan konflikte med frit skolevalg. Et rammeforsøg om ændrede skoledistrikter, der havde et tilsvarende konfliktpotentialer, skal have været planlagt, men blev sat i bero. Det fremgår dog stadig af regeringens forståelsespapir med RV, SF og EL, at det er et mål for regerin-

---

12 Spørgeskemaundersøgelsen, der er foretaget september-oktober 2021 af medlemsbladet Folkeskolen, omfattede skolelederne ved landets ca. 1.200 folkeskoler. Blot 137 skoler (11,5 %), placeret i 63 af landets 98 kommuner, besvarede alle spørgsmål, hvorfor resultaterne må tages med et vist forbehold, jf. folkeskolen.dk 29.10.2021. Fra Børne- og Undervisningsministeriets vejledning *Meddelelsesbog til dialog mellem elev, forældre og skole - Vejledning til lokal udvikling og anvendelse af meddelelsesbog i folkeskolen*; folkeskolen.dk 27.1., 7.3., 8.3. og 29.5.2022. Se også Uddannelseshistorie 2021, s. 136.

13 Folkeskolen.dk 29.3. og 2.8.2022.

gen, at "skoler og ungdomsuddannelsers elevoptag bedre afspejler befolknings-sammensætningen", og af økonomiaftalen for 2022, "at det kan bidrage positivt til både integrationen og sammenhængskraften i samfundet bredt set, hvis elevsam-sætningen i folkeskolen afspejler det omkringliggende samfund".<sup>14</sup>

For tredje år i træk blev 9.-klassernes fællesfaglige prøve i naturfag sommeren 2022 aflyst på grund af corona, og evalueringen, som måske fører til, at prøvefor-men gøres permanent, blev udsat til 2023. Af en tidligere evaluering fremgår, at prøveformen er mere populær blandt eleverne end blandt lærerne, hvor 74 % følte deres faglige kompetence udfordret, da de ikke er uddannet i alle tre fag. Især mange fysik/kemilærere fandt det fællesfaglige arbejde belastende for de enkelte fags faglighed.<sup>15</sup>

Megen medieomtale fik i årets løb *Søndervangskolen* i Aarhus. Den har i flere år været fremhævet for at kunne "løfte" elever af anden etnisk herkomst karakter-mæssigt, men den blev dette år centrum i lidt af en mediestorm. Det viste sig, at ledelsen havde fremmet eksamenssnyd ved bl.a. ureglementeret at tildele elever-ne 50 % ekstra tid ved 9. klasseprøvernes læseprøver, ved at underrette lærere om udtrukne eksamensfag så tidligt, at de kunne indrette undervisningen efter det, og ved at konvertere timer fra ikke-prøvefag til prøvefag. At presset kom fra skoleledelsen, som efter gældende bestemmelser skal være garant for prøvers rette gennemførelse, vakte en vis opsigt. Sagen kom dog ikke helt uventet, idet forvaltningen allerede i 2019 havde indført tilsyn med skolens prøver på bag-grund af en tidligere lærers underretning. Efteråret 2021 gjorde formanden for Århus Lærerforening så forvaltningen opmærksom på, at uregelmæssighederne fortsatte, hvorefter også Børne- og Undervisningsministeriet gik ind i sagen, og skolen fik ny leder og viceleder.<sup>16</sup>

*Inklusionsproblemer* fyldte meget på lærernes kongres efteråret 2021 i debat-ten om formandens mundtlige beretning, for det kniber i kommunerne med at få de økonomiske ender til at nå sammen. Udviklingen blev bekræftet af VIVE's in-klusionsrapporter, som udkom 29. marts 2022. Heraf fremgik bl.a., at 5,3 % af alle skolebørn går i specialtilbud eller i specialklasser – såkaldt segregeret specialun-dervisning – mens 7,5 % af udskolingsleverne skønnes at have et uindfriet støt-

---

14 Forståelsespapiret "Retfærdig retning for Danmark", indgået 25.6.2019, og aftale af 8.6.2021 om kommunernes økonomi for 2022. Folkeskolen.dk 22.20. og 1.11.2021. Se *Uddannelseshi-storie 2021* s. 134.

15 Folkeskolen.dk 25.4. og 9.6.2022.

16 I undersøgelsen har deltaget 77,2 % af skolens nuværende lærere og pædagoger, 20 tidligere ansatte, skolebestyrelsens forældrevalgte medlemmer, tidligere skoleledere samt to tidligere og to nuværende områdechefer. Politiken 30.9.2021 1. sektion s. 2 og 8, politiken.dk 23.10. og 26.10., folkeskolen.dk 29.9., 30.9., 26.10., 29.10., 1.11., 14.12. og 16.12.2021; politiken.dk 15.12.202; folkeskolen.dk 16.5.2022.

tebehov. Inklusionsgraden er i femårsperioden frem til 2019-20 dermed faldet fra 95,5 % til 94,7 %. Ikke overraskende udgør drenge ca. 3/4 af den segregerede elevgruppe. Tendensen blev yderligere understreget af en ny, generelt nedslående undersøgelse fra Skole og Forældres magasin Skolebørn. Den viser bl.a., at hele 77 % af forældre til børn med særlige behov oplever, at økonomien har betydning for, hvilken støtte deres barn får. I Skolebørns lignende undersøgelse fra 2019 var tallene stort set de samme. Inklusion forventes at blive et tema i "Sammen om Skolen" efteråret 2022.<sup>17</sup>

Med L 143 blev *klageinstansen mod mobning* forlænget med foreløbig et år frem til sommeren 2023. Epinions evaluering fra 2020 viste, at stadig flere forældre benytter klageinstansen og finder, at dens afgørelser bidrager til, at forvaltningen og skolelederne i højere grad efterlever områdets regelsæt. Evalueringen påviste dog også, at 85 % af forældrene ikke kender klageinstansen, og at 67 % ikke er oplyst af skolen om deres klagemuligheder. Lovforslaget blev hjulpet godt på vej af, at der allerede ved folketingsårets begyndelse med B 9 var fremsat et beslutningsforslag ikke alene om ophævelse af solnedgangsklausulen, men også om at indføre mulighed for, at skoleejerne kan pålægges et erstatningsansvar over for forurettede i klagesager om mobning, hvor skolen ikke har levet op til sine forpligtelser Ved 1. behandlingen af B 9 mente Pernille Rosenkrantz-Theil, at sagen burde drøftes i "Sammen om skolen", da centrale parter som KL, DLF og Skolelederforeningen er kritiske over for den nuværende ordning.<sup>18</sup>

Lidt over halvdelen af eleverne i 9. klasse søgte foråret 2022 10. klasse, heraf knap to tredjedel på efterskole. Det fik KL til på ny at skabe røre om 10. skoleår med et ungeudspil med 20 anbefalinger til, hvordan gruppen af de p.t. 45.000 unge under 25 år uden uddannelse eller job kan være halveret i 2030. Udspillet fik dog en kølig modtagelse, idet Pernille Rosenkrantz-Theil ikke kunne "se, hvilket problem det løser", og Torben Vind Rasmussen, formand for Efterskolefor-

17 Evalueringen består af fem rapporter, udarbejdet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og finansieret af Børne- og Undervisningsministeriet; arbejdet har været fulgt af en styregruppe bestående af Børne- og Undervisningsministeriet, Finansministeriet og Kommunernes Landsforening (KL). I spørgeskemaundersøgelsen, som er udført juni 2022 af Skole og Forældres magasin Skolebørn, har deltaget 1433 forældre til børn med særlige behov. Uvm.dk og politiken.dk 29.3. 2022 samt folkeskolen.dk 3.11.2021 og 30.3.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 217 om afskaffelse af 96 % målsætningen.

18 L 143 Forslag til lov om ændring af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø og lov om folkeskolen. (*Udskydelse af solnedgangsklausul vedrørende bestemmelse om antimobning*). Enstemmigt vedtaget med 99 stemmer for. Fremsat 24.2.2022, 1. behandling 3.3.2022, 2. behandling 17.5.2022 og 3. behandling 19.5.2022. Lov nr. 692 af 24.5.2022. I lovprocessen indgik B 9 Forslag til folketingsbeslutning om *indsats mod mobning*. Fremsat 12.10.2021 af Ellen Trane Nørby (V), Marlene Ambo-Rasmussen (V), Marie Bjerre (V), Stén Knuth (V), Anni Mathiesen (V) og Kenneth Mikkelsen (V) Ved 1. behandling 10.12.2021 henviset til udvalg. Folkeskolen.dk 15.12.2021. Se også *Uddannelseshistorie 2021* s. 136.

eningen, fremhævede, at efterskoleophold øger “sandsynligheden for, at unge gennemfører en uddannelse”. KL’s forslag ser således ikke ud til umiddelbart at blive realiseret.<sup>19</sup>

*Frikommuneforsøgene* på skoleområdet omfattede i sit første år alene Esbjerg og Holbæk kommuner, der i forsøgsperioden kunne fravige regler om bl.a. skoledagens længde og indhold, nationale test, holddeling og klasseloft. I sin nytårstale 2022 ønskede statsminister Mette Frederiksen, at forsøgene skulle udvides til alle kommuner i de sidste to forsøgsår. Hendes tanker mødte dog modstand på et møde d. 23. juni 2022, hvor undervisningsordfører Jacob Mark (SF), der er bosat i Holbæk og privat danner par med kommunens borgmester, mente, at der på skoleområdet var indhentet erfaringer nok fra Holbæk og Esbjerg til en generel deregulering af skoleområdet, og hans parti opsigde derfor primo august 2022 folkeskoleforliget bag 2014-reformen.<sup>20</sup>

*Skolens arbejdsmiljø* er i stigende omfang belastet af enkelte urolige elevers adfærd, især i de yngste klasser. Således har 45 % af alle undervisere i folkeskolen mindst én gang i løbet af en 12 måneders periode været udsat for et eller flere tilfælde af vold, chikane og trusler som at blive råbt ad eller skældt ud. Omkring 20 % har oplevet at blive truet med fx en saks eller en pegepind.<sup>21</sup>

Efter at Ekstra Bladet havde publiceret en række artikler om *Danske Skoleelever* (DSE) om bl.a. uigennemsigtige lønforhold for de voksne ansatte, utilfredsstillende boligforhold for de mindreårige frivillige, sekretariatschefens løn og foreningens økonomi og vedtægter, måtte Pernille Rosenkrantz-Theil i et lukket samråd i Børne- og Undervisningsudvalget d. 21. april 2022 redegøre for forholdene, herunder at organisationen var sat under tilsyn.<sup>22</sup>

Af årets organisatoriske ændringer kan nævnes, at Else Sommer, formand for Danmarks Evalueringsinstitut og tidligere direktør for Dansk Magisterforening, efteråret 2021 afløste Charlotte Rønhof som formand for Rådet for Børns Læring.

---

19 KL’s udspil “Alle unge skal lykkes – gentænk vejen til uddannelse og job” blev præsenteret på Børn og Unge Topmødet i Aalborg d. 16.-17. maj 2022. KL’s pressemeddelelse af 16.5. og nyheder fra Skolelederforeningen 17.5. og fra efterskolerne.dk 19.5.2022.

20 Et politisk forlig kan ændres, hvis alle partier i forligskredsen er enige; eller et parti kan opsigte forliget forud for et valg. Folkeskoleforliget om 2014-reformen blev indgået 2013 af S, SF, RV, V, DF og KF samt LA, der blev en del af forliget, da partiet indgik i V-regeringen 2016 med Merete Riisager (LA) som undervisningsminister. Folkeskolen.dk 22.8.2021 og 2.1., 19.1 og 23.6. samt politiken.dk 4. og 5.8.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2021* s. 129-131.

21 Undersøgelsen “Chikane, trusler og vold mod undervisere i den danske folkeskole”, som er udført af Arbejdsmedicinsk Universitetsklinik på Regionshospitalet Gødstrup, bygger på svar fra 2334 undervisere og 230 skoleledere i folkeskolen og er publiceret 21.12.2021. Jyllandsposten.dk 20.12. og folkeskolen.dk 21.12.2021.

22 Folkeskolen.dk 21.4.2022.

Børne- og Undervisningsministeriet skiftede 1.4.2022 departementschef fra Birgitte Hansen til Kent Harnisch.<sup>23</sup>

Dette år har givet mere fred og frihed til folkeskolen i en brydningstid, hvor der spores vilje til dialog, men hvor kommunernes økonomiske råderum, der i praksis sætter rammen for udvikling, er ramt af sparekniven. Den aktuelle inflation udhuler de beskårne budgetter yderligere, og den svigtende tilgang til lærerjobbet øger andelen af uuddannede lærere. Der bliver således stadig større afstand mellem praksis og regeringens vision i forståelsespapiret af 25. juni 2019, hvorefter "folkeskolen er fællesskabets skole, og den er fundamentet for, at alle elever får kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere". Staten – og dermed den siddende regering – har det overordnede ansvar for, at der til realisering af folkeskolens indhold, mål og værdier afsættes realistiske ressourcer. Hvis folkeskolen fortsat skal kunne være den fælles basis for alle samfundsgrupper i hele landet på tværs af sociale og kulturelle forskelle, må ressourcerne matche såvel forventninger som virkelighed. Fromme ønsker gør det ikke alene!

## TILSYN OG FORTSAT VÆKST I DEN FRIE SKOLESEKTOR

*Sektoren vokser stadig*, og elevandelen er i perioden 2009-19 steget fra 14 % til 19 %. På landsplan var der d. 1. oktober 2020 i alt 1070 folkeskoler og 550 frie grundskoler. Udviklingen modsvarer klart større ændringer i folkeskolens vilkår. Eksempelvis medførte gennemførelsen af 2014-reformen i folkeskolen 52 anmeldelser af frie grundskoler i 2014 og 45 i 2015, mens forberedelsen af inklusionsloven fra 2012 resulterede i 65 anmeldelser i rekordåret 2010. Listen over anmeldte frie grundskoler indeholder dog en del gengangere. Således er syv af de aktuelt 18 skoleinitiativer gengangere; heraf er tre med for tredje gang. Alene truslen om nedlæggelse af en folkeskole kan udløse anmeldelse af en friskole, fx Salbrovad Friskole i Assens Kommune, hvor byrådet i 2018 meldte ud, at den kommunale Salbrovadskole skulle nedlægges. Men selv om nedlæggelsen blev droppet, indbetalte borgergruppen nye 30.000 kr. i august 2020. Da den nye indbetaling også gælder i tre år, er Salbrovad Friskole stadig på listen over potentielt nye friskoler. I takt med at nedlæggelsesbølgen i folkeskolen siden 2016 er afta-

---

23 Else Sommer, (formand), der er økonom, er udpeget af børne- og undervisningsministeren, som også på linje med kulturministeren og uddannelses- og forskningsministeren indstiller hver et medlem, mens øvrige medlemmer indstilles af uddannelsessektorens forskellige råd. Hertil kommer et medlem med særlig evalueringsfaglig ekspertise udpeget af bestyrelsen selv. Den tidligere departementschef Birgitte Hansen blev ny rigsrevisor, og cand.scient.pol. Kent Harnisch kom fra en stilling som afdelingschef i Finansministeriet. Uvm.dk 19.11.2021 og 11.3.2022, EVA's hjemmeside og folkeskolen.dk 8.9.2021.

get, har der årligt blot været anmeldt mellem 18 og 26 frie skoler, hvoraf ca. 1/3 er etableret.<sup>24</sup>

Efterskolernes forsøgsordning fra 2015 om en *reduktion af folkeskolens afsluttende eksamener* til alene at omfatte prøverne i dansk og matematik blev med L 95 gjort permanent. Ordningen, som blev indført samtidig med adgangskravet på 02 og gælder for efterskoler og frie fagskoler med et særligt undervisningstilbud, skulle få flere unge til at søge en erhvervsuddannelse, Børne- og Undervisningsministeriets Styrelse for Undervisning og Kvalitet (STUK) evaluerede forsøgsordningen positivt ultimo 2019, idet de deltagende skoler fandt, at flere elever end tidligere har aflagt prøve. og at flere dermed har fået et bedre grundlag for at blive optaget på en erhvervsuddannelse.<sup>25</sup>

En af årets stærkt omtalte sager omhandlede kostskolen *Herlufsholm*. Skolen har været omfattet af særligt tilsyn af STUK siden 2017, men fik først medieopmærksomhed ved tv 2's reportage "Herlufsholms hemmeligheder", sendt d. 5. maj 2022. Herpå fulgte bl.a. et lukket samråd d. 9. maj, indkaldt af Ellen Trane Nørby (V), Mai Mercado (KF) og Alex Ahrendtsen (DF). De ønskede en redegørelse for, dels hvad ministeren konkret vidste om problematiske forhold på Herlufsholm, og dels en belysning af den igangværende tilsynssag, herunder bl.a. orientering om igangværende og tidligere politisager i relation til skolens elever. Allerede d. 28. februar 2022 havde Herlufsholms rektor Mikkel Kjellberg og bestyrelsesformand Torben von Lowzow været til samtale hos STUK, som tre dage senere forlangte en redegørelse fra skolen om udfordringer med "trivsel, uhensigtsmæssig elevadfærd og mobning". I skolens redegørelse i marts indgik nye sager, hvorefter STUK ønskede en supplerende redegørelse, og skolens bestyrelse beskrev 3. maj 2022 nye initiativer til sikring af trivslen på skolen og iværksatte selv en uvildig advokatundersøgelse, ledet af advokat Jon Lauritzen. I STUK's partshøringsskrivelse af 24. juni 2022 om de samlede omstændigheder i tilsynssagen blev der udtrykt hård kritik af skolen. Det var "styrelsens foreløbige vurdering, at Herlufsholm Skole og Gods ikke overholdt frihed og folkestyre-kravet", og at skolen ikke havde "efterkommet sin oplysningspligt over for styrelsen", så der var "grundlag for i medfør af § 25, stk. 1, i lov om private institutioner for gymnasiale uddan-

---

24 Kilde: Antal grundskoler | Børne- og Undervisningsministeriet (uvm.dk). Det koster 30.000 kroner at anmelde en friskole, og depositum kan genanvendes to gange, så en kreds har i alt tre år til at få en friskole etableret. Folkeskolen.dk 8.10.2021.

25 L 95 Forslag til lov om *ændring af lov om efterskoler og frie fagskoler. (Permanentgørelse af forsøg med prøver i dansk og matematik på efterskoler og frie fagskoler godkendt med et samlet særligt undervisningstilbud)*. Vedtaget med 95 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, DF, LA, FG og UFG) og 2 imod (NB). Fremsat 25.11.2021, 1. behandling 15.12.2021, 2. behandling 15.3.2022 og 3. behandling 22.3.2022. Lov nr. 383 af 28.3.2022. Ikrafttræden 1.4.2022. Se *Uddannelseshistorie 2015* s. 138.



nelser og fri- og privatskolelovens § 21, stk. 2, at træffe afgørelse om at pålægge skolen at tilbagebetale tidligere modtaget statstilskud i sin helhed fra og med den 8. december 2021, forventeligt indtil datoen for afgørelse i sagen". En eventuel tilbagebetaling vurderes januar 2023, hvor også resultatet af skolens egne undersøgelser forventes at foreligge. Herlufsholms bestyrelse trådte herefter tilbage, og kronprinseparret meddelte, at deres to ældste børn ville begynde i andre skoler efter sommerferien 2022. En ny ledelse blev etableret i slutningen af sommerferien med tidligere højesteretsdommer Jon Stokholm som bestyrelsesformand og som ny rektor Gitte Nørgaard, tidligere direktør for handelsgymnasiet Aarhus Business College.<sup>26</sup>

Uanset enkelte tilsynssager går det dog fortsat rigtig godt for de frie skoler. Finanslovsforslaget for 2023 *fastholdt koblingsprocenten på 76 %*, og det gennemsnitlige tilskud pr. årselev steg med 4,94 %, bl.a. på grund af stigende udgifter til folkeskolen under corona og en højere pris- og lønudvikling – alt i alt en sektor i fremgang, som selv har indflydelse på, hvordan man kan formidle troen på, at den enkelte kan gøre en forskel i en stadig mere teknologisk verden, og hvor det stadig handler mere om pædagogik end udrulning af "reformer".<sup>27</sup>

Organisatorisk efterfulgtes Uffe Rostrup d. 5. november 2021 som ny formand for Frie Skolers Lærerforening af den tidligere næstformand Monica Lendal Jørgensen.<sup>28</sup>

## FORDELINGSBØVL OG FRITVALG I GYMNASIET

De foregående tre års søgemønstre til ungdomsuddannelserne 2022 fortsatte for årgangens i alt knap 66.000 unge, idet 71,6 % søgte en gymnasial uddannelse, 20 % en erhvervsuddannelse, 1,8 % den forberedende grunduddannelse (fgu), nogle få den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (stu), mens 5,5 % søgte væk fra uddannelsessystemet, fx til højskole- eller udlandsophold, værnepligt, frivilligt arbejde eller anden aktivitet. Regionale varianter gjorde sig især gældende på erhvervsuddannelsesområdet, idet alene Region Nordjylland med 25,6 % opfyldte 25 %-målet mod kun 13,4 % i Region Hovedstaden. Noget tyder på, at afstand til uddannelsesinstitutioner spiller en rolle for både søgning og frafald.

---

26 Indkaldelse til lukket samråd 9.5.2022 af Ellen Trane Nørby (V), Mai Mercado (KF), Alex Ahrendtsen (DF). S 239 af 6.5.2022 til børne- og undervisningsministeren fremsat af Karina Adsbøl (UFG) og spørgsmål S 921 og S922, fremsat af Lars Boje Mathiesen (NB) 12.5.2022 og S 307 af 8.6. 2022 af Ellen Trane Nørby (V) og besvaret 28.6.2022. STUK's partshøringsskrivelse 24.6.2022 over de samlede omstændigheder i tilsynssagen med Herlufsholm Skole og Gods; nyheder.tv2.dk 5.5. og 26.6.2022, Ritzau 6.5.og privateskoler.dk 9.5.2022, Folketingets nyhedsbrev 28.6.2022.

27 Nyheder fra friskolerne.dk 2.9.2022.

28 Folkeskolen.dk 5.11.2021.



Analysen fra tænketanken DEA og fra ekspertgruppen vedrørende elevfordeling på gymnasiale uddannelser er således nået frem til, at både høje rejseomkostninger og transportskift påvirker unges valg af ungdomsuddannelse og øger frafaldsrisikoen. De konkluderer, at for hver 10 km øges frafaldet på de gymnasiale uddannelser med 0,5 %, på toårigt hf på VUC med 0,8 % og på erhvervsuddannelsernes grundforløb (egu) med 0,1 %. Så det er måske værd at hæfte sig ved, at uden for Storkøbenhavn, Aarhus, Odense og Aalborg er der i 15 byer med over 10.000 indbyggere ingen tilbud om stx, hf, hhx, htx eller en erhvervsuddannelse; især til sidstnævnte skal de unge pendle langt.<sup>29</sup>

Blandt årets væsentlige, komplicerede og længe ventede ændringer var den nye elevfordelingsprocedure til ungdomsuddannelserne. Forsommeren 2022 var der endelig samlet et politisk flertal bag L 157 om en *ny elevfordelingsmodel for både de almengymnasiale og de erhvervs-gymnasiale ungdomsuddannelser*. Formålet at sikre uddannelsesinstitutioner i tyndtbefolkede egne og opnå en etnisk mere lige elevsammensætning blev udmøntet i en zonefordelingsmodel, hvor ansøgerne fordeltes efter kriterier som forældreindkomst og afstand mv. Samtidig blev ministeriets kapacitetsstyring strammet op med fastsættelse af regler for minimumskapacitet og tilsyn med genopretningsplaner, hvis de unge over en tre-årig periode fravælger en given institution. Hertil kom en ministerbemyndigelse til at nedlægge institutioner, som fortsat fravælges. Desuden blev henvisningstaxametret afskaffet, og kompetencen til at godkende profilgymnasier overgik fra Børne- og Undervisningsministeriet til regionerne. Ved 1. behandlingen mindede Jens Joel (S) om den lange tilblivelsesproces, hvor daværende undervisningsminister Ellen Trane Nørby (V) allerede i 2016 ville gøre op med "ghettogymnasierne". Morten Dahlin (V) advarede mod forældreindkomstkriteriet og karakteriserede forslaget som "ufrit ... udansk ... ugennemtænkt". Under udvalgsbehandlingen ønskede partiet derfor forslaget opdelt i to om henholdsvis at "sikre frit valg i land-distrikterne ... og fjerne forældreindkomstkriteriet fra bytvangsfordelingsmodellen", men det var der ikke flertal for. Ved 3. behandlingen mindede Stinus Lindgreen (RV) om, at der heller ikke tidligere var "frit valg, for der er ikke uendelig kapacitet på vores gymnasier. Du kan søge frit ... og hvis der er plads, kommer du ind, men du kan jo ikke vælge, hvor du vil gå henne i hele landet, for det har aldrig været tilfældet, og det er heller ikke tilfældet i dag, og det vil ikke være tilfældet efter den her aftale". Pernille Rosenkrantz-Theil mente dog, at forslaget var "noget af den bedste integrationspolitik, vi har lavet i rigtig mange år". Allerede dagen

---

29 Nyt fra Uvm.dk 24.3.2022. Analysen "Søgning til erhvervsuddannelserne står i stampe" af 24.3.2022 fra AE på baggrund af tal fra Børne- og Undervisningsministeriet. Kilde: Eftersyn af institutionsudviklingen på undervisningsområdet (2020). Børne- og Undervisningsministeriets pressenotat 10.10.2021. Folkeskolen.dk 2.5.2022.

efter vedtagelsen af L 157 indgik kredsen bag elevfordelingsaftalen aftale om den koordinerede tilmelding som en del af én samlet institutionslov for ungdomsuddannelserne, hvor der bl.a. skabes ensartede vilkår for institutioner med flere uddannelser under samme tag og medarbejderrepræsentation i institutionsbestyrelser mv.<sup>30</sup>

Da det stod klart, at en ny elevfordelingsmodel ikke kunne nå at få virkning fra august 2022, fremsatte regeringen L 68 om *overgangstiltag til den ny elevfordelingsordning*. Dermed blev offentlige gymnasiers adgang til at anvende ventelister afskaffet fra begyndelsen af 2022; endvidere blev der i en treårig periode fra august 2022 fastsat et tilskudsloft for visse private gymnasier og i skoleåret 2022-23 sat stop for optag på udsatte gymnasiale institutioner, angiveligt for at give dem en ny start. Ikke mindst det sidste punkt vakte bekymring blandt de berørte institutioner, som var udvalgt, fordi de i perioden 2016-20 havde haft en såkaldt skæv elevsammensætning. Kriterier herfor er bl.a., at mindst 40 % af forældre-kredsen tilhører lavindkomstgruppen, at institutionen 2019-20 havde et fald på mindst 20 % i 1. prioritetsansøgninger, og at under halvdelen af ansøgerne har skolen som 1. ønske. Som kompensation for tabte taxameterindtægter fik de ramte institutioner et særtilskud på i alt 139,3 mio. kr. til lærerordninger og lignende aktiviteter, så der ikke skulle afskediges lærere og tilpasses bygningskapacitet alene for overgangsåret. Frustrationerne over det midlertidige stop for elevoptag var tydelige. Således udtalte tillidsrepræsentant René Esbjørnsen på Herlev Gymnasium og HF, som hverken måtte optage nye stx- eller hf-elever i skoleåret 2022-23, at stoppet ville "forstærke det negative stempel, skolen har", og selvom han hilste selve elevfordelingsaftalen velkommen, mente han, at det var svært at "få øje på fornuften i" det midlertidige elevstop. En varslet begrænsning i elevers institutionsskift pga. mistriivsel eller flytning forventes først at træde i kraft efter næste folketingsvalg. De højst forskellige holdninger til lovforslaget kom klart til udtryk ved 1. behandlingen, hvor Mette Thiesen (NB) fandt det "katastrofalt", at der var aftalt en "tvangsfordeling, som regeringen med det blodrøde flertal og Dansk Folkeparti lavede i sommer", og fordi det afskaffede offentlige gymnasiers

---

30 L 157 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen-gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om private institutioner for gymnasiale uddannelser og lov om de gymnasiale uddannelser. (Kapacitetsfastsættelse og elevfordeling på de gymnasiale ungdomsuddannelser). Vedtaget med 54 stemmer for (S, SF, RV, EL, ALT og UFG) og 42 imod (V, KF, DF, NB, LA, FG, Orla Østerby (UFG) og Naser Khader (UFG)), Fremsat 31.3.2022, 1. behandling 7.4.2022, 2. behandling 7.6.2022 og 3. behandling 9.6.2022. Lov nr. 880 af 21.6.2022. Ikrafttræden 1.7.2022. Aftale af 10.6.2022 mellem regeringen (S) DF, SF, RV, EL, Alt og KD om *Den Koordinerede Tilmelding til Gymnasiale Ungdomsuddannelser*. Aftalen er herefter omfattet af forlig. Information.dk 10.6.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2020* s.168-170.

ventelister og etablerede et tilskudsloft på visse private gymnasier. Marie Krarup (DF) fandt, at det hermed blev "afsløret, at Nye Borgerlige ikke ønsker at sørge for, at danske elever kan undgå at komme i mindretal på et dansk gymnasium. Man ønsker at sørge for, at muslimer fortsat kan klumpes sammen på gymnasier", mens Pernille Rosenkrantz-Theil ærgrede sig over, at V og KF ikke ville være med.<sup>31</sup> Undervejs opstod en alvorlig knast på vejen, da det viste sig, at elevfordelingsaftalen ikke var fuldt finansieret. Derfor blev gymnasiernes færdiggørelses-taxameter nedsat med 5,6 % i 2023 og henvisningstaxametret afskaffet. Det faldt selvsagt ikke i god jord hos gymnasierne. Ole Heinager, formand for Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier, mente, at politikerne "lover med den ene hånd og tager med den anden hånd", mens Birgitte Vedersø, formand for Danske Gymnasier, fandt det "superærgeligt, at det bliver skolerne, som kommer til at finansiere aftalen". Også partierne bag elevfordelingsaftalen ærgrede sig, for i den oprindelige aftale skulle det digitale optagesystem finansieres med udisponerede campus- og kvalitetsmidler fra gymnasierreformen, men det ville kræve gymnasieforligskredsens tilslutning, og V og KF, der ikke ville være med i elevfordelingsaftalen, gjorde det hurtigt klart, at de heller ikke ville være med til at finansiere overgangsordningen med midler tiltænkt gymnasierreformen. Selv om støttepartierne SF og EL fandt løsningen "skuffende og utilfredsstillende", mente de dog også, at det var "den mindst dårlige".<sup>32</sup>

Allerede på forhånd var der protester især mod den del af fordelingsmodellen, som omhandlede *forældreindkomstkriteriet*. Det kom bl.a. til udtryk i et borgerforslag om "Frit gymnasievalg for alle". Da pressen begyndte at omtale uheldige praksiseksempler på den nye fordelingsmodel, voksede modstanden, ikke mindst hos DF og RV. Således erklærede RV sig klar til at trække sig fra aftalen, hvis ikke forhandlingerne blev genåbnet, så lodtrækningskriteriet kunne erstattes af et nær-

---

31 L 68 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen- og almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om de gymnasiale uddannelser, lov om private institutioner for gymnasiale uddannelser og lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse. (Udskydelse af solnedgangsklausul, afskaffelse af ventelister, begrænsning af mulighed for institutionskift, etablering af tilskudsloft for elever på private gymnasier og midlertidigt stop for optag). Vedtaget med 66 stemmer for (S, DF, SF, RV, EL, ALT og KD) og 36 imod (V, KF, NB, LA og FG). Fremsat 10.11.2021, 1. behandling 18.11.2021, 2. behandling 14-12.2021 og 3. behandling 16.12.2021. Lov nr. 2532 af 16.12.2021. Bygger på aftaler af 10.6., 4.10. og 16.10.2021. Stop for optag i 2022-23 omfattede Herlev Gymnasium og stx, hf, Hvidovre Gymnasium & hf, stx, Høje-Taastrup Gymnasium, stx, NEXT – Sydkysten Gymnasium, hhx, Viby Gymnasium, stx og Aarhus Gymnasium, hf, stx. Børne- og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 4.10.2021, Nyt om de gymnasiale uddannelser nr. 5, marts 2022, samt gymnasieskolen.dk 5. og 7.10.2021. Se også *Uddannelseshistorie 2015* (s. 133), *2017* (s. 153), *2018* (s. 150-151), *2019* (s. 186), *2020* (s. 170-171) og *2021* (s. 140-141).

32 § 20-spørgsmål S 906 fremsat 12.5.2022 af Kenneth Mikkelsen (V) om *kapacitetsbegrænsninger på Herning Gymnasium*.

hedsprincip. Blå blok lovede, at aftalen ville blive rullet tilbage, hvis de vandt det kommende valg, men havde dog svært ved at opstille et alternativ til den vedtagne model. En hjælpende hånd kom fra sektoren selv, idet både elever, lærere og rektorer fra Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) og Danske Gymnasier opfordrede til, at aftalen blev gennemført, og advarede om store negative konsekvenser, hvis den faldt på gulvet. Alma Tynell, formand for DGS, understregede således, at aftalen var helt afgørende for at rette op på den skæve elevfordeling på gymnasierne i og omkring de store byer, og også hun påpegede, at der heller ikke i dag er frit gymnasievalg. Aftalen blev justeret med en tillægsaftale allerede ultimo maj 2022, hvor der i stedet for lodtrækningsprincippet blev indført et nærhedsprincip, så de unges transporttid kan være max 45 minutter hver vej, og hvor de ved afslag på ansøgte gymnasier tilbydes plads på nærmeste institution med ledig kapacitet.<sup>33</sup>

Også *taxameterforhandlingerne*, der har snæver sammenhæng med elevfordelingsaftalen, blev drøftet i det nye partnerskab af aktører fra gymnasier og øvrige ungdomsuddannelser "Sammen om ungdomsuddannelser", som ministeren tog initiativ til efter gode erfaringer med "Sammen om skolen", jf. s. 230-231. Taxametersystemet var således på dagsordenen ved partnerskabets første virtuelle møde januar 2022. Her drøftede man den nye elevfordelingsaftales forventede konkurrencedæmpende effekt for udkantskoler, hvorved en større taxameterreform kunne undgås. En række medlemmer af V, som stod uden for elevfordelingsforligskredsen, blandede sig dog med B 142 i forhandlingerne og foreslog med et tilskud på 150 mio. at ligestille udkantstilskuddet til små hhx-institutioner med stx-skoler med mindre end 430 elever, men forslaget indgik dog blot i udvalgsbehandlingen af elevfordelingsloven.<sup>34</sup>

Unge mere eller mindre frivillige alkoholindtag ved introaktiviteter i 1. g blev primo august 2022 søgt forebygget, idet Sundhedsstyrelsen sammen med en ræk-

---

33 Børne- og Undervisningsministeriet 23.5.2022. Berlingske.dk 24.4. og 11.5., tv2llorry.dk 11.5., gymnasieskolen.dk 16.5. og [www.borgerforslag.dk/se-og-stoet-forslag/?Id=FT-10362](http://www.borgerforslag.dk/se-og-stoet-forslag/?Id=FT-10362). 17.5.2022 og Politiken 18.5., 1. sektion s. 2. 2022.

34 B 142 Forslag til folketingsbeslutning om en *reform af taxametersystemet for de gymnasiale uddannelser*. Fremsat 1.3.2022 af Ellen Trane Nørby (V), Marlene Ambo-Rasmussen (V), Marie Bjerre (V), Stén Knuth (V), Anni Matthiesen (V) og Kenneth Mikkelsen (V) Ved 1. behandling 22.4.2022 henvist til udvalg. Socialt taxameter blev indført med finansloven for 2015 med det formål at give institutioner med en høj andel af frafaldstruede elever midler til at iværksætte en ekstra indsats mod frafald. Taksterne, der er fastsat på finansloven, er for skoleåret 2021-22 4.600 kr. pr. elev til institutioner med 43-50 % frafaldstruede elever, 5.110 kr. pr. elev til institutioner med 51-60 % frafaldstruede elever Og 5.520 kr. pr. elev til institutioner med 61 % eller flere frafaldstruede elever. Frafaldstruede elever er defineret ved karaktergennemsnit fra grundskolen på 7 (stx), 4,5 (hf), 8 (htx) og 6,75 (hhx). Gymnasieskolen.dk 10.9.2021 og 19.1., 27.1. og 14.3.2022.

ke gymnasieorganisationer opfordrede alle landets skoleledere til at sikre et ansvarligt, inkluderende, trygt og socialt miljø, bl.a. ved at gøre *perioden indtil efterårsferien alkoholfri*. Årets såkaldte "puttefest" i Ulvedalene i Dyrehaven, som adskillige år har samlet flere tusinde unge og foregår på privat initiativ, blev søgt begrænset af Nordsjællands Politi med et opholdsforbud fredag d. 14. august kl. 14-24. Alligevel måtte Røde Kors-samaritter hjælpe 64 unge mennesker under og efter festen. Også i København var der fest i bl.a. Søndermarken på Frederiksberg og i Fælledparken på Østerbro.<sup>35</sup>

Markant færre studenter tager *suppleringskurser*. I perioden 2012-2021 er tallet faldet med mere end 70 %, især takket være gymnasiereformen fra 2017, der reducerede antal studieretninger på stx og eux til 18 og på htx til 13.<sup>36</sup>

*Opgavehandel*, hvor elever kan udgive andres arbejde som deres eget, er stadig et udbredt fænomen i de gymnasiale uddannelser med et prisniveau på 600-1000 kr. for en almindelig danskaflevering, op til 4000 kr. for SRP/SOP-opgaver og lidt ekstra for forberedelse til den mundtlige eksamen.<sup>37</sup>

Organisatorisk er GL's formand og næstformand i næste valgperiode fortsat Thomas Kepler og Anders Bærholm Frikke. Sidstnævnte er nu ene på næstformandsposten, som han tidligere delte med Asger Wille, der ikke genopstillede.<sup>38</sup>

## LÆREPLADSER HÆNGER STADIG IKKE PÅ TRÆERNE

Presset på *lærepladsaftaler* er aftaget, men de er dog fortsat et kritisk punkt i bestræbelserne på at øge tilgangen til erhvervsuddannelserne. At flere elever end i de foregående år i januar i år fik en virksomhedspraktikplads, fremgik af ministeriets statistik januar 2022: Af i alt 6530 uddannelsessøgende elever på erhvervsuddannelserne blev der indgået 5204 uddannelsesaftaler mod 4823 i 2021 og 4432 i 2020. Hertil kommer, at AE har påvist, at andelen af elever med afsluttet grundforløb uden læreplads nu er på sit laveste niveau gennem de seneste 12 år: Lærepladsmanglen udviser dog geografiske udsving, idet den er størst i Region Hovedstaden og mindst i Region Midtjylland. Andelen af elever uden læreplads er således på landsplan faldet fra 12,9 % i 2016 til 5,7 % i 2022, men i Region Hovedstaden står 7,6 % uden en læreplads, mens det gælder 4,2 % af eleverne i Region Midtjylland. Der er også forskelle på de enkelte uddannelser, idet 26,9 % af eleverne på teknisk designer-uddannelsen manglede en læreplads, mens det blot gjaldt 12,6 % på frisør- og 12,0 % på industrioperatøruddannelsen.<sup>39</sup>

35 Politiken.dk 3.8., jyllands-posten.dk 11.8. og berlingske.dk 13.8.2022.

36 Gymnasieskolen.dk 30.3.2022.

37 Gymnasieskolen.dk 20.1.2022.

38 Gymnasieskolen.dk 25.3.2022.

39 Uvm.dk 18.3. og AE's analyse 17.5.2022.

En tydeliggørelse af *skoleansvaret for at sikre alle elever en læreplads* skete med L 34, som var en udmøntning af trepartsaftalen mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter. Tidspunktet for indgåelse af uddannelsesaftaler blev her fremrykket, så eleverne i deres uddannelsesforløb får en længere tidshorisont, men lærepladser hænger stadig ikke på træerne. Generel politisk enighed om lovforslaget prægede debatten ved forslaget 1. behandling, hvor Pernille Rosenkrantz-Theil argumenterede med, at den fremrykkede planlægning bidrager til at begrænse frafald. Katarina Ammitzbøll (KF) begrundede sit partis nej med, at finansieringen via 500 mio. fra Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB) var urimelig, for midlerne burde i stedet gå til at finansiere AUB's eget underskud. Følgelig afviste partiet også L 39's finansieringsplan, hvorefter AUB's underskud skulle dækkes af forhøjede virksomhedsbidrag de kommende tre år.<sup>40</sup>

Det fremgik klart af den første af i alt tre rapporter i Børne- og Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram om den *Forberedende Grunduddannelse (fgu)*, at implementeringsfasen har været en udfordring. Uddannelsen, som er for unge under 25 år, der er uden for uddannelse og beskæftigelse, omfatter tre spor: almen grunduddannelse (agu), produktionsgrunduddannelse (pgu) og erhvervsgrunduddannelse (egu) samt introforløbet "Basis". Rapporten, som fokuserede på den kommunale ungeindsats (KUI) i en tid med coronanedlukning, påviste bl.a. parternes forskellige opfattelser af, hvilke unge der bør målgruppevurderes til fgu, hvordan den enkeltes forløb skal se ud, og hvordan den enkeltes uddannelsesplan kan anvendes som et fælles redskab for kommunen og fgu-institutionen. Ved egu-sporet er det især svært at finde virksomhedspraktikpladser, så uddannelsen har været præget af svingende elevtal med 8.600 elever i 2019, knap 12.000 i 2020 og 8.800 i 2021. Faldet i elevantal, der er størst i Nordsjælland, Syddjylland, Nordjylland og på Fyn, skal dog også ses i sammenhæng med samfundets generelle beskæftigelsesopsving, hvor eleverne har haft lettere ved at komme direkte i job. Der har fra starten været debat om de økonomiske vilkår for fgu, og det har knebet med bygningsvedligeholdelse og vikarmidler. Der blev derfor

---

40 L 34 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag og forskellige andre love (udmøntning af trepartsaftale om flere lærepladser og entydigt ansvar). Vedtaget med 93 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, LA, FG og ALT) og 9 imod (KF og NB). Fremsat 7.10.2021, 1. behandling 14.10.2021, 2. behandling 18.10.2021 og 3. behandling 23.11.2021. Lov nr. 2152 af 27.11.2021. Ikrafttræden 1.12.2021. Debat L 39 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag. (Justering af fleksibelt uddannelsesbidrag og aktivitetsafhængigt VEU-bidrag for 2022, fastsættelse af modelparametre for erhvervsuddannelser til brug for beregning af praktikpladsafhængigt arbejdsgiverbidrag for 2022 og fastholdelse af merbidragssats m.v.). Vedtaget med 95 stemmer for (S, V, DF, SF, RV, EL, KF, LA, FG og ALT) og 2 imod (NB) Fremsat 7.10.2021 1. behandling 15.10.2021, 2. behandling 9.12.2021 og 3. behandling 14.12.2021. Lov nr. 2592 af 28.12.2021. Ikrafttræden 1.1.2022.

på finansloven afsat 75 mio. til fgu-institutionernes drift i både 2022 og 2023 – af både støttepartier og opposition dog betegnet som “tagtætning med tyggegummi”. August 2022 søgte SF derfor sammen med RV, EL, V og KF at finde et flertal uden om regeringen for en økonomisk akutplan for fgu.<sup>41</sup>

Et fortsat problem er de *lukningstruede vuc-afdelinger*, hvis målgruppe er voksne, der ikke har fået en ungdomsuddannelse i det ordinære uddannelsessystem eller ønsker at supplere deres kompetencer. På landets 30 vuc'er med i alt 69 afdelinger fulgte i 2020 mere end 100.000 danskere et eller flere fag, fordelt med 24,3 % på 2-årig hf, 44,5 % på hf-enkeltfag, 22,7 % på almen voksenuddannelse (avu), 0,9 % på ordblindeundervisning (obu), 3,9 % på gymnasiale suppleringskurser (gsk) og 3,7 % på forberedende voksenundervisning (fvu). At vuc samfundsmæssigt er en god investering, er dokumenteret af en AE-analyse. Den viser, at 7 ud af 10 kursister er i beskæftigelse eller videreuddannelse et halvt år efter afsluttet vuc, mens 9 ud af 10 to år efter er i beskæftigelse eller har påbegyndt en erhvervskompetencegivende uddannelse. Også socialt gør vuc en forskel, idet mange hf-kursister har ufaglærte forældre og lavere karakterer i dansk og matematik fra grundskolen og har måttet opgive en påbegyndt ungdomsuddannelse. Der er således meget at hente her, både samfundsmæssigt og for den enkelte, der får mulighed for bedre arbejdsmarkedstilknytning og højere livsindkomst. Alligevel har vuc dog siden 2016 været udsat for gentagne besparelser og reformer, så flere afdelinger, ikke mindst i landområderne, er lukningstruede.<sup>42</sup>

Med L 69 blev solnedgangsklausulerne om *VEU-uddannelserne* yderligere forlænget med et år indtil udgangen af 2022. Dermed kunne en række initiativer fra VEU-trepartsaftalen af den 29. oktober 2017 videreføres, og flere erfaringer indsamles, før mere langsigtede løsninger besluttes. Samtidig blev der afsat 328,5 mio. i 2022 til at videreføre uafsluttede initiativer på det videregående videre- og efteruddannelsesområde (VVEU), herunder bl.a. forhøjede takster og VEU-godt-

41 *Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats*, der er den første delrapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, publiceret 18.11.2021, er udarbejdet af EVA på opdrag fra STUK og bygger på registeranalyser, en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt repræsentanter for KUI samt interviews med KUI-ledere og -medarbejdere mfl. i fem casekommuner; Dataindsamlingen er gennemført i efterår-vinter 2020, dvs. ca. halvandet år efter uddannelsens start i 2019. Hertil kommer analysen *Færre FGU-elever i hele landet* udarbejdet af chefanalytiker og projektchef Mie Dalskov Pihl fra AE og publiceret 11.5.2022. Uvm.dk 19.11. og Frederiksborg Amtsavis 22.12.2021, 2. sektion s. 7; Politiken 26.5., 1. sektion s. 2, og folkeskolen.dk 9.8.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2019* s. 190-191.

42 *Trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-2021)* blev indgået oktober 2017. Analysen *Hf-uddannelserne på VUC løser en vigtig uddannelsespolitisk opgave* er udarbejdet af chefanalytikerne Troels Lund Jensen og Mie Dalskov Pihl samt stud.polit. Marie Lund Andersen, AE for Danske HF & VUC og Gymnasieskolernes Lærerforening og publiceret 8.8.2020. Gymnasieskolen.dk 23.9.2021. Se også *Uddannelseshistorie 2018* s.154-155.



gørelse på AMU-området. Det skete med baggrund i opsamlingsrapporten om VEU-arbejdsgruppens arbejde 2018-2021, Den omfatter fire analyser om aktivitet, udbud, sammenhæng og barrierer inden for VVEU og redegør for 24 forsøgs- og udviklingsprojekter, finansieret af den årlige pulje til videns- og udviklingsaktiviteter; rapporten påpeger tillige centrale barrierer og potentialer for udbud, deltagelse og samarbejde.<sup>43</sup>

Så blev der endelig på baggrund af evalueringen fra 2017 indgået en *ny politisk aftale om den særligt tilrettelagte undervisning (stu)*. Dermed får den enkelte unge ret til at vælge imellem flere tilbud, kommunerne får pligt til at præsentere de unge for flere relevante tilbud og inddrage og vejlede de unge i såvel visitationsprocessen som i den løbende tilrettelæggelse af uddannelsen. Der udvikles tillige en portal over eksisterende stu-uddannelsessteder, og eventuelle afslag skal kunne begrundes. Endvidere nedsættes tre arbejdsgrupper om henholdsvis seksualvejledning til unge i gruppen, om en økonomimodel for stu og om mål og overgange i forløbsplanen. Ellen Trane Nørby (V) og Anni Matthiesen (V) glædede sig især over den nye stu-portal, mens Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) stadig savnede en kvalitetssikring af de enkelte tilbud og rammer for overbygning. Charlotte Broman Mølbæk (SF) fremhævede stu-elevs ret til kortere udlandsture, mens Christina Thorholm (RV) påpegede behovet for at komme hurtigt og godt videre efter endt stu-uddannelse. De fleste initiativer i aftalen træder i kraft 1. august 2023, enkelte dele dog først i 2024, og de er finansieret med 11,5 mio. i 2022-24 og 5,2 mio. fra 2025 og frem.<sup>44</sup>

---

43 L 69 Forslag til lov om ændring af lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og lov om statens voksenuddannelsesstøtte, lov om ændring af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v., lov om forberedende voksenundervisning og ordblindeundervisning for voksne, lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og forskellige andre love og lov om forberedende voksenundervisning og ordblindeundervisning for voksne. (Udskydelse af solnedgangsklausuler). Enstemmigt vedtaget med 100 stemmer for. Fremsat 10.11.2021, 1. behandling 23.11.2021, 2. behandling 14.12.2021 og 3. behandling 21.12.2021. Lov nr. 2593 af 28.12.2021. Ikrafttræden 1.1.2022. Trepartaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (oktober 2017) og opsamlingsrapporten *VEU-arbejdsgruppens arbejde 2018-2021* (marts 2022.) VEU-arbejdsgruppen består af repræsentanter fra Dansk Arbejdsgiverforening (DA), KL/Danske Regioner (delt plads), Lederne (1 plads), Fagbevægelsens Hovedorganisation (FH), Akademikerne (AC), Danske Erhvervsakademier, Danske Professionshøjskoler og Danske Universiteter; Uddannelses- og Forskningsministeriet er formand for arbejdsgruppen. Børne- og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 15.10.2021 og Uddannelses- og forskningsministeriet.dk 21.3.2022.

44 *Aftale om flere rettigheder og bedre tilrettelæggelse af STU* indgået 21.5.2022 mellem regeringen, V, SF, RV, EL, KF, DF, NB, LA, FG og ALT. Se vejledning nr. 63 af 9.10.2007 om *Det Udvidede Totalbalanceprincip (DUT)*. Folkeskolen.dk 24.5.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2019 s 192*.



Et forsøg på *merkantil eux* 2018-21 med en ændret tilrettelæggelse af den faglige progression på fem handelsskoler er blevet evalueret. Det vurderes positivt, at eleverne begynder på gymnasieniveau uden afbrydelse i stedet for den eksisterende vekslen mellem skole- og praktikperioder efter erhvervsuddannelsesbekendtgørelsen. Forsøgsstrukturen giver en jævnere arbejdsbelastning for eleverne i fag som dansk, engelsk og matematik på grundforløbet (GF 1 og 2). Hertil kom, at frafaldet blev reduceret fra 39 % til 30 %, mens andelen af elever, som fortsatte direkte efter grundforløbet, steg fra 74 % til 91 %. Positivt var også, at erhvervsfagene, herunder praktikpladssøgningen, blev fordelt over hele uddannelsesforløbet. Til gengæld oplevede praktikvirksomhederne de lange skoleperioder som en udfordring, så 18 % af eux'erne måtte i skolepraktik mod kun 9 % af eud-eleverne. Endelig blev eux'erne fravalgt af hver tredje praktikvirksomhed, der endnu ikke havde haft en sådan ansat, mens de øvrige virksomheder, især større med flere interne placeringsmuligheder, fandt, at eux-elever og almindelige eud-elever på en lang række parametre er lige gode. Alt i alt forsøgsresultater, som peger fremad.<sup>45</sup>

Også på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet blev der i årets løb sat ind over for ordblindhed. Det skete med *Ordblindepakke III* om bl.a. etablering af et Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Centret skal i dialog med arbejdsmarkedets parter afklare voksnes ordblindhed og udvikle ordblindevenlige undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne.<sup>46</sup>

Både i folkeskolen og på ungdomsuddannelsesområdet har Pernille Rosenkrantz-Theil i årets løb fået strikket et pænt antal markante forlig sammen, og hun har således i praksis sat et ikke ubetydeligt socialdemokratisk aftryk på udviklingen. Det gælder eksempelvis både ved gennemførelsen af et nyt testsystem i folkeskolen og ved den nye gymnasiale elevfordelingsmodel.

## VELFÆRDSKRISE – DE STORE BYER TRÆKKER STADIG

Der blev sommeren 2022 i alt optaget 60.034 på en videregående uddannelse, dvs. 5.680 færre end i 2019, som var det seneste "normaloptagelsesår" før covid-19. Optaget viste ikke uventet et stort og *bekymrende fald* i antal optagne på de fire store velfærdsuddannelser til sygeplejerske, pædagog, socialrådgiver og

45 Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) rapport *Elevers og praktiksteders oplevelse af erhvervsuddannelser med eux*, publiceret 2021, bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt praktikvirksomheder, der er godkendt til at ansætte elever fra mindst en af de tekniske erhvervsuddannelser, der udbydes med eux. Spørgeskemaet er besvaret af 4599 virksomheder, hvoraf 1342 ikke har haft ansat eux-elever. Gymnasieskolen.dk 17.11.2021.

46 Aftale er indgået mellem S, V, DF, SF, RV, EL, KF, NB, LA, FG, Alt og KD. Nyheder fra uvm.dk 10.11.2021.

lærer. Faldet var på 14 % i forhold til 2019 og fordelt med 18 % på sygeplejerskeuddannelsen, 15 % på pædagoguddannelsen, 11 % på læreruddannelsen og 10 % på socialrådgiveruddannelsen. På trods af regeringens udflytningsstrategi steg optaget i de fire største byer til 76 %, dvs. med 3 % i forhold til 2019. Camilla Wang, rektor på professionshøjskolen Absalon i Roskilde og forkvinde for Danske Professionshøjskoler, begrundede tilbagegangen med dels "samfundsfortællingen" om, at "det gode og sikre liv ligger for enden af en universitetsuddannelse", dels sygeplejerskernes konflikt 2021. En prognose fra Damvad Analytics viste, at der kommer til at mangle ca. 9.600 pædagoger, lærere og sygeplejersker bare i hovedstadsregionen i 2030, hvorfor dagbladet Politiken på forsiden efterlyste en "national handlingsplan nu, hvis ikke velfærdssamfundet skal gå i opløsning".

Både studerende og ansatte *protesterede mod udflytningerne*. Således mente studenteraktivistgruppen "Vrede Studerende", at regionaliseringsaftalen var "endnu en omgang besparelser på uddannelsesområdet, denne gang forklædt som regionalisering". Stefan Hermann, rektor på Københavns Professionshøjskole, mindede i en kronik i Politiken om, at "vi mangler studerende, ikke primært uddannelsessteder", og spåede, at udflytningen vil forstærke manglen på uddannede sygeplejersker, pædagoger og lærere i hovedstadsregionen. Samme toner blev anslået i et fællesindlæg i Jyllands-Posten om, at udflytningen af uddannelsespladser for pædagog-, lærer-, sygeplejerske- og socialrådgiveruddannelserne burde trækkes tilbage. Institutionernes udflytningsplaner januar 2022 skabte også hektisk politisk aktivitet med bl.a. B 68, hvor RV, som ikke var med i udflytningsforhandlingskredsen, ønskede at stoppe lukning af uddannelsespladser i de fire store byer. Henrik Dahl (LA) kaldte ministeren i samråd d. 8. februar 2022, hvorefter EL og ALT trak sig fra aftalen, ifølge Victoria Velásquez (EL), fordi de ikke ville "være med til at lave discountuddannelser", mens Torsten Gejl (ALT) fandt, at aftalen "er næsten endt som en spareøvelse". Den samlede udflytning og nedskalering landede på 6,4 % svarende til ca. 4350 uddannelsespladser, hvoraf de 2400 blev udflyttet, mens 1950 pladser blev nedlagt. En tillægsaftale om 805 mio. til ekstraordinære etableringsmidler blev i sektoren set som et lille plaster på såret. Brian Bech Nielsen, rektor for AU, var dog stadig kritisk over for vækststop i antal uddannelsespladser i de fire største byer frem til 2030: "1. Vi har en forpligtelse til at udvikle vores uddannelser også uden for de store byer. Den tager vi på os. 2. Der er en del år til 2030, og der kan nå at ske meget – også politisk".<sup>47</sup>

---

47 Danmarks Evalueringsinstituts rapport "Geografiske mønstre i universitetsstuderendes optag og søgning", udarbejdet 2021 for Uddannelses- og Forskningsministeriet af seniorkonsu-

I alt blev 47 uddannelsesudbud udflyttet fra de fire store byer med afsæt i den politiske aftale "Flere og bedre uddannelsesmuligheder i hele Danmark". Heraf fik tre fuldt optag, nemlig Hjørring (bioanalytiker), Slagelse (jordemoder) og Næstved (radiograf), mens der var ledige pladser på bl.a. to nye maskinmesteruddannelser i Sønderborg og Thisted, en datamatikeruddannelse i Tønder og en ergoterapeutuddannelse i Haderslev. Af 40 godkendte ansøgninger ved Uddannelses- og Forskningsministeriets seneste prækvalifikationsrunde var 28 placeret uden for de fire største byer, bl.a. en pædagoguddannelse i Holbæk, en læreruddannelse i Svendborg, en skibsteknik- og en marinuddannelse i Frederikshavn og en jurauddannelse i Esbjerg. Situationen, som af flere blev omtalt som en "velfærdskrise", fik både de politiske partier, regeringen, fagbevægelsen og KL på banen. Således ville Lizette Risgaard, formand for Fagbevægelsens Hovedorganisation (FH), august 2022 indkalde til trepartsforhandlinger, og Martin Damm, formand for KL, var enig. Hertil kom regeringens lønstrukturkomité, igangsat i forlængelse af overenskomstforhandlingerne 2021, hvor sygeplejerskerne endte i konflikt.<sup>48</sup>

Udflytningen falder sammen med de *mindre årgange*, hvor der frem til 2030 på landsplan er knap 10 % eller 25.000 færre 16-19-årige end i dag. Det deraf følgende fald i taxametermidler på både universiteter og professionshøjskoler er allerede nu resulteret i hårde reduktioner på især humaniora og teologi, men også i et vist omfang på naturvidenskab.

En undersøgelse efteråret 2021 af *studerendes søgemønstre* gennem de seneste ti år viste bl.a., at kun 4 % af de universitetsstuderende i perioden 2016-19 læste i en af de mindre universitetsbyer, mens studerende med høje karaktergennemsnit især søgte de store universitetsbyer. Universitetsstuderende i mindre univer-

---

lent Andreas Pihl Kjærsgård og praktikant Nina Rønnov-Jessen. Prækvalificering af nye videregående uddannelser foretages to gange årligt af Det rådgivende udvalg for vurdering af udbud af videregående uddannelser, som siden 2013 ud fra et samfundsøkonomisk og uddannelsespolitisk perspektiv har indstillet ansøgninger til godkendelse eller afvisning hos uddannelses- og forskningsministeren, som træffer den endelige beslutning. Indlægget i jyllands-posten var skrevet af Jens Stenbæk, Poul Erik Madsen, Stefan Hermann og Camilla Wang, alle fra Danske Professionshøjskoler's formands- og rektorkollegier. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 9.11., Omnibus.dk 14.10. og politiken.dk 21.10., Politiken 25.11., 1. sektion s. 2, og 17.12., 1. sektion s. 2 og 4, folkeskolen.dk 8.12. samt information.dk 27.12.2021 og 3.1.2022, Stefan Hermanns kronik i Politiken 11.1., Frederiksborg Amtssavis 13.1., 2. sektion s. 1, folkeskolen.dk 7.2. og politiken.dk 8.2. 2022. Se også *Uddannelseshistorie 2021* s. 146-147.

48 Aftale af 25.6.2021 om reduktion af engelsksprogede videregående uddannelser er indgået mellem S, V, DF, SF, KF og LA og bygger bl.a. på Uddannelses- og Forskningsministeriets analyse af området i 2018. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelser 5.7., 27.7. og 28.7.; folkeskolen.dk 5.7., politiken.dk 6.7.2022 og Politikens leder 11.7., Politikens forside og leder 29.7. og information.dk 12.8.2022.

sitetsbyer havde markant lavere karaktergennemsnit fra studentereksamen, jf. 5,9 i Herning over for 9,4 på DTU.

Stort set alle berørte parter har således protesteret, og de store byers stigende andel nye studerende 2022 kan måske give anledning til refleksion. Det er før set, også i dansk uddannelsespolitik, at forhold ændrer sig over tid. Det gælder også velkendte politiske fronter. Eksempelvis kan den faldende søgning til velfærdsuddannelserne nødvendiggøre ændrede politiske strategier. Så ja, der kan nå at ske meget inden 2030.<sup>49</sup>

## SU – LIGESTILLING OG INTERNATIONALISERING

Mest debat på su-området rejste reformkommissionens forslag om en omlægning fra stipendier til lån på kandidatuddannelser og med forhøjet lånesats, jf. s. 256-257. Af årets øvrige su-tiltag kan nævnes, at der med L 32 blev skabt øget ligestilling med hensyn til *su ved fødsel eller adoption*, idet begge forældre herefter tildeles indtil 9 måneders ekstra su, og at de hver kan overføre op til 3 måneder af den ekstra su til den anden forælder, hvis de begge er su-berettigede. Enlige forsørgere kan få indtil 12 måneders ekstra su. Hertil kom en ministerbemyndigelse om at kunne se bort fra forældreindkomst ved fastsættelse af su-støttebeløbet, og kriminalforsorgen fik underretningspligt til Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, hvis en frihedsberøvet person modtager su. Ved 1. behandlingen var der fælles glæde over, at der med forslaget blev rettet op på en række konstaterede skævheder, så Jesper Petersens første lovforslag som uddannelses- og forskningsminister gik glat igennem.<sup>50</sup>

Med L 179 blev *su-fribeløbet hævet* med 4.000 kr. om måneden, så uddannelsessøgende, hvis de ønsker det, kan arbejde mere ved siden af uddannelsen, uden at det påvirker deres su. Uddannelsessøgende, der har arbejdet i samfundskritiske funktioner som led i covid-19 beredskabet, kan i lighed med de foregående to år også for støtteåret 2022 søge om forhøjet fribeløb. Interessant bliver det at følge, om og hvordan det forhøjede fribeløb sætter sig spor i studieintensiteten, som

---

49 B 68 Forslag til folketingsbeslutning om at *stoppe lukning af uddannelsespladser og genforhandle aftalen om flere og bedre uddannelsesmuligheder i hele Danmark*. Fremsat 19.1.2022 af Katrine Robsøe (RV), Martin Lidegaard (RV) og Sofie Carsten Nielsen (RV). 1. behandling 22.3.2022 og forkastet ved 2. behandling 9.6. 2022. S, V, SF, KF, DF, NB og KD vedtog 22.3.2022 *Tillæg til politisk aftale om flere og bedre uddannelsesmuligheder i hele Danmark*. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse af 22.3. og omnibus.dk 23.3.2022.

50 L 32 Forslag til lov om *ændring af SU-loven og lov om statens voksenuddannelsesstøtte*. (Ligestilling ved tildeling af ekstra SU i forbindelse med fødsel eller adoption m.v.). Enstemmigt vedtaget med 103 stemmer for. Fremsat 6.10.2021, 1. behandling 14.10.2021, 2. behandling 30.11.2021 og 3. behandling 2.12.2021. Lov nr. 2400 af 14.12.2021.

efterhånden har været et politisk slagnummer i en del år, jf. fx fremdriftsreformen vedr. de videregående uddannelser.<sup>51</sup>

L 159 om *midlertidig suspension af su-godkendelse af hele uddannelser i visse lande* udsprang af situationen omkring Ukraine foråret 2022. Forslaget, der blev hastebehandlet, indeholdt en solnedgangsklausul med automatisk ophævelse 1. januar 2024. Det gav også en midlertidig ministerbemyndigelse til at suspendere en given godkendelse af, at unge kan få deres su med ved studieophold i udlandet, og afvise potentielle nye ansøgninger om godkendelse. Forslaget, der havde sigte på 11 uddannelser i Rusland og én i Belarus, lå i klar forlængelse af ministerens opfordring til de videregående uddannelsesinstitutioner om at indstille forsknings- og innovationssamarbejde og ikke igangsætte nye udviklingsforløb med institutioner her.<sup>52</sup>

Med L 59, som fortsatte de mere end tiårige bestræbelser på at *nedbringe su-udgifterne til udenlandske studerende på engelsksprogede uddannelser*, blev skruen atter strammet. Fremover udbydes erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser som hovedregel alene på dansk, men en ministerbemyndigelse kan tillade institutionerne fortsat at indgå fx udvekslingsaftaler med udenlandske institutioner. Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) betegnede ved 1. behandlingen forslaget som et værnsinitiativ og mindede om EU-dommen i 2012 og den politiske aftale om, at ministeren årligt skal oplyse antal EU- og EØS-borgere i Danmark, der modtager su som arbejdstagere og udgifterne hertil. Jesper Petersen betegnede det som en "bunden opgave" at få bragt udgifterne under kontrol, men oplyste også, at 19 uddannelser fortsat kan udbydes på engelsk, fordi der her er en tydelig beskæftigelsesgrad, eller fordi uddannelsen har en særlig regional betydning.<sup>53</sup>

---

51 L 179 Forslag til lov om *ændring af SU-loven. (Forhøjelse af fribeløb)* var en sammenskrivning af to forslag, som dels ændrede su-fribeløbsgrænsen med en forhøjelse af fribeløbet for uddannelsessøgende med arbejde i covid-19-beredskabet, jf. aftale af december 2021 indgået af S, V, DF, RV, SF, KF og LA, dels med en generel forhøjelse af su-fribeløbet ud fra aftalen "Hurtigere i job, et stærkere arbejdsmarked, investeringer i fremtiden og innovative virksomheder", indgået 21. januar 2022 mellem S, DF, SF, RV og KD og med efterfølgende tilslutning af su-forligskredsen. Lovforslaget blev vedtaget med 88 stemmer for (S, V, SF, RV, KF, DF, NB, LA, FG, ALT og UFG), og 7 imod (EL). Fremsat 27.4.2022, 1. behandling 3.5.2022, 2. behandling 19.5.2022 og 3. behandling 7.6.2022. Lov nr. 834 af 14.6.2022. Se også *Uddannelseshistorie 2015* s. 143 og *Uddannelseshistorie 2020* s. 148-150.

52 L 159 Forslag til lov om *ændring af SU-loven. (Midlertidig suspension af SU-godkendelse af hele uddannelser i visse lande)*. Vedtaget med 105 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, KF, DF, NB, LA, FG og UFG) og 1 imod (Marie Krarup (UFG)), mens 1 (ALT) hverken stemte for eller imod. Fremsat 5.4.2022, 1. behandling 6.4.2022, 2. og 3. behandling 21.4.2022. Lov nr. 481 af 26.4.2022. Ikrafttræden dagen efter bekendtgørelsen i Lovtidende.

53 L 59 Forslag til lov om *ændring af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. (Regulering af udbuds- og undervisningssprog på erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser)*. Vedtaget med 82 stemmer for (S, V, DF, SF, KF, NB og LA) og 11

## STIGENDE LÆRERMANGEL

Selvom faldet i søgningen til læreruddannelsen er mindre end til sygeplejerskeuddannelsen, er det alligevel markant. Allerede nu er manglen på uddannet personale i folkeskolen mærkbar. Regeringens udviklingsgruppe for læreruddannelsen, nedsat november 2020 af daværende uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen i stedet for Tommy Ahlers (V) kommission, præsenterede sine anbefalinger d. 26. november 2021. Man foreslog her praktik og praksissamarbejde udvidet fra 30 til 40 ECTS, øget studieintensitet med større faglig progression samt bedre fastholdelse og rekruttering og et stærkere vidensgrundlag med tættere samarbejde mellem professionshøjskoler og praksis. Samarbejdet foreslås bl.a. realiseret ved systematisk brug af medundervisere fra såkaldte uddannelsesskoler (før praktikskoler) og andre samarbejdsaktiviteter. Alt i alt mere af det allerede kendte, men ingen forlængelse og akademisering af uddannelsen! Tiden må vise, om det så er nok til at vende den fortsatte *lærerflugt fra folkeskolen*, jf. en AE-analyse, hvorefter blot 6 ud af 10 nyuddannede lærere fra 2015 stadig er ansat i folkeskolen fem år efter endt uddannelse. De resterende 40 % arbejder enten på private grundskoler, uden for lønmodtagerjob eller uden for grundskoleområdet. Det første år er 64 % af de nyuddannede lærere ansat i folkeskolen, og så stiger andelen til 66,7 %, men derefter falder den støt, indtil den fem år efter endt uddannelse er knap 61 %. At det fortsat er svært at rekruttere lærere til folkeskolen, fremgår også af, at Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering har dokumenteret, at hvert femte jobopslag som folkeskolelærer på landsplan bliver opløst forgæves, og at 18 % af de ansatte i kommunale lærerstillinger ikke er læreruddannede. I Københavns Kommune står det p.t. værre til, idet knap hver fjerde ledige lærerstilling på kommunens 72 folkeskoler må genopslås, og man beskæftiger allerede 600 ikke-læreruddannede undervisere. Børne- og ungdomsborgmester Jakob Næsager vil derfor nu gå andre veje, ved at kommunen i samarbejde med Københavns Professionshøjskole opretter sin egen meritlæreruddannelse, som ellers er selvbetalt, og ved at intensivere samarbejdet med den private læreruddannelsesorganisation Teach First Danmark.<sup>54</sup>

---

imod (Henrik Dam Kristensen (S), RV, FG og ALT), mens 7 (EL) undlod at stemme. Fremsat 10.11.2021, 1. behandling 18.11.2021, 2. behandling 16.12.2021 og 3. behandling 21.12.2021. Lov nr. 2622 af 28.12.2021. Ikrafttræden 1.1.2022. Hviler på aftale af 25.6.2021 mellem S, V, DF, SF, LA og KF om reduktion af engelsksprogede videregående uddannelser. Se også *Uddannelseshistorie 2013* s. 157 og *Uddannelseshistorie 2021* s. 148.

54 Den ministerielle gruppe bestod af repræsentanter fra Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, Danske Professionshøjskoler, KL, DLF og Lærerstuderendes Landskreds (LL). Med finansloven for 2022 afsatte S, SF, RV, EL, ALT og KD 65 mio. til læreruddannelsen. Analysen "Nyuddannede: Kun 6 ud af 10 læreruddannede arbejder i folkeskolen" er en forløbsanalyse blandt nyuddannede lærere fra 2015, udarbejdet af chefanalytiker og projektchef Mie Dalskov Pihl og stud.polit. Anton Lykkeitof, AE, for DLF. Uddannelses- og Forskningsministeriets presse-

Massiv opbakning i Folketinget fik B 110 om at (gen)indføre en *psykologfaglig overbygningsuddannelse* for lærere og pædagoger beregnet på pædagogisk-psykologiske rådgivninger (PPR), så de pågældende dermed tilbydes en karrierevej i og ikke uden for skoleregiet. Dansk Psykolog Forening ønskede deres autorisation holdt uden for den nye overbygningsuddannelse, som de mente ikke måtte kunne føre til betegnelsen psykolog eller skolepsykolog. Ved 1. behandlingen mente ministeren dog, at man burde afvente resultaterne af Børne- og Undervisningsministeriets igangværende undersøgelse af fastholdelse, rekruttering og videreuddannelsesmuligheder i PPR, og han tilkendegav, at regeringen ikke ønsker, at videreuddannelse af folkeskolelærere og pædagoger i pædagogisk psykologi skal kunne give autorisation som psykolog. Desuden henviste han til behovet for at fastholde dygtige lærere og pædagoger i skoler, daginstitutioner og fritidstilbud, mens både Marianne Jelved (RV), Jakob Sølvhøj (EL) og Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) mfl. ønskede skolepsykologen tilbage – formuleret således af Mette Thiesen (NB): "I min optik burde (vi) genindføre den oprindelige cand.pæd.psyk.-uddannelse". Spørgsmålet er vel også, om et ministerønske om fastholdelse kan holde på medarbejdere, som selv ønsker videreuddannelse.<sup>55</sup>

Den *ny fri læreruddannelse* kom et skridt nærmere en realisering, siden et flertal uden om regeringen d. 2. marts 2021 besluttede, at den skulle oprettes, og at det skulle være Folketingets Uddannelses- og Forskningsudvalg (UFU) og ikke ministeren, som skulle forestå den nærmere udformning. UFU behandlede på et møde d. 14. december 2021 spørgsmålet om, hvem der skal stå bag skolen, og havde derfor inviteret initiativtager og valgmenighedspræst Morten Kvist med til belysning af bl.a. uddannelsens placering. Spørgsmålet var interessant, for ved forårets folketingsbehandling var det et krav fra Marianne Jelved (RV), at uddannelsen ikke skulle ligge i Herning med risiko for at tiltrække ansøgere fra egnens ordinære læreruddannelser. Ifølge Morten Kvist forelå der dog ingen plan B med en alternativ placering. I mellemtiden har initiativtagerne bl.a. formuleret fagbeskrivelser for fagene dansk, matematik, sang/musik, pædagogik/didaktik, historie, almen dannelse og skolen i samfundet, og der påregnes en egenbetaling på ca. 25.000 kr. om året.<sup>56</sup>

---

meddelelser 25.11.2021 og 13.5 og 23.6. 2022; folkeskolen.dk 26.11.2021 samt 23.6 og 16.8.2022. Politiken 5.4.2022, 1. sektion s. 6. Se også *Uddannelseshistorie 2019* s.196-197, *Uddannelseshistorie 2020* s.180-181 og *Uddannelseshistorie 2021* s.152.

55 B 110 Forslag til folketingsbeslutning om en *psykologfaglig overbygningsuddannelse for lærere og pædagoger*. Fremsat 24.2.2022 af Lotte Rod (RV), Ellen Trane Nørby (V), Gitte Wilumsen (KF) og Jens Henrik Thulesen Dahl (DF). Ved 1. behandling 28.4.2022 henvist til udvalg. Folkeskolen.dk 22.6.2022.

56 Flertallet bestod af V, KF, RV, DF, LA, NB, Alt og Simon Emil Ammitzbøll-Bille (UFG). Folkeskolen.dk 13.12.2021. Se også *Uddannelseshistorie 2021* s. 149-150.



## NY PÆDAGOGUDDANNELSE PÅ VEJ?

Ultimo 2021 publicerede Uddannelses- og Forskningsministeriet en samlet kritisk rapport om *evalueringen af pædagoguddannelsen* fra 2013. Af rapporten fremgik bl.a., at kun få nyuddannede pædagoger føler sig rustet til, hvad der forventes af dem i praksis, at afstanden mellem undervisning og praktik er for stor, og at uddannelsens mange mål og tilrettelæggelse i korte moduler kan modvirke gode læringsforløb. Evalueringen tegnede dog samtidig et billede af en uddannelse, der favner en bred gruppe engagerede studerende. Jesper Petersen (S) mente på baggrund heraf, at uddannelsen bør justeres mht. opbygning og sammenhæng mellem undervisning og praktik. Flere fandt dog ventetiden på et regeringsudspil for lang. Således rettede RV en forespørgsel til begge uddannelsesministre om tiltag på området. Omtrent samtidig udsendte repræsentanter for samtlige professionshøjskoler foråret 2022 uopfordret "seks anbefalinger til en ny og mere ambitiøs pædagoguddannelse". Man foreslog her bl.a. "væsentligt flere undervisningstimer, mere vejledning og feedback og færre, men mere krævende prøver", "pædagogiske aktivitetsfag", en "vekselvirkende praktik med et bedre samarbejde mellem professionshøjskole og praktiksted samt uddannede praktikvejledere", et "stærkt og gennemgående pædagogikfag med dobbeltfokus på både almen-, social- og specialpædagogik", "semester- og ikke modulstruktur samt forenklet målstyring" samt en bred uddannelsesstart og mulighed for at tone uddannelsen efter målgruppen. Grundlaget for en lovrevision foreligger således allerede!<sup>57</sup>

---

57 Rapporten *Evaluering af pædagoguddannelsen. Samlet rapport* omhandler evalueringen af pædagoguddannelsen og har fokus på temaerne læringskultur, vidensgrundlag, praktik og nyuddannedes kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked. Den er udgivet af Uddannelses- og Forskningsstyrelsen 23.11.2021 og bygger på en række kvalitative og kvantitative analyser gennemført af enten Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) eller Danmarks Statistik på opdrag fra Uddannelses- og Forskningsministeriet og med tæt inddragelse af interessenter og parter omkring pædagoguddannelsen. forespørgsel F 39 Om rekruttering og fastholdelse af pædagoger; anmeldt 22.2.2022 af Lotte Rod (RV) og Sofie Carsten Nielsen (RV) og stilet til både Jesper Petersen (S) og Børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil (S). Fremmet 24.2.2022 og forhandling 7.6.2022. Professionshøjskolernes seks anbefalinger til en reform er udarbejdet af Camilla Wang, rektor på Professionshøjskolen Absalon og næstformand i Danske Professionshøjskoler, Annegrete Juul, dekan for det pædagogiske og samfundsfaglige fakultet på Københavns Professionshøjskole, Sami Boutaiba, direktør for pædagogik og ledelse på Professionshøjskolen Absalon, Charlotte Høy Worm, direktør for pædagogik og samfund på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Morten Kallestrup, direktør for pædagogik og skole på UC Syd, Gitte Sommer Harrits, prorektor på VIA University College, Peter Møller Pedersen, uddannelsesdirektør på UCN, Kirsten Balle, institutchef på Københavns Professionshøjskole, Katrine Wolin, centerchef på Professionshøjskolen Absalon, Anders Nørsgaard, uddannelseschef på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Jesper Wiese, institutchef på UC Syd, Susanne Tellerup, uddannelsesdekan på VIA University College, Anne Krogh, uddannelseschef på UCN, og Andreas Rasch-Christensen, forskningschef på VIA University College. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 23.11.2021, altinget.dk 25.11.2021 og danskeprofessionshjskoler-xtc.dk 8.4.2022.



Med L 92 om indførelse af lovkrav om *minimumsnormeringer i daginstitutioner* fra 2024 viste der sig undervejs politisk uenighed om finansieringen, så ved 2. behandlingen blev lovforslaget opdelt i to: L 92 A om indførelse af minimumsnormeringer og tilsyn og L 92 B om nedsættelse af minimumstilskud til privat pasning. Fra den 1. januar 2024 er indført minimumsnormering med 1 pædagogisk personale pr. 3 børn i tilbud for 0-2-årige og 1 pædagogisk personale pr. 6 børn i tilbud for 3-6-årige, og normeringen skal følge barnets alder, så kommunerne prioriterer en bedre normering, hvis børnene rykkes op i børnehave, før de er fyldt 3 år. Samtidig blev kommunernes tilsyn med dagtilbuddenes pædagogiske indhold og fysiske rammer skærpet. Ved 1. behandlingen understregede Marlene Ambo-Rasmussen (V), at man burde medtænke dagplejerne, for "det er i forvejen vanskeligt at rekruttere dagplejere, og jeg vil gerne driste mig til at komme med den forudsigtelse, at det i hvert fald heller ikke bliver lettere i fremtiden". Ved 2. behandlingen betegnede Ellen Trane Nørby (V) lovforslaget som regeringens "ideologiske korstog", idet hendes parti kunne støtte forslag 92 A, men ikke 92 B.<sup>58</sup>

Den såkaldte sporskiftemodel på den 2½-årige *meritpædagoguddannelse* er allerede kendt fra Københavns Professionshøjskole. Den forudsætter merit fra fx en akademisk uddannelse og foregår samtidig med praktisk arbejde i en pædagogisk institution 30 timer om ugen på pædagogmedhjælperløn. Den har nu også bredt sig til VIA University College i Aarhus og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Odense, som har fået godkendt søg frem til 2027. Der er aktuelt ca. 180 studerende i gang med uddannelsen.<sup>59</sup>

Og så fik også pædagogområdet sit samråd i et *nationalt partnerskab*, som skal styrke den pædagogiske forskning på 0-6-årsområdet, herunder dagtilbud, og grundfagligheden i pædagoguddannelsen.<sup>60</sup>

---

58 L 92 Forslag til lov om *ændring af dagtilbudsloven. (Minimumsnormeringer i daginstitutioner og styrket tilsyn med dagtilbud m.v.)*. Fremsat 18.11.2021, 1. behandling 23.11.2021 og ved 2. behandling 14.12.2021 opdelt i L 92 A Forslag til lov om *ændring af dagtilbudsloven. (Minimumsnormeringer i daginstitutioner og styrket tilsyn med dagtilbud m.v.)*; vedtaget med 78 stemmer for (S, V, SF, RV, EL, FG og ALT) og 11 imod (KF, NB og LA), mens 11 (DF) stemte hverken for eller imod; lov nr. 2594 af 28.12.2021; og L 92 B Forslag til lov om *ændring af dagtilbudsloven. (Nedsættelse af minimumstilskud til privat pasning)*; vedtaget med 53 stemmer for (S, SF, RV, EL og ALT) og 47 imod (V, DF, KF, NB, LA og FG); lov nr. 2595 af 28.12.2021; for begge love 3. behandling 21.12.2021 og ikrafttræden 1.1.2024. Bygger på aftale af 5.12.2020 om minimumsnormeringer indgået den 5. december 2020. Se *Uddannelseshistorie 2021* s. 152-153

59 Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 5.5.2022 og Politiken.dk 8.11.2021. Se også *Uddannelseshistorie 2021* s.153.

60 Bestyrelsen rådgives af et repræsentantskab fra bl.a. forskningsinstitutioner samt et praksispanel og et videnskabeligt panel, der forestår vurderingen af indkomne ansøgninger. Bestyrelsen består af Agi Csonka, programdirektør i Villum Fonden (formand), Torben Tranæs, forskningsdirektør hos VIVE, Stine Kart Skytte, områdeleder for dagtilbud i Roskilde Kommune, Andreas Rasch-Christensen, forskningschef på VIA University College, Line Togsverdt,

## ADGANGSKVOTIENTER OG ANDRE REFORMFORSLAG PÅ UNIVERSITETERNE

Af andre vigtige tiltag inden for de videregående uddannelser er den i oktober 2020 nedsatte *reformkommission (Kommission for 2. generationsreformer)* – tilnavnet skal være begrundet i, at 1. generationsreformer typisk er kendetegnet ved at flytte rundt på ydelser, mens 2. generationsreformer påvirker menneskers adfærd og valgmuligheder, så de er sværere at implementere og viser først deres effekt over tid. Kommissionen, hvis fokusområder er klart uddannelsesrettede, har allerede fremsat en række anbefalinger. De gælder bl.a. reformer af de længste uddannelser, herunder et loft over videregående uddannelsers adgangskrav på 9,0, livslang læring til de kortest uddannede, lettelse af virksomhedsdrift samt gratis adgang til masteruddannelser og anden videregående uddannelse, finansieret ved en omlægning af su fra stipendium til lån på kandidatniveau. På VEU-området anbefalede man bl.a. en ny praksis for realkompetencevurdering, mens man for virksomhedsdrift foreslog mere smidighed i opstart og nedlukning af urentable virksomheder, ansættelse af udenlandsk arbejdskraft og fastholdelse af flere internationale studerende efter endt uddannelse. Hertil kommer AE's analyse af risiko- og styrkefaktorer hos 25-årige, der ikke har taget en ungdomsuddannelse. Hovedkonklusioner var her, at psykisk sygdom, dårlige karakterer, ikke beståede afgangsprøver, svag hjemmebaggrund og sociale problemer er nogle af de forhold, der spænder ben for unges uddannelse, og analysen giver også forslag til, hvilke faktorer der bør tages fat på. Politisk fik kommissionsrapporten fra flere sider en lunken modtagelse, så uddannelses- og forskningsministeren tilkendegav kort efter præsentationen, at der "altså ikke er tale om et udspil fra regeringen". Heller ikke de tre studenterorganisationer Frit Forum Aarhus, Konservative Studenter (KS) og Studenterrådet gav forslaget positive ord med på vejen. Hos Frit Forum frygtede man, at omlægningen især ville ramme studerende fra uddannelsesfremmede hjem, mens man i Studenterrådet var bekymret for, at en halvering af kandidat længden fra to til et år ville skabe et a- og et b-hold.<sup>61</sup>

---

docent på UC SYD, Christian Christrup Kjeldsen, viceinstituttleder for forskning på Aarhus Universitet, Charlotte Højholt, professor på Roskilde Universitet, Lisbeth Due Pedersen, chefkonsulent i Kommunernes Landsforening og Rikke Eggert Lauth, professionschef i BUPL. Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse 24.8.2022.

61 *Kommissionen for 2. generationsreformer*, der bl.a. skal komme med forslag til øget beskæftigelse og mindsket ulighed, er nedsat af Finansministeriet. Medlemmer er professor Nina Smith, Aarhus Universitet (formand), prorektor David Dreyer Lassen, Københavns Universitet, professor Philipp Schröder, Aarhus Universitet, Per B. Christensen, formand for Akkrediteringsrådet, Jørgen Søndergaard, seniorforsker i VIVE, professor Jon Kvist, Roskilde Universitet og Agnete Raaschou-Nielsen, bestyrelsesformand for Arkil Holding og Danske Invest. Kommissionens første publikation *Erkendt, forsøgt løst, uløst* af 27.5.2021 blev fulgt op af rapporten *Nye Reformveje 1* af 6.4.2022. Hertil kom AE's analyse *Unge uden uddannelse*, der

Reformkommissionens forslag om et nyt optagelsessystem med grænsekvotient på 9 var mindre kontroversielt. Ved et møde tirsdag d. 21. juni 2022 foreslog regeringen bl.a. et kvotientloft på max. 10 i kvote 1 og kvote 2, som skal omfatte mindst 25 % af alle uddannelsespladser, og en ny, national optagelsesprøve med test af sproglige, matematiske og logiske kompetencer oven på enten en gennemført ungdomsuddannelse eller fem års relevant erhvervs erfaring. Man ønskede også at ensliggøre adgangskrav, at samle udvælgelseskriterier i et nyt nationalt optagelseskatalog og at styrke uddannelsesvejledningen, især for unge fra uddannelsesfremmede miljøer.<sup>62</sup>

Der er således nok at tage fat på: Uddannelses- og forskningsministeriet opgjorde ved det nye studieårs begyndelse universiteternes planlagte *undervisnings- og vejledningstimetal* for studieåret 2021-22. Timetallet var især lavt på humaniora og samfundsvidenskab med fx historie, jura og pædagogisk psykologi på gennemsnitligt under ni timer ugentlig. Det kræver altså ganske meget selvstudium at komme op på et fuldtidsstudium. På det tekniske og sundhedsvidenskabelige område står det lidt bedre til med gennemsnitligt ca. 20 timers planlagt undervisning og vejledning ugentlig. Det lave timetal i sig selv befordrer næppe de studerendes læring og trivsel.<sup>63</sup>

Med det vidtrækkende L 139 kan studerende med funktionsnedsættelse på de videregående uddannelser fremover modtage *specialpædagogisk støtte (SPS) uden begrænsninger*, også ved adgangskurser til visse videregående uddannelser. Der var bred politiske enighed om at permanentgøre den nugældende midlertidige ordning, som udløb den 1. juli 2022. Studerende med funktionsnedsættelse kan herefter få specialpædagogisk støtte igennem hele uddannelsen uden SPS-lovens hidtidige begrænsninger i forhold til støtteramme, studietid og maksimal forsinkelse, og de kan dermed gennemføre deres uddannelse på lige fod med andre.<sup>64</sup>

---

er udarbejdet af chefanalytiker og projektchef Mie Dalskov Pihl og cand.polit. Rasmus Salmon, publiceret 15.10.2021. Fm.dk 21.10. 2020, uvm.dk 7.9., politiken.dk 9.9.2021 og folkeskolen.dk 15.10.2021. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 6.4.2022.

62 I kvote 1 optages ansøgere på baggrund af en adgangsgivende gymnasial eksamen. Hidtil er de fleste ansøgere optaget via kvote 1, hvor ansøgerne optages efter deres karaktergennemsnit fra den gymnasiale eksamen. I kvote 2 sker optag efter ansøgerens samlede kvalifikationer, dvs. ikke kun karaktergennemsnit, men også kvalifikationer fra erhvervsarbejde, højskole- eller udenlandsophold. Politiken 6.4., forsiden og 1. sektion s. 8, Politikens leder 7.4. og omnibus.au.dk 8.4., Altinget.dk 10.6., Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse og politiken.dk 21.6. samt omnibus.au.dk 23.6.2022.

63 Timetallet betegner undervisningstiden i 30 uger og er ekskl. praktikforløb, udlandsophold og opgaveskrivning mv. Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse af 3.9.2022

64 L 139 Forslag til lov om ændring af lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser (ophævelse af bestemmelser om støtteramme, støttetid og maksimal forsinkelse m.v.). Enstemmig vedtaget med 100 stemmer for. Fremsat 23.2.2022, 1. behandling 4.3.2022, 2.

Ultimo 2021 skete med *fastfrysning af BFI-grundlaget* en vigtig forenkling af den nuværende fordelings model af universiteternes basismidler til forskning på årligt ca. 9,3 mia. kr., som udgør et centralt element i universiteternes grundfinansiering. Midlerne prioriteres af universitetsledelserne og spiller dermed en anden rolle i forskningsfinansieringen end eksterne forskningsmidler fra offentlige og private fonde samt EU, som i høj grad er øremærket til konkrete formål. Det er den seneste opgørelse af universiteternes BFI-performance, som danner grundlag for den fremadrettede fordeling. BFI-indekset videreføres med 18 % i 2022 op til 23 % i 2025, men bliver fra 3. december 2021 ikke mere opdateret årligt, modsat den tidligere administrative praksis, hvor knap 430 forskere fra 67 faggrupper var involveret i den løbende opdatering af de pointgivende BFI-lister for tidsskrifter, bogserier, konferencaserier og forlag. Nedlukningen skete med dags varsel. Udviklingen i produktionen af videnskabelige publikationer nationalt og internationalt vil fortsat blive monitoreret via opdaterede opgørelser. De øvrige tre indikatorer i det performance-baserede element ændres ikke, og andelen af de samlede basismidler til forskning, der omfordes herefter, vil fortsat stige med ca. 2 % årligt. BFI-point har for artikelforfattere været et af de afgørende pejlemærker, når man skulle vælge publiceringskanal, fordi universiteterne belønnede artikler i tidsskrifter med mange BFI-point (især engelsksprogede tidsskrifter) og ikke i tidsskrifter med få eller ingen point.<sup>65</sup>

Ikke uden samfundsmæssig interesse var L 152, som skulle afhjælpe Skatteministeriets aktuelle rekrutteringsudfordringer. Ved 1 behandlingen var der bred enighed om, at kravet om mindst 2 års relevant erhvervs erfaring efter gennemført adgangsgivende uddannelse skulle kunne fraviges på diplomuddannelsen i skat. Derudover blev uddannelses- og forskningsministeren bemyndiget til at fastsætte nærmere regler om *adgangskrav til diplomuddannelsen i skat*, fx i form af dokumenteret relevant beskæftigelse på ansøgningstidspunktet.<sup>66</sup>

---

behandling 17.5.2022 og 3. behandling 19.5.2022. Lov nr. 833 af 14.6.2022. Ikrafttræden 1.7.2022.

65 Aftale af 3.12.2021 er indgået mellem S, DF, SF, RV, EL, KF, NB, FG, LA, Alt og KD om basismidler til forskning. Den tidligere fordelingsmodel byggede på performancebaserede indikatorer med 45 % for uddannelsesaktivitet, 20 % for eksternt finansieret forskningsvirksomhed, 25 % efter BFI (den Bibliometriske ForskningsIndikator udtrykker publicering af videnskabelige artikler/publikationer) og 10 % efter antallet af færdiguddannede ph.d.er. Den bibliometriske forskningsindikator blev til i 2009 og i 2012 fuldt indfaset i fordelingsmodellen med 25% af basismidlerne. Ufm's hjemmeside.

66 L 152 Forslag til lov om *ændring af lov om videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne. (Midlertidig ændring af visse adgangskrav til en diplomuddannelse i skat)*. Enstemmigt vedtaget med 94 stemmer for. Fremsat 30.3.2022, 1. behandling 21.4.2022, 2. behandling 19.5.2022 og 3. behandling 7.6.2022. Lov nr. 913 af 21.6.2022. Ikrafttræden 1.7.2022 og ophævelse 1.7.2027.

*Fremmedsprogsundervisningen* har i de senere år haft trange kår på både universiteter og professionshøjskoler, præget af mindre søgning, få undervisningstimer og højt frafald, især i tysk- og fransk. Ultimo 2021 blev der derfor indgået politisk aftale om at afsætte 40 mio. kr. i 2021 til flere sprogtræningstimer i de to sprog for universitetsstuderende (11 mio.), og for lærerstuderende intensive sprogforløb ud over den normerede sprogundervisning (8 mio.) og praktik i Tyskland og Frankrig (3 mio.) samt særlige forløb for kandidatstuderende på ikke-sproguddannelser til styrkelse af deres sprogkompetencer (18 mio.). Desuden blev det Nationale Center For Fremmedsprog (NCFP) fra 2017 forlænget frem til udgangen af 2025, hvor de enkelte initiativer evalueres.<sup>67</sup>

Alt i alt har de politiske initiativer også i denne folketingssamling været talrige, men velfærdskrisen og fordelingsbøvlet er et håndfast bevis på, at den gratis udvej blot at søge at tale vigtige uddannelsesområder op, på ny har vist sig virkningsløs. Der er behov for nye strategier i stedet for mere af den samme medicin, som de unge tydeligvis ikke vil tage, og som samfundsmæssigt hverken har ført til mere velfærd og øget lighed eller større sammenhængskraft. Der er behov for mere overbevisende strategier, hvis velfærdskrisen skal løses, og nye studerende tiltrækkes. Derfor må betingelserne i det erhvervsliv, uddannelserne fører frem til, ikke bare generelt, men også reelt gøres mere attraktive – uanset hvad der sker efter folketingsvalget, der blev afholdt 1. november 2022.



**Signe Holm-Larsen** (f. 1939), *cand.pæd. i fransk*. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. *almenpædagogiske værker samt lærebøger i fransk og latin*. Formand for støtteforeningen *Jonstrupsamlingens Venner*.

67 Aftale af 8.12.2021 om *løft af tysk og fransk på de videregående uddannelser* mellem S, RV, SF, EL, V, DF, Alt, FG, KF, LA, NB og KD. [ufm.dk](http://ufm.dk) 8.12. og [ncff.dk](http://ncff.dk) 10.12.2021. Se *Uddannelseshistorie 2017* s. 163.

## BILAG 1. UDVALGSSAMMENSÆTNING 2021-2022 PR. MAJ 2022

<b>Børne- og Undervisningsudvalget (BUU):</b>	<b>Uddannelses- og Forskningsudvalget (UFU):</b>
<p>Anders Kronborg (S) <i>formand</i>                      Tanja Larsson (S)                      Jens Joel (S)                      Jan Johansen (S)                      Julie Skovsby (S)                      Kasper Sand Kjær (S)                      Orla Hav (S)                      Charlotte Broman Mølbæk (SF)                      Ina Strøjer-Schmidt (SF)                      Jan Bergskov Larsen (SF)                      Lotte Rod (RV)                      Anne Sophie Callesen (RV)                      Marianne Jelved (RV)                      Jakob Sølvhøj (EL)                      Pernille Skipper (EL)                      Uffe Elbæk (Frie Grønne)                      Anni Matthiesen (V)                      Marie Bjerre (V)                      Ellen Trane Nørby (V)                      Kenneth Mikkelsen (V)                      Marlene Ambo-Rasmussen (V)                      Stén Knuth (V), <i>næstformand</i>                      Marie Krarup                      (Uden for folketingsgrupperne)                      Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)                      Alex Ahrendtsen (DF)                      Gitte Willumsen (KF)                      Mai Mercado (KF)                      Mette Thiesen (NB)                      Henrik Dahl (LA)</p>	<p>Ida Auken (S)                      Jens Joel (S)                      Julie Skovsby (S)                      Kasper Roug (S)                      Kasper Sand Kjær (S), <i>formand</i>                      Rasmus Horn Langhoff (S)                      Rasmus Stoklund (S)                      Anne Paulin (S)                      Troels Ravn (S)                      Jan Bergskov Larsen (SF)                      Astrid Carøe (SF)                      Stinus Lindgreen (RV)                      Katrine Robsøe (RV)                      Victoria Velasquez (EL)                      Peder Hvelplund (EL)                      Uffe Elbæk (Frie Grønne)                      Bertel Haarder (V)                      Anne Honoré Østergaard (V),  <i>næstformand</i>                      Carsten Kissmeyer (V)                      Jane Heitmann (V)                      Heidi Bank (V)                      Ulla Tørnæs (V)                      Jens Henrik Thulesen Dahl (DF)                      Marie Krarup                      (Uden for folketingsgrupperne)                      Alex Ahrendtsen (DF)                      Britt Bager (KF)                      Gitte Willumsen (KF)                      Peter Sejer Christensen (NB)                      Henrik Dahl (LA)</p>

# DANSK UDDANNELSESHISTORISK ÅRSBIBLIOGRAFI 2021

VED CHRISTIAN LARSEN

## BØRN OG UNGE

### I almindelighed

Dael, Merete; Helmer-Petersen, Jan & Juncker, Beth (red.): *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Kbh. 2021. 400 s.

Seidelin, Mette & Larsen, Christian: *The Voices of Children and Adolescents in the Archives*. I: M. Moss, M. & D. Thomas (red.): *Archival Silences: Missing, Lost and, Uncreated Archives*. London; New York 2021; s. 186-207.

Sandbjerg Hansen, Christian: *Nordvestkvarterets omdømme og det territorielle stigmas historicitet*. I: *Nordiske Udkast*. 49:1 (2021), s. 18-26.

Sandbjerg Hansen, Christian: *The Making of Place and People in the Danish Metropolis. A Sociohistory of Copenhagen North West*. Abingdon 2021. 230 s.

### Pædagogisk arbejde

*Kalundborg, Asylbørnehaven*

Gross, Jens-Jakob: *Vores oplevelser i Asylbørnehaven*. I: *Arkivernes hjul*. 2021, s. 58-65.

### Socialpædagogisk arbejde

Bjerre, Cecilie: *Forhandlinger om anbragte børns fremtid: Frontlinjebureaukrati og skønsprincipper i børneforsorgen 1905-1975*. I: *Arbejderhistorie*. 2021:1, s. 2-29.

Bjerre, Cecilie: *Når staten er far og mor. Børneværnets anbringelser af børn i Danmark, 1905-1975*. Odense 2021. 344 s.

Grønæk Jensen, Stine: *Livtag med fortiden. Når børnehjemsbørn erindrer*. Aarhus 2022. 372 s.

Knage Rasmussen, Jacob: *Hvem troede de, jeg var? Når tidligere børnehjemsbørn læser deres journal – konflikter, håndteringsstrategier og potentialer*. Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2021.

### Spejderbevægelsen

*Det Danske Spejderkorps*

Andersen, Martin André & Krog Jensen, Sofie: *Spejderarbejdets historie. Nørre Alslev Spejderne 1975 i dag*. 3. del. I: *Årsskrift for Lokalhistorisk Forening for Nordfalster*. 2021, s. 126-37.



## FDF

Agerholm, Tage & Christensen, Kjeld: Sømosegaard – et godt friluftsliv. I: Årsskrift for Brædstrupegnens Hjemstavnforening. 2021, s. 89-99. [FDF og De Grønne Spejdere]

Andersen, Per: En sommerlejr på Møllegaard i Voerså. En beretning fra 1950'erne om Aalborg-drengs herlige sommerliv. I: Vendsyssel årbog. 2021, s. 87-100.

Skov Olsen, Per: FDF Eskilstrup. Gennem 70 år. I: Aarsskrift/Lokalhistorisk Forening for Nordfalster. 2021, s. 27-36.

## De Gule Spejdere

Ti gode spejderår ved Kollund. I: Historisk årbog for Bov og Holbøl sogne. 44 (2021), s. 60-71.

## UDDANNELSESYSTEMET

### I almindelighed

Buchardt, Mette: The political project of secularization and modern education reform in 'provincialized Europe': Historical research in religion and education beyond Secularization, R.I.P. I: IJHE. 11 (2021), s. 164-70.

Vertelyte, M. & Li, Jin Hui: Nordic State Education in between Racialization and the Possibilities of Anti-Racist Strategy: Introduction. I: Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 7:3 (2021), s. 107-12.

Ydesen, Christian: Globalization and Localization in the Shaping of the

Danish Public Education System: Recontextualization Processes in Four Historical Educational Reforms. I: D. Tröhler & W. Zhao (red.): Globalization and Localization: A Euro-Asia Dialogue on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms. Cham 2021; s. 85-109.

### Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

Øland, Trine: «Mens de vilde Stammer bliver staaende paa omtrent samme Udviklingstrin, saa venter vi dog, at vore Børn skal fortsætte deres Udvikling» – progressivismens centrale pædagogiske begreber og racismens funktionsmåde. I: Uddannelseshistorie. 2021, s. 32-56.

### Forsøgs- og udviklingsarbejde

Larsen, Christian: Med læreren på studietur: Fynske lærere og lærerindes pædagogiske studierejser 1898-1932. I: Fynske Årbøger. 2021, s. 106-21.

### Evaluerig. Eksamen. Test

Ydesen, Christian; Egedal Andreasen, Karen: Die historischen Wurzeln einer globalen Prüfungskultur im Bildungssystem. I: Jahrbuch für Pädagogik. 2019:1 (2021), s. 213-236.

### Undervisningsmidler

Berge, Kjell Lars: Using Textbooks to Constitute a Nation: On Ove Høegh-Guldberg's Textbook Reforms in 18th Century Den-



- mark-Norway. I: Merethe Roos m.fl.: Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020. Leiden 2021; s. 79-94.
- Fink-Jensen, Morten: Teaching and Educational Reforms in Denmark and Norway c. 1500–1750. I: Merethe Roos m.fl.: Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020. Leiden 2021; s. 16-28.
- Gissel, Stig Toke & Illum Hansen, Thomas: Learning Materials between Didactic Potential and Control: The Danish Teacher as Inscribed in and Mediator of the Learning Material. I: Merethe Roos m.fl.: Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020. Leiden 2021; s. 302-317.
- Matthiesen, Christina: The Question of Dialogue in Danish: Representations of Argumentation in Curricula and Textbooks from the Perspectives of Isocrates, Grundtvig and Kierkegaard. I: Merethe Roos m.fl.: Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020. Leiden 2021; s. 353-367.
- Roos, Merethe: Anticipating Reforms and Changes: Control, Representation and Participation in Textbooks in Denmark-Norway in the Late 18th Century: Balthasar Münter and Johann Andreas Cramer. I: Merethe Roos m.fl.: Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020. Leiden 2021; s. 66-78.
- Ryberg, Thomas: Historisk blik på uddannelses teknologi og online-undervisning. I: Kognition & pædagogik. 31:122 (2021), s. 8-18.
- Storgaard Simonsen, Niels: Anskuelsestavlerne. En pædagogisk revolution – “thi erkendelsens begyndelse må til enhver tid tage sit udgangspunkt i sanserne”. I: Fund & fortid. 2021, nr. 4, s. 4-9.
- Skolebygninger og skoleinventar**
- McLeod, Julie; Rosén Rasmussen, Lisa: Open-plan schooling and everyday utopias: Australia and Denmark in the 1970s. I: Oxford Review of Education 47:5 (2021), s. 659-680.
- Rosén Rasmussen, Lisa: Building Pedagogies. A historical study of teachers’ spatial work in new school architecture. I: Education Inquiry. 12:3 (2021), s. 225-248.
- Tønnesen, Allan: Frederik den fjerdes “rytterskoler” fylder 300 aar. I: By og land. 2021, nr. 131, s. 12-16.
- Tønnesen, Allan: Frederik IV’s rytterskoler – en beretning om bygningernes anvendelse gennem 300 år og en kommentar til skolernes og indskrifttavlernes tilstand i dag. I: Uddannelseshistorie. 2021, s. 103-121.
- Warring, Ellen: Kongens skoler – Rytterskolerne 300 år. I: Fynske Årbøger. 2021, s. 64-71 [fotos af 12 fynske rytterskoler: Korup, Tommerup, Åsum, Verninge, Hunderup, Allesø, Skalbjerger, Ubberup, Pårup, Sanderrum, Fangel og Hjallese]

## GRUNDSKOLEN (FOLKESKOLEN OG ANDRE BØRNESKOLER)

### I almindelighed

Coninck-Smith, Ning de & Appel, Charlotte: 500 years of Danish school history: methodologies, agencies, and connecting narratives. I: *Paedagogica Historica*. 2021. 20 s.

### Tiden indtil 1814

Markussen, Ingrid: Religionsundervisning som skolens alfa og omega – prinse- og prinsesseskoler gennem ca. 100 år. I: *Uddannelseshistorie*. 2021, s. 77-102.

### 1814-1958

Jensen, John V.: Mellem nazisme og demokrati. Skole- og undervisningsarbejdet blandt de tyske flygtninge i Danmark 1945-49. I: *Historisk Tidsskrift*. 2021, nr. 1, s. 73-115.

### 1958-2021

Haas, Claus: Demokrati som livsform, folkeskole og elever i 2000-tallet. I: *Dansk pædagogisk tidsskrift online*. 2021:4. 16 s.

Larsen, Christian: Trust in Numbers: Danish Primary School Governance 1963–1972. I: *Journal of Educational Administration and History*. 53 (2021), 16 s.

Li, Jin Hui & Ramsing Enemark, Nanna: Educating to belong: Policy and practice of mother-tongue instruction for migrant students in the

Danish welfare state. I: *European Educational Research Journal*. 2021.

Li, Jin Hui: Migranternes erindringer om skolens håndtering af racisme i og uden for skolen i 1980'erne. Fra 'Grønjakkerne's bytte' til skole-drillerier. I: *Uddannelseshistorie*. 2021, s. 57-76.

Li, Jin Hui: The lived class and racialization – histories of "foreign workers' children's" school experiences in Denmark. I: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7:3 (2021), s. 190-99.

## ENKELTE LOKALITETERS SKOLEHISTORIER. ENKELTE FOLKE- OG FRISKOLERS HISTORIER

### Københavns Amt

#### *Gentofte*

Kampmann Hansen, Niels Ulrik: "At bygge skoler op". Rytterskolerne i Gentofte, Københavns rytterdistrikt og i Danmark. I: *Journalen*. 2021:3, s. 10-18.

### Vestsjællands Amt

#### *Nakke*

Brydegaard Danielsen, Annie: Nakke Skole fra kongeskole til kommuneskole. Man følger lærere og elever på skolerne i Nakke i Rørvig Sogn gennem år med krig, pest og fred fra 1735 til 1955. u.s. 2021. 95 s.

### Storstrøms Amt

Torm, Helge: Rytterskolerne i Sorø Amt fylder 300 år – med særligt

henblik på det bygningshistoriske aspekt. I: Årbog for Historisk Forening for Vestsjælland. Bd. 108 (2021), s. 22-35.

#### *Antvorskov Rytterdistrikt*

Nielsen, Ole G.: Frederik den Fjerdes kongelige skoler. I: Jul i Slagelse. 2021, s. 8-10.

#### *Flakkebjerg Forskole*

Nicolaisen, Christen: Flakkebjerg Forskole. Livet, lærdommen og lærerinderne. 2. udg. Holbæk 2021. 78 s.

#### *Rødbyhavn*

Halgren Larsen, Anne Marie: Skolelæreren fortæller om skolen i 1970'erne og 1980'erne. I: Lokalhistorisk årsskrift. 42 (2021), s. 22-25 [Willy Grønlund fortæller]

### **Fyns Amt**

#### *Hou Skole*

Benedbæk, Anne Dorte & Clausen, Tessa: Da kunsten kom til Hou Skole. I: Øboer. 2021, s. 85-98 [1950'erne og 1960'erne]

### **Sønderjylland**

Krebs Lange, Poul: De sønderjyske lærerkredse efter Genforeningen i 1920. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2020, s. 10-14.

Mikkelsen, Lis: Læs en bog – Bevar dit sprog. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2020, s. 15-18.

Nørr, Erik: Skolevæsenet i Haderslev Amt 1921. Amtsskolekonsulent

Ludvig Mortensens beretning til Undervisningsministeriet om folkeskolen i Haderslev Amt. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2020, s. 22-31.

#### *Holbøl Skole*

Jørgensen, H.C.: Skolesagen på ministerens bord. I: Historisk aar-bog for Bov og Holbøl sogne. 44 (2021), s. 18-43 [lærerne Maria Magdelene Frederiksen og Laurits Johannes Vest Hansen var ikke bedste venner, og det udviklede sig til en række klagesager 1925]

### **Vejle Amt**

#### *Egtved*

Lund, Lars Peter: Da skoler var noget ganske nyt, ogsaa i Egtved. I: Lokalhistorie fra Sydøstjylland, 2021, s. 148-54 [Frederik IV's rytterskole samt om de nye skoleforordninger i 1800-tallet]

### **Nordjyllands Amt**

#### *Dronninglund Rytterdistrikt*

Straarup, Karen: Rytterskolerne 300 år. I: Historisk aar-bog fra Randers Amt. 115 (2021), s. 48-55.

#### *Hjørring, Hjørring Ny 10.*

Henriksen, Niels: Hjørring NY10. 20 år, 2001-2021. Jubilæumsmagasin 11/2021. Hjørring 2021. 35 s.

## EFTERSKOLEN. UNGDOMSSKOLEN

### *Svankjær Efterskole*

Ringgaard Lauridsen, Arne: Svankjær Efterskole 1977-2016. Fra storhedstid til nedlukning. Thisted 2021. 334 s.

### **Gymnasieskolen**

Zibrandtsen, Marianne, Kirsten Cornelius & Lis Levinsen: Med kridt, kraft og kærlighed. De første 100 år med kvindelige rektorer. Kbh. 2021. 232 s.

### *Hasseris Gymnasium*

Holmbach, Jesper m.fl. (red.): Hasseris Gymnasium. 50 års jubilæumsskrift. 1970-2020. Hasseris 2021. 59 s.

## ENKELTE GYMNASIER, STUDENTER- OG HF-KURSER

### **Vestsjællands Amt**

#### *Slagelse Gymnasium*

Riis Larsen, Børge: Slagelse Gymnasium under besættelsen. I: Jul i Slagelse. 2020, s. 32-36

### **Randers Amt**

#### *Randers Gymnasium*

Niese-Petersen, Kurt: Randrusianersamfundet. I: Historisk aarbog fra Randers Amt. 115 (2021), s. 78-82.

## SPECIALUNDERVISNING. FORSORG FOR BØRN OG UNGE MED FUNKTIONSNEDSÆTTELSER (HANDICAPS)

Bay Sørensen, Tine: Steinerskolens æstetiske univers. I: Handicaphistorisk tidsskrift. 46 (2021), s. 45-62.

Christensen, Tove & Bech, Anne: Alle kan noget – alle har værdi. I: Handicaphistorisk tidsskrift. 46 (2021), s. 31-45 [Kunstsikolen for voksne udviklingshæmmede, psykisk udviklingshæmmede]

Hamre, Bjørn: Eugenik som distinktionspraksis i den danske velfærdsstat. I: Uddannelseshistorie. 2021, s. 12-31

Lottrup Rasmussen, Leonora: Den tidlige aandsvageforsorg i Danmark. I: Handicaphistorisk tidsskrift. 45 (2021), s. 58-73.

## PÆDAGOGISK UDDANNELSE

### **Læreruddannelse og lærere som stand**

Cucco, Beatrice & Eckhardt Larsen, Jesper: Approaches to pedagogy in Finnish and Danish pre-service teacher education: historical paths and contemporary divergence. I: J. Eckhardt Larsen; B. Schulte & F.W. Thue (red.): Schoolteachers and the Nordic Model. Comparative and Historical Perspectives. London 2021/2022; s. 127-142

Eckhardt Larsen, Jesper: Nordic elementary schoolteachers: organic

intellectuals, agents of a colonising state, emancipatory groups, or all of these? I: J. Eckhardt Larsen; B. Schulte & F.W. Thue (red.): Schoolteachers and the Nordic Model. Comparative and Historical Perspectives. London 2021/2022; s. 25-50.

Fibæk Laursen, Per: Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse. I: Studier i læreruddannelse og -profession online. 6:1 (2021), s. 33-50.

Larsen, Christian: Peasant amongst peasants: The role of the Scandinavian teacher as farmer in the nineteenth century. I: J.E. Larsen, B. Schulte & F.W. Thue (red.): Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives. London & New York 2021 (e-bog)/2022 (hardback); s. 68-79

Larsen, Lars Erik & Thue, Fredrik W.: Elitist tradition and democratic reform: Norwegian and Danish upper-secondary teacher cultures in transition, 1960–1994. I: J. Eckhardt Larsen; B. Schulte & F.W. Thue (red.): Schoolteachers and the Nordic Model. Comparative and Historical Perspectives. London 2021/2022; s. 173-89.

Striib, Andreas: Læreren og skolelivet. Postkort, breve og dokumenter. Gentofte 2021. 120 s. [billedværk om lærerlivet i den danske skole fra starten på læreruddannelsen til de første årtier i 1900-tallet]

## ERHVERVSUDDANNELSE

Juul, Ida: Enhedsgymnasium eller parallelt ungdomsuddannelsessystem? En komparativ undersøgelse af den historiske udvikling af Sveriges og Danmarks erhvervsuddannelsessystem. I: Tidsskrift for arbejdsliv. 23:4 (2021), s. 61-76, 96.

## UNIVERSITETSUDDANNELSE. STUDENTERFORHOLD

### Aarhus Universitet

Coninck-Smith, Ning de: Constructing and Reconstructing History. University Jubilees at Aarhus University. The told and untold, 1928 – 1978. i: A.F. Guhl & G. Hürlimann (red.): Staging History. Actors, Media, and Politics of Anniversaries in European Institutions of Higher Learning from 1850 to the Present/Inszenierte Geschichte. Medialität und Politik europäischer Hochschuljubiläen von 1850 bis heute. Berlin 2021; s. 267-88.

## FOLKEOPLYSENDE VIRKSOMHED. VOKSENUUNDERVISNING

### Højskole

Hjermitzlev, Hans Henrik: Højskolens 175-års jubilæum – er Grundtvig stadig relevant i dag? I: Grundtvigstudier. 71:1 (2021), s. 115-21.

### *Rødning Højskole*

Holst, Carl: Krig eller corona – nedlukninger af Rødning Højskole fra starten til i dag. I: Historisk aarbog for Rødning-egnen. 2021, s. 5-24.

### *Staby Højskole og*

#### *Vinterlærerseminarium*

Hjermitslev, Hans Henrik: Staby Højskole og Vinterlærerseminarium – et vestjysk talentfabrik. I: Hardsyssels årbog. Rk. 2, bd. 55 (2021), s. 62-83.

## **BIOGRAFISKE BIDRAG OM ENKELTE LÆRERE, PÆDAGOGER OG SKOLEFOLK M.V.**

### *Arvin, Carlo*

Sønderby, Evald: Københavnerlæreren i Idom. I: Hardsyssels aarbog, Rk. 2, bd. 55 (2021), s. 84-92 [ansat på Idom Skole 1922 i et sogn præget af lige dele grundvignere og Indre Mission, der begge holdt øje med skolens daglige undervisning]

### *Zahle, Natalie*

Freyheit, Berit: Den stille aand – Natalie Zahle. Podcast. Kbh. 2021. 36 min.

## **ERINDRINGER OM SKOLE OG UDDANNELSE**

### *Fahrendorf, Martine (1913-2012)*

Martine Fahrendorfs erindringer. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2020, s. 33-34

### *Hansen, Kjerstine (f. 1897)*

Hagelsø, Margit: En lille dansk stil fra 1909, skrevet af Kjerstine Hansen, født 1897. I: Sønderjysk Skolemuseum – årsskrift. 2020, s. 19-21.

### *Kloster, Hans*

Kloster, Hans: Kvalitet for alle pengene. Slagterlærling i 1960'erne. I: Koldingbogen. 51 (2021), s. 38-55.

### *Philipsen, Hans Erik*

Philipsen, Hans Erik: Lærling i Skanderup Brugs – en blandet landhandel. I: Koldingbogen. 51 (2021), s. 130-43.

### *Schilder, Axel Bernhard (f. 1904)*

Schilder, Axel Bernhard: Nogle spredte minder fra min skoletid. I: Han Herred bogen. 2021, s. 85-96 [Fjerritslev Realskole 1914-19]

### *Vestergaard Jensen, Gert (f. 1920)*

Vestergaard Jensen, Gert: Skarrild drenge født i 1920. I: Skarrild-Karstoft Museum og Lokalarkiv. 2021, s. 43-52.

## **GRØNLAND**

Nielsen, Flemming A.J. & Kjærgaard, Thorkild: Den første grønlandske bog. I: Fund og Forskning. Bind 60 (2021), s. 73-107

## ÅRSOVERSIGTER

Holm-Larsen, Signe: Samfundspres og selvbestemmelsesret – uddannelserne i folketingsåret 2020-2021. I: Uddannelseshistorie. 2021, s. 122-159.

Larsen, Christian: Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2020. I: Uddannelseshistorie. 2021, s. 160-168.



Grundtvigske skoleformer IV. Fyns Stifts Husmandsskole ved Odense blev opført 1908. Som andre landbrugsskoler udsprang skolen af den grundtvigske højskolebevægelse og sigtede mod den særlige atmosfære og hjemlighed gennem fællesang, almene foredrag, samvær mellem lærere og elever og gennem et formål, der ikke alene indbefattede faglig uddannelse, men også menneskelig og personlig udvikling (foto af V. Richter 1920'erne eller 1930'erne, Nationalmuseet).



# ANMELDELSER

## BØRN OG UNGE

**Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.): Børnekultur i Danmark 1945-2020. Kbh.: Gad 2021. 400 s. 399,95 kr.**

*Af Nina Christensen, professor, Aarhus Universitet*

*Børnekultur i Danmark 1945-2020* er en vigtig udgivelse. Den dokumenterer store dele af den forskning og det kulturpolitiske, formidlingsmæssige og kunstneriske arbejde, der har fundet sted omkring kultur for, med og af børn de sidste 75 år. Det er samtidig en flot udstyret bog, der med talrige illustrationer og i stort format indbyder til læsning.

Værket er redigeret af tre centrale og indflydelsesrige personer på området: Jan Helmer-Petersen var ansat i Kulturministeriet 1980-2009 og tæt på udarbejdelsen af politikker på området, Merete Dael var 2004-17 konsulent i Slots- og Kulturstyrelsen, mens Beth Juncker som forsker var med til at bygge forskningsområdet op og fik Danmarks første doktorgrad i børnekultur. Ud over redaktørerne, der har skrevet for- og efterord og selvstændige kapitler, tæller rækken af medforfattere en række forskere, heriblandt Ning de Coninck-Smith, der skriver om barndom, Herdis Toft, Carsten Jessen

og Anne Mette Thorhauge, som skriver om børns legekultur og medier, Louise Ejgød Hansen udlægger børneteatrets udvikling, og Gitte Balling skriver om bibliotekerne som formidlingsinstitutioner også for børn. Andre forfattere repræsenterer livslang, faglig beskæftigelse med dele af feltet i en række forskellige roller, bl.a. Ulrik Breuning på filmområdet og Kirsten Møller, der repræsenterer et langt virke som underviser og formidler i billedkunst.

Læser man bogen fra ende til anden, efterlades man umiddelbart beriget med informationer om børnekultur og børnekulturpolitik på en bred vifte af områder, herunder også dans, musik, arkitektur og museer. Det er tydeligt, at redaktørerne gerne har villet præsentere rigdommen og variationen i feltet og videregive det på en måde, der rækker ud mod et bredt publikum i en ligefrem og engageret form. Det er respektindgydende, at det er lykkedes at samle det mangefacetterede stof i én udgivelse.

Det heterogene forfatterkorps gør dog samtidig, at bogen i forhold til artiklernes karakter og målgrupper peger i mange forskellige retninger. Det tror jeg ikke nødvendigvis, at redaktørerne vil synes er en svaghed, og for mange læsere vil det muligvis opleves som en behagelig variation, at de en-

kelte forfattere benytter sig af forskellige formidlingsstrategier. Man møder som læser velskrevne forskningsformidlende artikler; hvis litteraturlisten bagerst i bogen giver henvisninger også til nyere forskningslitteratur på området, så man også får mulighed for at læse videre i forlængelse af teksternes problemstillinger. Særligt inspirerende for denne læser er blandt andre Gitte Ballings, Louise Ejgod Hansens og Ning de Coninck-Smiths artikler; hvoraf jeg med fornøjelse har afprøvet nogle som introducerende artikler i undervisningssammenhæng. Andre artikler har mere redegørende eller dokumenterende karakter, f.eks. Jan Helmer-Petersens beskrivelser af de kulturpolitikker, der blev udarbejdet i perioden. Hans to artikler leverer vigtig dokumentation for den udvikling, han har været øjenvidne og deltager i, og de har karakter af at være en form for hvidbog for fremtidig forskning. Børnekulturpolitik er f.eks. meget stedmoderligt behandlet med blot to siders generelt omtale i Povl Baches *Finkultur og mangfoldighed. 60 år i dansk kulturpolitik* (2021), og det hul fyldes ud her.

Andre artikler er primært redegørelser for en række produktioner eller værker på området, og disse mere opremsende artikler retter sig nok primært mod læsere, der skal have et første indtryk af feltet. Det gælder f.eks. artiklen om børne-tv, der helt undlader at referere både til grundig forskning på feltet, bl.a. af Christa Lykke

Christensen og Helle Strandgaard Jensen. I dette og andre kapitler får bogen også et alment fortællende, nærmest snakkende præg, som jeg ikke synes yder stoffet eller læseren retfærdighed. Ord og vendinger som "smadderpinlig" (s. 209), "have det stramt med" (s. 249), at "noget koster kassen" (s. 15) eller en advarsel mod, at den følgende tekst kan virke "langhåret" (s. 71), ville muligvis virke godt i en mundtlig formidlingssituation, men har ikke samme effekt på skrift i en fagbog, der også har som ambition at højne respekten for feltet.

Sine steder undgår bogen heller ikke at få karakter af skåltale eller festskrift, der snarere – bl.a. med en hyppig anvendelse af "vi" – taler ind i et eksisterende børnekulturelt fællesskab. Her kunne f.eks. yngre læsere, som kunne udvikle feltet og det brede, udenforstående publikum godt føle sig ekskluderet eller endog talt ned, f.eks. når en forfatter skriver om filmloven i 1972, "Hvilket vi siden lidt overmodigt har hyldet i mangen en skåltale" (s. 199), når det hedder, at "vi" har elsket tv's fremstilling af latterlige fædre (s. 245), eller når redaktionsgruppen til sidst nævner, at "Med 75 års udvikling i bagagen kan vi til gengæld trække nogle linjer, samle nogle vedholdende vejkruds og give de næste 75 år nogle gode råd med på vejen" (s. 372). Efter som bogen også i mange tilfælde peger på de kompleksiteter og paradokser, der kendetegner feltet, kan man spørge sig selv, om det er tilsigtet, at bogen

samtidig på paradoksal vis hermed også kommer til at appellere til enighed om den sande fortælling om børnekulturens historie, vurdering af værker og opfattelser af barndom?

Når det gælder barndom som begreb, bliver man som læser på tværs af artiklerne præsenteret for forskellige opfattelser og tilgange. Men samtidig manifesteres i rammesætningen fra indledning til konklusionen og i en del artikler nogle grundlæggende opfattelser af en historisk udvikling og et syn på barnet. Når det gælder historien, har børnekulturen i denne optik udviklet sig fra at være underlagt begrænsende pædagogiske dannelses- og opdragelsesformål til at være et felt, hvor der hersker respekt for barnet som en legende og frit skabende producent af kunst og kultur. I denne optik går udviklingen fra et syn på barnet som 'becoming' (individ i udvikling) til 'being' (individ i egen ret). Disse termer bringes i spil f.eks. af Herdis Toft (s. 47-49) og Beth Juncker (s. 71), som var disse termer velkendte for den almene læser og ikke til diskussion. Det gøres uden henvisninger til de forskere inden for childhood studies, som har introduceret begreberne. I bogen knyttes betegnelserne bl.a. til en modsætning mellem børns frie legekultur og den instrumentelle læring, der ifølge en række af forfatterne finder sted i skoleregi. I nogle tilfælde bringes de dog også i spil i forlængelse af redegø-

relser for tankevækkende debatter og dilemmaer, som Louise Ejgod Hansen f.eks. beskriver i forbindelse med interne kampe mellem kunstneriske og institutionelle aktører inden for børneteater.

Et af afsnittene i Beth Junckers kapitel "Børnesyn under omvæltning" hedder "Den kæmpende børnekulturforskning". I al sin sammensathed er bogen også et vidnesbyrd om en reel kamp blandt forskere, formidlere, kunstnere og fagfolk inden for en lang række felter for at skabe viden, anerkendelse og opmærksomhed inden for området. Også i det lys er der grund til at være taknemmelig for, at det er lykkedes at dokumentere og fremlægge indsigtfuld og nyttig viden på feltet i en samlet fremstilling. Ingen læser af bogen kan undgå at blive klogere, få lyst til at diskutere, modsige, komme med supplerende eksempler og tænke videre med bogen. Det kunne f.eks. være i retning af at se nærmere på samarbejder mellem kunstarterne, mellem børn og voksne, mellem nye og ældre medier, på mere udfoldede eksempler på børn som producenter og på samspillet mellem at sanse, lære og gøre sig kunstneriske erfaringer. Som "David", et af de få citerede børn i bogen, siger: "Jeg synes, at billedkunst og den slags er vigtig for en. For der skal man nemlig selv tænke - hele tiden" (s. 265).

**Christian Sandbjerg Hansen: The Making of Place and People in the Danish Metropolis: A Sociohistory of Copenhagen North West. Milton: Taylor & Francis Group 2021. 230 s. £96.**

*Af Niels Rosendal Jensen, lektor, DPU, Aarhus Universitet*

Christian Sandbjerg Hansen, lektor ved DPU, har forfattet en bog, som giver mindelser om "barndommens gader". Det kvarter, han beskriver og analyserer, kender anmelderen godt helt fra barnsben af. Både beskrivelsen og analysen giver dog selv en gammel kending en anderledes forståelse af og fornyet interesse for den kontinuitet og de brud, kvarteret har gennemgået. Tak for det!

Kirkefaderen Augustins valgsprog lød: "Trahimur" – vi drages eller trækkes, men det er ingenlunde tilfældet for København Nordvest. Her er der aktive kræfter på spil både blandt kvarterets beboere og i det politiske system. Både politikere og beboere organiserede kampe for at løfte kvarteret. Mange af disse indsatser lykkedes trods mange problemer, der skulle overvindes. Heriblandt også, at selve området grænsede op til Utterslev Mose, der blev et beskæftigelsesprojekt for mange unge fra 1939 til 1945. Mosen blev også kendt som "den blodige mose" på grund af stikkerlikvideringer i besættelsens sidste år.

Hovedærindeet for bogen er at vise, hvordan kvarteret har gennemgået en

udvikling fra grim ælling (eller det, der er værre) til flagskib for den socialdemokratiske arbejderbevægelses selvforståelse af det gode arbejderkvarter og derpå gennem år, hvor afindustrialisering og arbejdsløshed gjorde Nordvest til et sårbart område eller ligefrem en ghetto. Forløsningsen kom endelig i form af en ny begyndelse, hvor Nordvest italesattes som hjemsted for hipstere, dvs. omgærdet af en myte om det eksotiske kvarter, beboet af mange veluddannede og velbemidlede unge.

En anmeldelse kan formentligt aldrig yde denne bogs tour de force fuld retfærdighed. Bogens forfatter har foretaget et stort indsamlingsarbejde: arkivalier, statistik, betænkninger, avislæsning, politisk debat om kvarteret og tillige en række interviews med beboere i området. Det er i sig selv befriende, at forarbejdet er så grundigt, som tilfældet er. Anmeldelsen vil derfor antage karakter af at tænke videre med afsæt i forfatterens grundlæggende ideer.

Teoretisk trækkes først og fremmest på Pierre Bourdieu og Loïc Wacquant, hvor pointen er at fremhæve den spatiale vendings analytiske fordele. Der ved fokuseres på urbanitet. Med nutidens øjne kan læseren fange de centrale historiske udviklingslinjer i fremkomsten af sociale sikringssystemer og socialpædagogiske måder at tænke på. Her kan man ikke komme udenom 1880'ernes reformer. Det var en tid, hvor industrialiseringens gennembrud viste sig i kongeriget Danmark, ikke

mindst i form af voksende byer og øget befolkningstilvækst. Det medførte, at det sociale spørgsmål sattes på dagsordenen (i faglitteraturen oftest kaldet arbejderspørgsmålet – omfattende temaer som bolig og alkohol, kriminalitet og børnedødelighed samt sygdomme som tyfus, kolera, tuberkulose eller syfilis). Disse årtier var ikke kun “nødens år”, men samtidig også “hjælpens år”. Mange filantropiske foreninger tilbød deres hjælp og støtte udefra og fra middelklasseforståelser; arbejderbevægelsen skabte inden fra en række hjælpe- og understøttelsesforeninger i forbindelse med bolignøden, sygdomme, børnearbejde og tillige en bredt anlagt oplysningsvirksomhed, som tjente til at bevidstgøre arbejderklassen i by og på land om dens historiske mission, overvindelse af klassesamfundet gennem skabelsen af socialistiske samfundsforhold.

Groft sagt var situationen den, at arbejderbevægelsen med sine tre ben (parti, fagbevægelse og Kooperation) stod uden for det bedre borgerskabs samfund og betragtedes som en latent mulighed for oprør, revolution og samfundsforandring, altså et bæst, der skulle tæmmes, inden det gik galt. Inden for bestræbte filantropi og statslige og kommunale interventioner sig på at få styr på bæstet. Det ses i fremstillingen af Nordvest, hvor det kan hævdes, at både arbejderne og i mindre grad lumpenproletariatet nok var centrale for samfundsproduktionen, men alligevel placeret i en marginal posi-

on og ideologisk underlagt synspunkter, der ikke altid var arbejderenlige. Den urbane marginalitet tænkes håndteret gennem pædagogisering med henblik på at sikre social integration. De støtte- eller hjælpeforanstaltninger, som igangsattes, viste ganske præcist den rolle, som blev socialpædagogik og socialt arbejde til del. Det er samtidig dette forhold, der legitimerer de pædagogiske og sociale indsatser samfundsmæssigt. De har fremfor alt at gøre med problemer, der er udviklet til social disintegration, og derudfra forstås deres professionelle bestræbelser på at bringe deres klienter ind i socialintegrative relationer.

Naturligvis veksler mål og midler med tidernes omskiftelser. Hvor det socialpædagogiske integrationsperspektiv i en tidlig udgave snarest kan betegnes som repressivt og disciplinerende, defineret ud fra indordning i den bestående statslige orden, åbnes senere nye døre. Det skyldtes især, at fagfolk begyndte at forbinde integrationssagen med dynamikken i de samfundsmæssige forandringer og de dertil hørende frisættelsesprocesser. I den henseende bliver socialpædagogik til en moralsk instans og målestok for den sociale integration i et kapitalistisk samfund, som i sin udvikling udløser en kulturel og værdimæssig erosion. Kan man på baggrund heraf hævde, at forsorgens opdragelse genspejlede den kapitalistiske samfundsorden? Argumentet ville i så fald lyde: Den samfundsorden gør den enkelte unge an-

svarlig for hans adfærd, som i virkeligheden er et resultat af hans økonomiske og sociale nød, som det kapitalistiske samfund selv er ansvarlig for. Dvs. at man betoner afhængigheden af for sømmelserne som samfundsskabe, og at man forlanger solidaritet med disse unge i stedet for at lukke dem ude. Dermed anerkendes de unge både personligt og samfundsmæssigt. Disse to dimensioner står i et gensidigt spændingsforhold – dengang som nu.

Skal vi pege på nogle gennemsyrende tendenser og relatere dem til pædagogiseringen, får denne anmelder øje på tre hovedlinjer. For det første ideen om fællesskab, som socialpædagogisk set kan knyttes til Paul Natorp. Natorp pegede på de stigende kløfter i samfundet mellem klasserne og en deraf følgende alles kamp mod alle. For Natorp var sagen således, at mennesket ikke så sine medmennesker som fjender, men derimod søgte til menneskelige fællesskaber, fordi mennesket kun kan blive menneske gennem det menneskelige fællesskab. En yderligere pointe hos Natorp var hans advarsler mod en overvældende mængde af statslighed og statslig regulering med den begrundelse, at det ville være usundt for menneskers indre forfatning og dermed sociale medvirken i lokalmiljøet. Den kritik genkendes i bogen, bl.a. i form af det oplevede tab af medansvar, herunder medborgerengagement og empowerment – for nu at tale i pædagogiske termer. Hvorfor fastholdes dette perspektiv ikke i Nordvest?

For det andet: Muligvis fordi medlidenhed og skepsis i forhold dertil og pædagogisering stillede sig i vejen. Medlidenhedsskepsis knyttes tid til Friedrich Nietzsches navn; her springer vi hurtigt frem til en central pointe, nemlig at medlidenhed er en torskedum fejl. Dette lyder nok som værende ude på kanten, men alligevel giver det mening at medtænke, at medlidenhed kan få professionelle og andre til at overse eller glemme, at professionelle langt fra altid har skam i livet eller mangler fornemmelse for nødvendigheden af professionel distance eller er for tålmodige. I den henseende har Nietzsche noget at tilbyde til videre overvejelse.

Det tredje perspektiv er selve pædagogiseringsoffensiven for at bringe Nordvest på rette kurs. Offensiven var bredt anlagt, dvs. ikke kun fritidsklubber og tilbud til de unge, men også arkitekters medspil for at udvikle det, der endte med at blive betragtet som et mønstereksempel på, hvordan et arbejderkvarter kunne klare alle opgaver: lokal produktion, oplysning, kvarterforbedringer osv. osv. Det centrale her er at begribe, at figuren Pestalozzi overdrager faklen til andre.

Hvad kan vi så slutte af det? Måske ikke chokerende nyt, men dog alligevel, at velfærdsstatens udbygning indeholder nogle farer, som i 1960'erne og 1970'erne blev sammenfattet i begrebet "terapisamfund", som på den ene side forbigik classesamfundet i tavshed, men på den anden også søgte

efter et medborgersamfund af en anden type.

Christian Sandbjerg Hansens fremstilling er afgjort værd at sætte sig ind i. Den fortjener et bredt publikum.

## SKOLENS KRISER

**Joakim Landahl, David Sjögren & Johannes Westberg (red.): Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter. Lund: Nordic Academic Press 2021. 239 SEK.**

*Af Ning de Coninck-Smith, professor, DPU, Aarhus Universitet*

Antologien *Skolans kriser* baserer sig på den antagelse, at skoledebatten som hovedregel altid har haft krisekarakter. Så lærer eleverne ikke det forventede, så dropper for mange ud, så er det galt med lærernes kvalifikationer – og sådan kan man blive ved. Kriser påkalder sig, ifølge redaktørerne handling – og er i nogen grad historieløse. De er med til at synliggøre alternativer – og skaber håb om, at et vendepunkt måske er nær ved.

I ti veldrejede kapitler kommer læseren rundt om så forskellige tema som kampen imod 'halvtidslæsningen' eller på dansk hverandendagsskolegang omkring 1. verdenskrig, indførelse af obligatorisk seksualundervisning i 1950'erne, problemelever i 1970'erne som følge af enhedsskolens indførelse, hvor alle børn i princippet gik i samme

klasse, og elevernes manglende skrivefærdighed helt op i 1990'erne. Et afsluttende kapitel spørger til, hvem mon der har ansvar for den krisestemning, der breder sig, så snart ordet skole nævnes? Er det lærernes organisationer, medierne eller det såkaldte pædagogiske establishment?

Alt er såre oplysende, meget svensk – forenet af et ønske om at vise, at dagens kriseprægede tænkning omkring skolen ikke er ny. Sådan har det (stort set) altid været, kan hænde, at temaerne ændrer sig lidt – men med gengangere som spørgsmålet om elevernes faldende faglighed eller manglen på disciplin, ligesom der mellem linjerne stort set altid findes en nostalgi efter de gode gamle dage, der meget vel kan – som i tilfældet med ægteparret Myrdal – være debattørernes egen erindrede skoletid.

Det er godt set, og interessant at læse og tænke videre over i en dansk sammenhæng. Antologien kan med fordel læses sammen med en anden antologi, nemlig i den mere idéhistorisk orienterede *Moderna pedagogiska utopier*, redigeret af Anders Burman m.fl. fra 2021, som kan tilgås gratis online. Her møder man nemlig den anden side af krisestemningen, nemlig drømmene om en bedre skole, hvad enten det handler om "eksperimentgymnasiet" med sit udfoldede elevdemokrati eller pædagogisk dystopi og utopi med ca. 100 års afstand, nemlig hos Ellen Key og det konservative politiske parti Moderaterna. Begge antologier vidner

om kreativ uddannelseshistorisk tænkning og det nyttige i at lade sig inspirere af forbindelserne mellem fortid, nutid og fremtid.

## SKOLEBØGER

**Merethe Roos, Kjell Lars Berge, Henrik Edgren, Pirjo Hiidema & Christina Matthiesen (red.): Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536-2020. Leiden/Boston: Brill 2021. 388 s. €53.**

*Af Charlotte Appel, lektor, Aarhus Universitet*

Uddannelseshistoriske antologier, der samler bidrag fra hele Norden, og som udgives på engelsk, har i sagens natur et dobbelt formål: De kan hjælpe nordiske forskere med indsigt i historiske forhold og forskningstraditioner i hinandens nordiske lande – og de kan samtidig fungere som et vindue til den større verden, så nordiske forskere i højere grad kan komme i dialog med deres internationale kolleger, og sådan at nordiske forhold kan medtænkes, når der skrives international eller transnational uddannelseshistorie. Alene derfor er der grund til at byde en ny engelsksproget nordisk antologi velkommen, nemlig *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536-2020*. Bogens emne egner sig også fortrinligt til en antologi. Skolebøger i deres kulturelle kontekst er et uhyre perspektivrigt felt og giver sam-

tidig et konkret udgangspunkt, der kan sikre sammenhæng gennem bindet (388 sider), der ikke kun spænder over fire nordiske lande (Norge, Sverige, Finland og Danmark), men også over næsten fem århundreders historie.

Først lidt om selve antologiens indhold og opbygning, før jeg vender tilbage til spørgsmålet om, hvad der lykkes i forhold til dialogen på tværs af de nordiske lande og mellem Norden og den større verden. Bogen er redigeret af Merethe Roos, Kjell Lars Berge, Henrik Edgren, Pirjo Hiidema og Christina Matthiesen, dvs. tre norske, en dansk og en finsk forsker. Roos og Berge har sammen skrevet en kort og klar indledning, der præsenterer feltet og forklarer, hvorfor skolebøger er interessante, og hvorfor netop de nordiske lande er et studie værd med deres høje literacy-niveau, det veludviklede uddannelsessystem og de stærke velfærdsstater. De følgende 22 bidrag er opdelt i fem kronologiske hovedafsnit med hver sin indledning. Disse delindledninger er alle skrevet af Henrik Edgren og bruges dels til at skitsere den historiske kontekst for et internationalt publikum, dels til at præsentere de 3-6 kapitler, der indgår i det pågældende afsnit. På den måde undgår redaktørerne den klassiske og næsten uvægerligt dræbende opremsning af 22 artikler i hovedindledningen, og de sikrer, at kontekst og overordnet præsentation er i nogenlunde frisk erindring, når man læser artiklerne. Et klogt valg, der også er velgennemført!



Første hovedafsnit dækker "The Reformation and its Aftermath", med tre bidrag (dansk, svensk, finsk); andet afsnit omhandler oplysningstiden, også med tre kapitler (to norske, et svensk); tredje afsnit om "The Growth of Nationalism and the Formation of Democracy" er det klart længste med hele seks bidrag (fire norske, to svenske); afsnit 4 er viet velfærdstaten med fem bidrag (fire norske, et finsk), og til sidst har afsnit 5 om "Globalisation and Digitalisation" også fem bidrag (to norske, to danske, og et finsk). Fra Danmark er der bidrag af Morten Fink-Jensen om "Teaching and Educational Reforms in Denmark and Norway c. 1500-1750"; af Stig Toke Gissel og Thomas Illum Hansen om "Learning Materials between Didactic Potential and Control: The Danish Teacher as Inscribed in and Mediator of the Learning Material" og af Christina Matthiesen med kapitlet "The Question of Dialogue in Danish: Representations of Argumentation in Curricula and Textbooks from the Perspectives of Isocrates, Grundtvig and Kierkegaard" – de to sidstnævnte kapitler i afsnittet om nyeste tid. Merete Roos og Kjell Lars Berge skriver om lærebøger, der var fælles for Danmark og Norge før 1814.

Ovenfor har jeg angivet landet for forfatterens ansættelse, men i de fleste tilfælde er dette identisk med det geografiske eller nationale rum, som forfatterne skriver om. Det betyder, at den norske dominans er ret udtalt – 12 af de 22 bidrag har norske forfattere. En

velkommen undtagelse i forhold til fokus på ét land er Ragnhild Elisabeth Lunds og Johan Laurits Tønnessons "Patriotism, Discipline and Joy in Early Nordic School Songbooks" (s. 174-189), hvis kerne er en sammenligning mellem udbredte skolesangbøger fra 1900-tallets begyndelse fra Danmark, Norge, Sverige og Finland. Derudover kendetegner det flere af de bedste bidrag (efter denne anmelders vurdering), at de formår at sætte deres case(s) fra et enkelt land ind i en større sammenhæng, dvs. at forfatterne har læst sig ind på nyere litteratur fra også andre nordiske lande. Det gælder eksempelvis Kari Hernæs Nordbergs velkrevne og interessante "Sex Education in the 1950s: Reproduction, Family and the State" (s. 260-274), hvor hun analyserer det norske undervisningsmateriale og den offentlige debat om seksualundervisning og netop karakteriserer sine fund i forhold til de mere liberale tendenser på dette felt i Danmark og Sverige.

I antologiens samlede indledning præsenterede Roos og Berge det overordnede fælles mål på denne måde: "Our overall objective is to highlight how textbooks reflect national educational policies and legislation. The various chapters cast light on everyday life in school[s] and demonstrate how textbooks have contributed to nation-building and to strengthening the nations' core values and other major political projects" (s. 4). De præsenterer også tre kernespørgsmål, som de har

bedt forfatterne medtænke, med fokus på hhv. "governmental control", "participation from the public" og "Who are represented in the contents and didactics?". Formuleringerne synes især at lægge op til et "top-down"-perspektiv, til fokus på nationale dagsordener, og til undersøgelser, der søger svar i skolebøgernes tekster. Heldigvis har mange forfattere ikke ladet sig begrænse af dette oplæg. Og jeg skriver "heldigvis", fordi jeg mener, at skolebøger ikke bør reduceres til noget, der "afspejler" noget andet, og slet ikke kun til et virkemiddel for bestemte politiske projekter. Skolebøger var og er også en praksis, og studier af undervisningsmidlers tilblivelse og konkrete brug, ikke mindst de mange kampe, der udspilles omkring dem, kan give unik indsigt i de dynamikker, der får både skole og identitetsdannelse til at forandre sig.

Flere af de kapitler, der læner sig tydeligst op ad de angivne spørgsmål, har tendens til at blive relativt deskriptive og forudsigelige. Helt anderledes interessant bliver eksempelvis kapitlet "Writing in Sand: The Impact of the Monitorial System on the Spread of Literacy in Sweden Prior to the School Act of 1842" (115-127), hvor Esbjörn Larsson undersøger konsekvenserne af den indbyrdes undervisning i praksis og ser på indkøb af undervisningsmidler. Ikke bare sandbænke, men også tavler, hæfter, blæk og andet skriveudstyr blev anskaffet i langt større mængder end hidtil bemærket, og det tyder på en overset styrkelse af skriveunder-

visningen i Sverige som følge af den nye pædagogik.

Det kan siges at være skæbnens ironi, at mange af antologiens bidrag i sig selv dokumenterer det skrigende behov for mere internordisk orientering. Næsten alle bidrag henviser til enkelte internationale, primært engelsksprogede titler i litteraturlisten, mens kun få inddrager forskningslitteratur fra de øvrige nordiske lande. Det er ekstra trist, fordi manglen absolut ikke kan forklares ved, at forskningen ikke findes. Det er påfaldende, at f.eks. *Dansk Skolehistorie* i fem bind (som undertegnede har andel i som både medforfatter og -redaktør) slet ikke omtales i antologiens indledning, der alene har fokus på norske udgivelser, og at værket kun optræder i referencerne til to ud af de 22 kapitler. Nu giver den nye antologi i sig selv mulighed for ny orientering på tværs, men man kan næsten komme i tvivl om, hvorvidt redaktørerne selv har fået læst alle antologiens bidrag i sammenhæng. For i givet fald kunne en masse spændende sammenligninger og krydshenvisninger let være foretaget, begreber justeret – og fejl være undgået. I indledningen finder man f.eks. en klassisk konstatering af, at Norge fik sin første store skolelov i 1739, mens det skete 1814 i Danmark. De to lande fik imidlertid stort set identiske skolelove i 1739 (hvilket også fremgår af antologiens første kapitel, s. 25-26).

Endelig er der spørgsmålet om åbningen af det nordiske ud mod en engelsksproget forskningsverden. De fem

kronologiske indledningsafsnit er vellykkede for genren, men derudover er der en del tilbage at ønske. Den nordiske redaktion – og Brill som forlag? – må helt have opgivet at koordinere den vigtige oversættelse af centrale nordiske begreber. Nye læsere udefra kan f.eks. tro, at det myldrede med forskellige slags præster i Norden. Den stakels lutherske sognepræst oversættes i de forskellige kapitler som både pastor, priest, vicar og minister (hvor den førstnævnte oversættelse klart må foretrækkes, jf. praksis i international forskning). Latinskolerne er i ét kapitel “Latin schools”, men i andre “grammar schools” eller “learned schools”. Omgangslærere gengives også på mange forskellige måder og så fremdeles. Det ville have været en oplagt grundambition for en bog som denne at imødegå unødigt forvirring og netop oplyse et internationalt publikum om de mange fælles uddannelsesinstitutioner og -begreber i de nordiske (og lutherske) lande. Selve sproget er i de fleste artikler rimeligt, i enkelte decideret godt, men løbende er der skæmmende fejl i det engelske (inkl. adskillige forstyrrende kongruensfejl).

De kritiske bemærkninger skal ikke skygge for det positive ved, at vi har fået en stor nordisk bog på banen om skolebøgernes vigtige verden: med adskillige rigtig gode bidrag og med synliggørelse af det store potentiale, der ligger i stoffet, især hvis man går mere komparativt eller måske ligefrem transnationalt til værks. Det er i øvrigt

tankevækkende, at ordet “transnational” kun forekommer en enkelt gang i løbet af de 388 sider (selvom mange bidrag afgjort har transnationale perspektiver). Måske kunne dette begreb gøres til udgangspunkt for næste antologi om skolebøger i Norden?

## GYMNASIESKOLEN

**Marianne Zibrandtsen, Kirsten Cornelius og Lis Levinsen. Med kridt, kraft og kærlighed. De første 100 år med kvindelige rektorer. Frederiksberg: Multivers 2021. 232 s. 319,95 kr.**

*Af Ning de Coninck-Smith, professor, DPU, Aarhus Universitet*

Tænk engang, da jeg gik i gymnasiet i begyndelsen af 1970'erne var der kun tre kvindelige rektorer, og det var ikke på mit gymnasium, hvor rektor regerede med regelret og uden større forståelse for ungdomsoprøret, som jeg husker det. I dag er der i omegnen af 55 (redaktionen sluttede i 2020), og det giver derfor virkelig god mening at undersøge, kvinders vej til det prestigefyldte job som gymnasierektor.

En vej, som aldrig har været helt direkte, 1970'erne var således det årti, hvor der var færrest siden 1920'erne, hvor optællingen tager sin begyndelse – og det har aldrig været givet, hvilket vej der bedste ledte frem til magtens tinder. Mange af de tidlige skolebestyrerinder havde en fortid som privatlæ-

rerinder, mens kvinderne i det 20. århundrede i stigende grad var og er universitetsuddannede med et tillæg af ledelseskurser. Hvor mange mænd – og hvilke mænd, der hjalp kvinderne frem som mæcener, bestyrelsesformand – eller bankbestyrere, der sikrede de private pigeskolers økonomi, hører vi ikke om i denne fremstilling, der hovedsageligt ser vejen frem som et resultat af den enkelte kvinders dygtighed – og måske også som et resultat af at være den rette person, på rette tid og sted.

Under alle omstændigheder er det et interessant perspektiv på gymnasiets historie, der ydermere blander biografier af de kvindelige rektorer med mere generelle beskrivelse af gymnasiets udvikling frem til dagens STX og selvstyre. Bogens tre forfattere har alle en fortid som rektorer – det spejler sig i den veloplagte, velresearchede men også ind navnetunge og begivenhedsrige tekst. Som nok vil vække genklang hos dagens gymnasielærere og deres rektorer, men som for en udenforstående kan være lidt vanskelig at engagere sig i. Men egentlig også fint at få alle disse oplysninger, især om den nyeste udvikling samlet præsenteret sammen. Heldigvis er der både person- og skoleregistre og en biografisk opgørelse, der viser, at kvinderne i gennemsnit blev 73 år, og at den gennemsnitlige rektorperiode var 15 år i de første generationer; siden steg leve og rektoralderen til 74 år og 17 år. Hvor de tidligste alle var ugifte, er de

senere næsten alle gifte eller samboende.

Det var ikke (altid) en dans på roser, kvinderne fik dårlige nerver, havde lange sygeperioder – og måtte kæmpe med uvillige lærerkollegier og en enkelt anarkistisk elevrådsformand. Mange var ugifte, andre levede sammen med en anden kvinde – og delte måske også jobbet med hende, mens en enkelt delte stilling med sin mand. Oplysningerne er mest detaljerede fra de ældre generationer – mens de nulevende skildres i miniportrætter, ledsaget af portrætfoto og billeder fra forskellige festlige anledninger. Enkelte står frem efter endt læsning, som historikeren Anne Marie Bo, rektor på Rysensteen gymnasium 1931-50, den midterste blandt tre kvindelige rektorer i rap. Hun havde fem børn, røg pibe, var vinterbader og tog ifølge teksten afslappet på tingene, og levede i et jævnbyrdige såkaldt kammeratskabsægteskab. Hendes tilgang til de kvindelige elever var præget af "usentimental moderlighed". I 1950 foretog hun sammen med en kollega en undersøgelse af, hvad de kvindelige studenter siden 1920 havde brugt deres studentereksamen til. 60 % havde valgt at læse videre – et klokkeklart argument mod at det var spild at lade piger få en studentereksamen. Ud over at hendes historie giver et indblik i det, man kunne kalde uddannelseslandskabets forandring, hvor kvinderne nu er i flertal på de videregående uddannelser, er det også en fortælling, som medvirker

til at nedbryde fordommene om kvinder med magt. De var flere, end man skulle tror, de var meget mere forskellige, end man måske skulle tro – og de forvaltede deres pund på meget forskellige måder. Nogle brugte kræfter på nybyggeri, andre på pædagogik og atter andre på at rede tråde ud i hverdagen. Men læs selv – bogens store format og karakter af jubilæumsskift i anledning af 100 år med kvindelige rektorer – før 1920 hed de nemlig skolebestyrerinder – gør det oplagt at have den liggende fremme til inspiration og glæde.

**Johan Samuelsson: Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920-1950. Lund: Nordic Academic Press 2021. 290 s. 239 SEK.**

*Af Harry Haue, professor emeritus, Syd-dansk Universitet*

Selv blandt danske uddannelses- og skolehistorikere er kendskabet til de øvrige nordiske landes skole- og uddannelsesudvikling ofte overfladisk. Derfor kan en opfattelse af, at det drejer sig om parallellforløb med udviklingen i Danmark være almindeligt udbredt, men ved nærmere bekendtskab fremtræder forskellene iøjnefaldende. Det er derfor god mening i *Uddannelseshistorie* at anmelde et værk, der er resultatet af udforskningen af et af de tidsafsnit i svensk skole- og uddannel-

shistorie, nemlig moderniseringsperioden 1920-50, hvor forskellene i forhold til udviklingen i Danmark blev tænkt og implementeret. Vægten er lagt på gymnasieskolen eller som det hedder på svensk: läroverken, og med historiefaget som fagligt eksempel.

Johan Samuelsson er docent og lektor ved Karlstads Universitet, med speciale i uddannelseshistorie. Det foreliggende værk er inddelt i 15 kapitler, hvor hovedvægten er lagt på progressivismen dvs. reformpædagogikken. Dette begreb eller fænomen bidrog til den svenske skoleudvikling i den behandlede periode også på det gymnasiale niveau. Forfatteren giver en instruktiv gennemgang af love og bekendtgørelser samt tidsskriftsartikler, og han udnytter som noget nyt de undervisningsbeskrivelser, som især 1940-skolekommissionen opfordrede gymnasielærerne til at indsende.

Kapitel 3 handler om progressivismen som fænomen. Både begreb og praksis opstod i forbindelse med oplysningstidens antropologiske nyorientering. Barnet var ifølge Rousseau et selvstændigt menneske og ikke en lille voksen. Derfor måtte læreren lytte til barnets interesser og ønsker og søge at give de svar, som kunne bidrage til barnets naturlige udvikling. Men i de almueskoler, der i løbet af 1800-tallet opstod i de moderne vestlige samfund, var udenadslære og hård disciplin det almindeligste, og kun få alternative læringsmiljøer var indstillet på at tage udgangspunkt i den enkelte elevs be-

hov. Når progressivismen alligevel i første halvdel af 1900-tallet vandt en vis udbredelse i flere af de vestlige landes skolehverdag, hang det sammen med den videnskabelige udvikling på det psykologiske og pædagogiske område. Det gav anledning til eksperimenter, der under forskellige betegnelser fik en vis udbredelse. Samuelsson referer til den amerikanske uddannelsesforsker Larry Cuban, der bruger begreber som: New Education, Activity methods, Student-centered approach, Experimental Progressive Education, Dalton method eller plan. Han sammenfatter disse begreber under en overordnet kategori: Progressivismen. I Danmark var det almindeligt at bruge begrebet reformpædagogik. Tilrettelæggelsen af undervisningen kom ofte til at indeholde periodevis gruppearbejde, selvstændigt arbejde med opgaver, elevindflydelse på valg af emner, kontakt til det omgivende samfund, nye arbejdsformer, fagsamarbejde og prøveformer. Endnu flere begreber kunne føjes til, og mange af dem var udviklet i USA af John Dewey og hans elever. Men svenskerne hentede også inspiration i Tyskland, bl.a. arbejds-skolepædagogikken.

Läroverken lignede længe det danske gymnasium og havde også 'almeneblidning' som det overordnede formål med undervisningen. Ligesom i det danske gymnasium blev läroverken i de første årtier af 1900-tallet præget af kirkens svindende indflydelse og i stedet erstattet af statens bureaukratiske

kontrol, pigernes voksende antal, latinens svagere stilling og natur- og samfundsvidenskabernes mere dominerende stilling. Denne udvikling skete sideløbende med en vækst i den psykologiske og pædagogiske forskning, der bl.a. gav grobund for progressivismen. Forfatteren fremhæver at ansatser til progressivismens indflydelse forekom tidligt i 1900-tallet, og kom til en ret betydelig udfoldelse i reformplanen i 1946.

Progressivismen i läroverken blev fremmet af rapporter om lærererfaringer i mellemkrigstiden. Samuelsson har analyseret indberetningerne om historieundervisning med henblik på deres indhold af reformpædagogisk indhold. I mellemkrigstiden er der registreret nogle få indberetninger, der især drejede sig om gruppearbejde og selvstændig elevvirksomhed. Skolekommissionen, der blev nedsat i 1940, foretog en systematisk efterlysning af rapporter om bl.a. historieundervisningen. Rapporterne indeholdt beskrivelser af individualiseret arbejde, undervisningsdifferentiering, gruppearbejde, kildekritik, fagsamarbejde og elevindflydelse.

Kommissionen afsluttede sit arbejde i 1946, og det var naturligt, at de nye undervisningsplaner bar præg af de mange rapporter om reformpædagogiske tiltag i forskellige fag. I alt var der indsendt 600 rapporter fra alle fag i folkeskolen og 250 fra läroverken, heraf 58 om faget historie. Kommissionen måtte naturligt forholde sig kritisk til

den traditionelle terpeskole og til den store fokus på kundskabstilegnelse, og dermed nedtone de materiale dannelseskrav og i stedet lægge vægt på formale metoder. Også det overordnede formål med den gymnasiale undervisning, nemlig 'almenbildung' blev udsat for kritik, hvilket forfatteren dog forbigår ukommenteret. Kommissionen tog afstand fra almenbildung som undervisningens overordnede mål med henvisning til, at der var tale om et tysk, romantisk begreb, der var overspændt og jo heller ikke havde forhindret den tyske elite i at blive nazister. Det var derfor langt bedre at orientere sig mod USA, hvor behaviorismen netop i efterkrigsårene vandt stor udbredelse, og hvor undervisningen blev organiseret efter curriculummodellen, hvor eleverne fik frihed til at kombinere fag og moduler, men hvor til gengæld lærernes metodefrihed blev stærkt indskrænket. Dermed lagde kommissionen afstand til den tyske didaktiktænkning. I Danmark blev almindelig fastholdt som det overordnede mål for gymnasieundervisningen, og dermed didaktiktænkningen, der ganske vist kun gav eleverne få fagkombinationer, men til gengæld åbnede for fagsamarbejde, elevmedbestemmelse og lærerens friere undervisningstilrettelæggelse.

I Samuelssons analyser af historielærernes beskrevne erfaringer fra deres undervisning er det karakteristisk, at lærerne har forsøgt sig med enkelte elementer af det reformpædagogiske

repertoire, f.eks. 'elevens individuelle opgaveløsning' eller 'gruppearbejde'. Begge former forudsatte en fordybelse ikke blot i lærebogen, men også i det til grundliggende kildemateriale. Kun få havde forsøgt sig med fagsamarbejde eller dele af den Dewey-inspirerede Dalton-plan. En af de lærere, der havde besøgt forsøgsskoler i Tyskland, havde eksperimenteret med arbejds-pædagogikken. Ingen af de lærere, der indsendte rapporter, havde været på studieophold i USA, men flere af Deweys værker var blevet oversat til svensk, bl.a. *Demokratie och utbildning* fra 1916. Denne del af Samuelssons fremstilling er interessant at sammenligne med den danske historiedidaktiske udvikling, hvor de første kildesamlinger blev udgivet i løbet af 1960'erne. Reformpædagogikken var i Danmark indtil 1970'erne på det gymnasiale område rudimentær. I kapitel 14 anføres samtidens kritiske røster over for progressivismen. Mange historielærere bekymrede sig for kundskabsniveauet og henviste til, at der i USA var sket en forringelse. Desuden var de nye arbejdsformer tidkrævende og tilgodeså måske ikke i tilstrækkeligt omfang de bogligt svagere elever. Dertil kom, at de nye metoder gav et merarbejde til læreren.

Forfatteren foretager ikke nogen samlet vurdering af fordele og ulemper ved progressivismens nyskabelser, forståeligt nok, da vi som historielærere i dag kan se, at de nye ideer har medført overbevisende fagdidaktiske refleksio-

ner og didaktiske innovationer, der netop er nødvendige for at forberede eleven på at leve i et kompliceret demokratisk samfund. Derfor kunne man alligevel godt overveje, om 'progressivismen' havde ret i, at børn og unges interesser skal være styrende for undervisningen, sådan som de progressive lærere gav udtryk for. Måske var det også mere et udtryk for en indirekte lærerstyret proces, der kunne manipulerede eleverne?

Johan Samuelsson har med *Läroverken och progressivismen* skrevet en grundig og vedkommende bidrag til uddannelseshistorien, som kan give os danskere indblik i, hvorfor de nordiske svaner på uddannelsesområdet ikke altid følges ad i samlet flok.

## UNIVERSITET – HUMANIORA

**Jill Pellew & Miles Taylor (red.): Utopian Universities. A Global History of the New Campuses of the 1960s. London: Bloomsbury Academic 2020. 424 s. £85.**

*Af Ning de Coninck-Smith, professor, DPU, Aarhus Universitet*

Mellem 1961 og 1970 blev der indviet 200 nye universitetscampi på tværs af jordkloden, fra regnet hvad der skete i Kina og på den anden side af jerntæppet. Alene i Storbritannien var antallet syv. I Danmark kom der et nyt til, mens der i 1970'erne endnu to, så antallet endte på fem. Senere tre mere med

2003-reformen, men det er en anden historie. Det indvarslede modernitetens komme, alt kunne lade sig gøre – og søgningen mod universiteterne var stor. Der blev eksperimenteret med undervisning, med tværfaglighed og med universitetsbyggeri. Der blev udvekslet på tværs af kontinenter, og ikke mindst mellem 'moderlandet' og de nye nationer, der engang havde været dele af det britiske imperium.

Det var en utopisk tid på flere måder, troen på statslig planlægning var stor, forventningerne til de nye læringsrum og livsformer ligeledes. Og selvom der også florerede dystopier om universiteternes og eliternes forfald, var tilliden til at det kunne lykkes at mobilisere intelligensreserverne i skyggen fra Sputnik chokket usvækket.

I seks forskellige delafsnit tager antologiens forfattere fat på emner som campusbyggeriet, hvor radikalt var det i grunden, hvordan gik det med indførelse af nye tværvideenskabelige discipliner og hvordan udfoldede studenterlivet sig i takt med, at kvinderne blev stadig flere. Eksemplerne spænder vidt, fra Storbritannien og landene i Commonwealth til USA, Tyskland og Frankrig. Sagt med det samme, teksterne læser ikke sig selv. Men temaerne er inspirerende, f.eks. samspillet mellem stat og private donorer og lokale myndigheder eller Carolyn Steedmans fortælling om historikeren E.P. Thompsons møde med universitetsvirkeligheden i Warwick i midten af 1960'erne. Som en sand primadonna sagde han



op, da han ikke kunne få det forskningscenter for social history, som han mente, han var blevet ansat til at lede.

Clouet i mine øjne er Christopher Newfields afstøvning af et interview, han lavede i 1997 med Clark Kerr, en af de helt centrale fornyere af det moderne universitet. Med sin bog om *The Uses of the University* fra 1963 brød Kerr gennem lydturen med en ny fortælling om fremtidens universitet som et multiversitet, der ikke kun skulle betjene forskningen og de akademiske cirkler, men samfundet bredt. Et moderne universitet skulle huse forskellige uddannelsesformer fra bachelor til de højeste grader. Kerr så gerne en oprioritering af professionsuddannelser, som kunne betjene erhvervsliv og militær – det var jo under Den Kolde Krig. For Kerr var viden en central økonomisk faktor i det såkaldte videnssamfund. Han var i 1960'erne den øverste chef for hele det californiske universitetssystem. Her bøvlede han med modstridende kræfter og med forskere, som foretrak elfenbenstårnet frem for en åben samfundsdialog. "They had no feeling of obligation to keep an agreement. Very few times in my life have I lost my temper, but a couple of times I thought people were going back on their commitments so I would get pretty upset about it ...". Men ikke nok med det, forskerne krævede sikkerhed i ansættelsen, hvilket gjorde det endnu sværere 'at rydde op i rækkerne'. F.eks. på institut for psykologi på UC Berkeley, hvor de ansatte mød-

tes torsdag eftermiddag for at skændes, og så tog det i Kerrs erindring hele tre dage at komme sig over det. "Monday they were starting their attacks for the next Thursday." Det er sjældne, men selvfølgelig også personlige, blik ind i en universitetshverdag. "I got them a new department chairman and I gave him only one piece of advice, and that was to never have another department meeting. Settle things in the hallway, the men's room, in informal ways rather than create these scenes." (257). Skulle der rettes op på disse kaotiske ledelsesforhold, måtte der professionel ledelse til, mente han. Da studentprotester, free speech-bevægelsen og kritikken af Vietnam krigen ramte UC Berkeley midt i 1960'erne, var Kerr tæt på at tage studenternes parti. Efter andres, mere konservative mening var han for længe om at sætte foden ned og bortvise de ledende aktivister. Den nye guvernør, der hed Ronald Regan, var ikke sen til at kræve Kerr afskediget, hvad han blev i 1967.

Som inspiration er denne antologi nærmest uundværlig, hvis der skal fornyelse og nytænkning af dansk universitetshistorie til. Den viser også relevansen af at arbejde mere teoretisk med stoffet, i det tilfælde med utopibegrebet. Som Peter Mandler skriver i det afsluttende essay, er det ikke længe siden, at universitetsuddannelse ikke var noget, set med samfundets øjne. Eliten havde sine egne cirkler, bank- og erhvervslivet foretrak at få folk ind for gaden – selv Churchill havde aldrig sat

sine ben på et universitet. Det var lægernes, præsternes og skolelærernes universitet. Sådan er det som bekendt ikke længere. De mange nye universiteter var i hans optik med til at ændre på middelklassens selvforståelse og gøre universitetsuddannelse til en mulighed, hvor det tidligere havde være lærereksamen, der havde åbnet døren til den sociale mobilitet. Samtidig skabtes der rum omkring en ny studenterlivsstil, som ikke nødvendigvis havde kikkerten rettet mod det fremtidige job, men som udfoldede sig i et

her-og-nu-perspektiv mellem kolleger, barer og auditorier. Hvorvidt det egentlig var særlig nyt, kan man nok diskutere, men med masseuniversitetets komme blev disse studentererfaringer delt af en stadig større andel af en ungdomsårgang. Det var en utopi tilbage i 1960'erne, at universiteterne skulle åbne sig mod samfundet og blive tilgængelige for stadig flere unge. Som Mandler kan konkludere, og den aktuelle uddannelsespolitiske debat i Danmark også tyder på, er dette ikke længere uantastede sandheder.

# ÅRSBERETNING FOR SELSKABET FOR SKOLE- OG UDDANNELSES- HISTORIE 2021-22

AF KAROLINE BADEN STAFFENSEN

2021 blev endnu et år, hvor meget stod i corona-virussens tegn. Selvom Vaccineudrulningen over sommeren gjorde det muligt endelig at genåbne samfundet i stor stil, var vi igen i denne vinter igennem en periode med restriktioner, nedlukninger og hjemmearbejde. For Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie betød situationen, at generalforsamlingen igen i 2021 måtte afholdes digitalt. Også selskabets øvrige møder i 2021 blev afholdt digitalt. Nedlukningen gjorde os fortrolige med digitale møder, og det er en praktisk løsning i en travl hverdag og ikke mindst for en styrelse, hvor medlemmerne kommer fra hele landet. Men den digitale form kan til tider lægge en dæmper på de gode diskussioner og store samtaler, som også skal til for, at projekter kan udvikles og nye ideer opstå.

Ved generalforsamlingen i 2021 tog vi afsked med Jesper Eckhardt Larsen. Han har valgt at fratræde sin formandspost og udtræde af styrelsen. Som formand (ad to omgange: 2013-15 og 2018-21), tidligere næstformand og ansvarshavende redaktør og som temareaktør for en betydelig andel af de senere års udgaver af *Uddannelseshistorie* har han været en vigtig drivkraft for selskabet og har i høj grad været med til præge den store udvikling, som *Uddannelseshistorie* har undergået siden årtusindeskiftet. Glædeligvis kunne vi ved samme generalforsamling også byde velkommen til to nye ansigter, nemlig Cecilie Bjerre, som er post.doc. ved Syddansk Universitet, som er valgt som styrelsesmedlem for 1 år (overtager Jesper Eckhardt Larsens plads), og Maria Sofie Simonsen, som er lektor ved Aalborg Universitet og valgt som suppleant. Derudover blev Christian Larsen, Erik Nørr, Jens Bennedsen og Karoline Baden Staffensen genvalgt som styrelsesmedlemmer, Signe Holm Larsen genvalgt som revisor og Søren K. Lauridsen genvalgt som revisorsuppleant.

Det er ikke til at komme udenom, at også vores selskab gennem de senere år har oplevet, at antallet af faste abonnenter er faldet, og at vi ser en tendens til, at forskningsartikler i stigende grad forventes at kunne tilgås digitalt og gratis. Det har været med til at skabe en situation, som gør, at vi er nødt til at spænde bæltet ind og tænke nyt. Situationen har været en anledning for os til at gentænke vores

abonnementsstruktur og regulere vores abonnementspriser, som ellers har været uændrede gennem en længere årrække. En betydelig udgiftspost i vores årlige regnskab udgøres af den porto, som går til udsendelse af årbogen til abonnenter. Da prisen på porto løbende reguleres, har vi set os nødsaget til at ændre vores vedtægter, så abonnementsprisen fremadrettet vil være eksklusiv porto, således som det ses hos mange andre lignende foreninger. Denne ændring blev vedtaget ved en ekstraordinær generalforsamling i oktober 2021. I samme omgang valgte vi at gøre det muligt at tegne et rent digitalt abonnement, som giver adgang til nyeste nummer af *Uddannelseshistorie* på vores hjemmeside – ud over det arkiv med alle tidligere numre, som jo ligger frit tilgængeligt for alle.

I 2020 modtog vi beskeden om, at vi havde fået afslag på vores ansøgning om tidsskriftsstøtte fra Danmarks Frie Forskningsfond – Kultur og Kommunikation (FKK), som vi har modtaget støtte midler fra gennem de seneste år. Afslaget var begrundet med, at selskabets strategi for internationalisering og international udbredelse ikke er tilstrækkeligt udviklet. Og som man har kunnet læse i flere aviser og debatter på sociale medier gennem de seneste måneder, er det en besked, som flere andre dansksprogede fagtidsskrifter har modtaget samtidig med os. Som det fremgår af vores vedtægter, har vi i Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie sat et mål om at skabe et videnskabeligt forum for oplysning, formidling og debat om historiske og aktuelle temaer inden for uddannelsesområdet med særligt fokus på Danmark. Men til trods for det danske fokus har vi også en stærk tradition for samarbejde med nordiske forskerkolleger og for at bringe artikler om forhold i andre nordiske lande, komparative undersøgelser og behandlinger af fællesnordiske tematikker. Samtidig ønsker vi at fastholde dansk (sammen med norsk og svensk) som udgivelsessprog i en forskningsverden, hvor engelsk er blevet det nye videnskabsprog. Med engelske summaries af alle fagfællebedømte artikler forsøger dog vi desuden at skabe en vis åbenhed for forskere og interesserede uden for det skandinaviske sprogområde. Derfor valgte vi – efter grundige overvejelser – at klage over afgørelsen, men desværre uden at det førte til en omstødelse.

Vi mener dog fortsat, at det er uheldigt, at dansk som videnskabeligt formidlingsprog sættes under pres i en tid, hvor de nationale sprog generelt oplever domænetab til engelsk og bliver mere og mere nedprioriterede som forsknings- og kulturformidlende sprog. Ligeledes mener vi, at selve formålet med *Uddannelseshistorie* bliver sat under pres, da både tidsskriftets fokusemne og hovedmålgruppe findes inden for en national ramme. Vi er af den overbevisning, at vores bidrag til en løbende debat om skoler og uddannelser her i landet og i nærtbeslægtede lande har stor relevans i en tid, hvor skolens og uddannelsens rolle i velfærdsstatens fortsatte udvikling og det enkelte menneskes dannelse i samfun-

det spiller en stadig større rolle. *Uddannelseshistorie* fylder med sin særlige karakter som dansk tidsskrift en væsentlig niche i både det forskningsmæssige og formidlingsmæssige landskab.

Heldigvis er det – ved at omlægge nogle processer og skifte til et andet trykkeri – lykkedes os at nedbringe vores udgifter til udgivelsen af *Uddannelseshistorie* betydeligt. Det betyder, at vi lige nu ser ind i fremtid, hvor vi med denne nye trykkeløsning og reguleringen af kontingentet vil kunne opretholde en bæredygtig økonomi med relativt små støttemidler eller evt. gennem en større indsats mht. salg til interessentgrupper.



## **Optagelse af manuskripter**

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes til Karoline Baden Staffensen (k\_baden\_staffensen@yahoo.dk). Der udsendes hvert efterår et nyt *call for papers* (CFP), som inviterer til artikelforslag inden for et afgrænset tema. Hold øje med vores nyhedsbrev og hjemmeside for det aktuelle CFP. Forfattere opfordres også til at kontakte redaktionen direkte med ideer eller udkast til en artikel (også uden for tema). Artikler skrives i Word med omfang af normalt 15-18 sider à 2.400 anslag. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage tidsskriftets skrivevejledning. Alle artikler sendes til to fagfællebedømmere, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager bedømmelserne og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse, eller om den skal revideres.

## **Bog anmeldelser**

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

## **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie koster 225 kroner årligt (hvortil kommer porto) og inkluderer modtagelsen af trykte eksemplarer af Uddannelseshistorie og elektronisk adgang til sidste nye nummer af tidsskriftet.

Tidligere numre af Uddannelseshistorie er tilgængelige gratis i *open access* på selskabets hjemmeside **[www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk)**

Et institutionsabonnement koster 325 kroner.

Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner.

Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Jens Bennedsen, jebe@kb.dk.

Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Ældre numre af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler også Selskabets publikationer. En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes på selskabets hjemmeside.

Nyt om Selskabets aktiviteter udsendes i det digitale nyhedsbrev og kan også kan læses på Selskabets hjemmeside [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk).

Illustration på omslag: N.F.S. Grundtvig på Store Tuborg 27. august 1872. Fotografi af Christian Adolph Barfod Lønborg. Det Kongelige Biblioteks billedsamling.

