



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>

Uddannelses historie 2005



**39. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Redaktion

Uddannelseshistorie 2005 er redigeret af lektor, ph.d. Børge Riis Larsen; boerge.riis@skolekom.dk, forskningsassistent, cand.mag. Morten Petersen; morten@kalkaus.dk og professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.); Vagn.skp@privat.dk – Et udvalg af referees er nedsat.

Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i Uddannelseshistorie 2006, sendes til Redaktionen af Uddannelseshistorie, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

Ekspedition

Årbogen Uddannelseshistorie udgives af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og sendes til medlemmerne for deres kontingent. Medlemskontingentet er p.t. 225 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister dog kun 175 kr. Medlemskab tegnes hos Selskabets kasserer, overlærer Lejf Degnbol, Ridebanevej 6, 3200 Helsingør; ldegnbol@get2net.dk

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser.

Kassereren og Dansk Skolemuseum forhandler Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser tilsendes efter anmodning.

Styrelse

Selskabets medlemmer har på generalforsamlingen i 2005 valgt følgende styrelse:

overlærer Lejf Degnbol (kasserer)

lektor, dr.pæd. Søren Ehlers

museumsleder, ph.d. Keld Grinder-Hansen (formand)

arkivar, cand.mag. Christian Larsen (sekretær)

seniorforsker, dr. phil. Erik Nørr (næstformand)

forskningsassistent Morten Petersen

professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen

seminarierektor Søren K. Lauridsen

Selskabet for Dansk Skolehistorie

Adresse: Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K

www.skolehistorie.dk

Uddannelseshistorie 2005

Uddannelses historie 2005

*Redigeret af
Børge Riis Larsen, Morten Petersen og
Vagn Skovgaard-Petersen*

39. årbog fra
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2005 er udgivet med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd

© Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og Syddansk Universitetsforlag 2005
Sat og trykt af Special-Trykkeriet Viborg a-s

ISBN 87-7674-088-9

ISBN 978-87-7674-088-7

ISSN 0107-1661

Omslagets forside: Mathias og Johan fra Holbergskolen i København er ivrigt optaget af at skrive med pen og blæk på Dansk Skolemuseum i foråret 2005. Foto: Christian Glenstrup.

Omslagets bagside: Lilian Scheel fremviser sløjdsalen på Dansk Skolemuseum for tredje klasse fra Holbergskolen i København i foråret 2005. Foto: Christian Glenstrup.

Indhold

Redaktionelt	7
Portræt af en uddannelsesforsker – der bliver 70 Erik Jørgen Hansen	9
Af Søren Ehlers	
Artikler	
Erik Nørr: Et vigtigt år i folkeskolens historie? Lærere og skoler i Østhimmerland omkring 1814	13
Poul Skov: Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen Arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år	43
Torsten Erlandsen og Jacob Kornbeck: Kaldelse, ej opslag Om besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik i 1955	66
Else Hansen: Effektivitet eller frihed? Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960	77
Rasmus Glenthøj: Portal til den nationale skole i Danmark	101
Uddannelserne i årets løb. Af Signe Holm-Larsen	116
Dansk Skolemuseum 2005. Af Keld Grinder-Hansen	143
Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 2004. Af Christian Larsen	150
Anmeldelser	
»for at blive en god lærer«. Seminarier i to århundreder. Ved Holger Henriksen	161
Skole – kirke – arkiv. Tilegnet Erik Nørr. Ved Ingrid Markussen	167
Christian Larsen: Dansk Uddannelseshistoriografisk Bibliografi 1948-2004. Ved Michael Søgaard Larsen	172
Odd Asbjørn Mediås: Enhetsskolens udvikling i Danmark og Norge. Ved Søren Sørensen	173
Flemming Olsen: Thomas Arnold the Teacher. Ved Bent Sunesen	174
Henrik Denman: Skt. Josefs Skole i 100 år. Den katolske skole i Roskilde 1904-2004. Ved John H.M. Damsager	176
Harald Thuen & Sveinung Vaage (red.): Pædagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes. Ved Peter Ussing Olsen .	177
Petter Aasen, P.B. Foros, Per Kiøl (red.): Pædagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug. Ved Peter Ussing Olsen	180
Inger Lunn m. fl.: Fem rektorer fortæller. Ved Agnete Engberg	181

E. Buk-Berge, Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg (red.): Education Across Borders. Utdannelse på tværs av grenser. Komparative studier tilegnet Thyge Winther-Jensen. Ved Børge Riis Larsen	183
Erik Christiansen: Historiefaget gennem 75 år ved Aarhus Universitet. Ved Harry Haue	184
Harry Haue: Almendannelse for tiden. Ved Ove Korsgaard	186
Susanne Richardt Kall m.fl.: Gymnasiepiger 1903-2003. Ved Karen B. Braad	188
Holger Henriksen: Samtalens Mulighed. Nye bidrag til en demokratisk didaktik. Ved Vagn Skovgaard-Petersen	190
Nyt og noter	
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Ved Keld Grønder-Hansen	192
Historisk-Pædagogisk Studiesamling ved DPU. Ved Søren Ehlers	194

Redaktionelt

Det har været et vigtigt år for historiske studier af skoler og uddannelser. Selskabet har spillet en betydelig rolle – ikke kun takket være årbogen!

For det første fik vort Selskab ændret sit navn i de nye vedtægter; de blev vedtaget 9. oktober 2004 på Selskabets generalforsamling, der blev afholdt på Roskilde Universitetscenter. *Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie* er det nye navn. Begrænsningen til det danske forsvandt – ud fra ønsket om at tilskynde til sammenlignende studier og større perspektiv. De nye vedtægter er trykt i årbogens årgang 2004, side 147f.

For det andet udgav Selskabet i marts 2005 det store og længe ventede bind i trilogien om dansk læreruddannelse: *– for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Heri fremlægges megen ny viden, som det fremgår af Holger Henriksens store anmeldelse i denne årbog side 161.

For det tredje udkom i maj 2005 – også i Selskabets regi – *Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004*. Udarbejdet af Selskabets sekretær, arkivar Christian Larsen. 636 sider, 9840 indførsler. Noget af en bibliografisk bedrift – det uundværlige redskab i fremtidig forskning inden for dansk uddannelseshistorie.

Nu er det ikke Selskabet alt sammen. Vi gør opmærksom på en nyttig rapport på 56 sider, skrevet af »forhenværende ledere ved Amtscentrene for Undervisning – herunder Københavns og Frederiksberg Kommuner Pædagogiske Centre – med støtte fra Amtscentrenes Kontaktudvalg«. Bogen hedder *Amtscentralen – amtscentrenes historie fra 1930'erne til 2000*. En oplysende tekst og masser af sjove billeder. Udgivet i 2004; i rette tid – inden amternes nedlæggelse. Kan købes for 50 kr. i Amtscentret for Undervisning, Ny Østergade 12, 4000 Roskilde.

Årets artikler spænder fra folkeskole til universitet. På grundlag af et stort lokalt materiale fra skoler i Himmerland besvarer Erik Nørr spørgsmålet, om 1814 var »et vigtigt år i folkeskolens historie?«. Artiklen er replik til Michael Bregnsbo, der i festskriftet *Skole – Kirke – Arkiv* (2004) rejste spørgsmålet på baggrund af refleksioner over skolebilledet i 1700-tallet.

Folkeskolens vilkår var helt andre, da forsøgs- og udviklingsarbejde var blevet en legal og interessant del af skolens virksomhed i 2. halvdel af 20. århundrede. Fil.dr. Poul Skov, der er forskningsleder på DPU og har siddet i de ministerielle forsøgsråd, fremlægger sine erfaringer i artiklen *Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen. Arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år*.

Til uddannelserne hører også de lange videregående, de akademiske. I år bringer vi to studier inden for området, og de ligger ikke hinanden fjernt i udgangspunkt, universitetspolitik i 1950'erne. Det ene markerer et jubilæum: *Kaldelse, ej opslag. Om besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik i 1955*. Den første professor blev dr. phil. Knud Grue-Sørensen (1904-1992). Ved hans udnæv-

nelse blev der truffet langtrækkende beslutninger. Denne artikel er skrevet af Torsten Erlandsen og Jacob Kornbeck. Den anden er forfattet af arkivar Else Hansen: *Effektivitet eller frihed? Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960*. Den handler om de spæde forsøg på at opbygge en ny, mere sammenhængende universitetspolitik, en kamp mellem principielle holdninger til universitetspolitiske problemer. Vi gør opmærksom på, at Berrit Hansens artikel i årbogens årgang 2003 om CVU'er tog afsæt i debatten og i oprettelsen af Planlægningsrådet for de højere uddannelser i 1965.

Den sidste afhandling i år er skrevet af den unge historiker Rasmus Glenthøj, *Portal til den nationale skole i Danmark*. Hensigten er at afdække, hvad det var for nogle nationale forestillinger, der blev en vigtig del af skolens opdragelse i lange tider. Indholdet kunne variere i takt med et historisk forløb, men idé og metode var forbilligt doceret i bogform af historikeren Laurits Engelstoft, en af dansk enevældes sidste indflydelsesrige kulturpolitikere. Rasmus Glenthøj undersøger og kommenterer hans pædagogiske hovedværk: *Tanker om Nationalopdragelsen, betragtet som det virksomste Middel til at fremme Almeenaand og Fædrelandskjærlighed (1808)*.

For redaktionen er det afgørende, at de optagne artikler bringer ny og velbegrunnet viden om historiske forløb, om proportioner, kilder og metoder. Undervejs har vi kunnet trække på en gruppe såkaldte referees, der er særligt kyndige på enkelte områder. Brugen af denne specialviden vil blive udvidet i de kommende år.

Redaktionen konstaterer med glæde, at de tre faste årsrubrikker af i hvert fald en hel del læsere opfattes som et uundværligt hjælpemiddel i både studier og almen orientering om uddannelser. Det gælder Signe Holm-Larsens sammenfatning af de vigtigste begivenheder: *Skolen i årets løb*; Keld Grinder-Hansens årsberetning: *Dansk Skolemuseum* samt Christian Larsen: *Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 2004*. Her præsenteres en nyttig viden, der ikke kan hentes andetsteds i danske kulturmedier.

Anmeldelserne skal ikke kommenteres her. De fastholder skrifternes uddannelseshistoriske relevans og betydning. Under »Nyt og noter« er et nyt skolemuseum under omtale, et sønderjysk.

Børge Riis Larsen

Morten Petersen

Vagn Skovgaard-Petersen

Portræt af en uddannelsesforsker

– *der bliver 70*

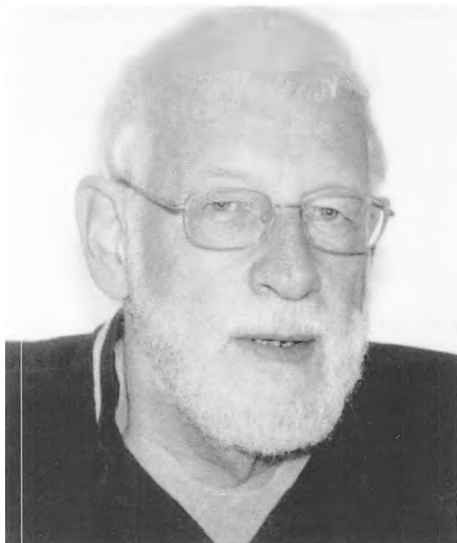
Erik Jørgen Hansen

Af Søren Ehlers

I midten af 1960'erne blev *uddannelsespolitik* et gennemgående tema i den offentlige debat, og lige siden har sociologen Erik Jørgen Hansen leveret forskningsbaserede bidrag. Det var f.eks. ham, der med kronikken »PISA – en skævert«¹ satte gang i debatten om den seneste PISA-undersøgelse. Allerede inden offentliggørelsen af de nye resultater gik han ud med det synspunkt, at der var så alvorlige metodebrist i undersøgelsen, at resultaterne i sig selv ikke kunne benyttes som argumentation for vidtrækkende politiske beslutninger. Det politisk interessante ved kronikken i Politiken er, at forfatteren forudså, hvordan den offentlige debat ville forløbe.

I mere end 30 år har han været den gennemgående figur inden for dansk uddannelsesforskning – i perioder den eneste, der ytrede sig offentligt – og når hans slutstilling blev et forskningsprofessorat på Danmarks Pædagogiske Universitet, er det et vidnesbyrd om, at det var Erik Jørgen Hansen som forsker – ikke *uddannelsesforskningen* – der slog igennem. Gennem de mange år på Socialforskningsinstituttet var det bestandig et problem at skaffe forskningsmidler, og i 1982, hvor Anker Jørgensens regering var faldet, og chancerne for at skaffe midler til det forskningsprojekt om *Betalt Frihed til Uddannelse*, som undervisningsministeriet før regerings-skiftet havde ønsket gennemført, var ganske små, besluttede han faktisk at opgive uddannelsesforskningen.

I stedet ønskede Erik Jørgen Hansen at foretage en undersøgelse af befolkningens levevilkår, men oplevede nu at blive mødt med regulær politisk modstand. I medierne og i Folketinget var Socialforskningsinstituttet blevet angrebet for at snige venstreorienterede synspunkter ind i forskningsrapporterne, og Folketinget havde ændret lovgivningen, så der kunne udpeges en bestyrelse for Socialforskningsinstituttet. Flertallet i denne bestyrelse afviste en genoptagelse af hans tidligere undersøgelse af befolkningens levevilkår – selvom Det samfundsvidenskabelige Forskningsråd havde givet en bevilling. Konflikten endte med, at Erik Jørgen Hansen tog orlov fra stillingen som forskningsleder, tog bevillingen med sig og gennemførte projektet i et lejet lokale hos Danmarks Statistik sammen med en studentermedhjælper. Resultatet blev rapporterne »Danskernes levekår – 1986 sammenholdt med 1976« og »Generationer og livsforløb i Danmark« (Hans Reitzels Forlag 1986 og 1988). Forfatteren kunne vise, at danskernes levevilkår var blevet bedre, men også at det gik tilbage med arbejdsmiljøet. Bl.a. havde store kvindegrupper ansat i det offentlige fået det ringere. Den sociale skævhed var ikke blevet mindre.



Forskning i uddannelsesforhold blev ikke et anliggende for Socialforskningsinstituttet, og selv i 90ernes begyndelse måtte Erik Jørgen Hansen kæmpe en indædt kamp, før det lykkedes ham at skaffe midler til afslutningen af den undersøgelse, der var påbegyndt i 1960'erne. Også denne gang endte forhandlingerne med, at en enkelt forsker gennemførte hele undersøgelsen. Slutrapporten fik titlen »En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration« (Socialforskningsinstituttet, 1995), og den vakte opmærksomhed inden for international forskning. Den drejede sig om en *længdesnitsundersøgelse* af 3.151 unges uddannelses- og erhvervsvalg – helt fra deres tid i 7. klasse til deres voksenliv som 38-årige. I sociologisk forstand ved vi i kraft af Erik Jørgen Hansen kolossalt meget om netop disse 3.151 mennesker – deres liv er belyst i en grad som aldrig før i Danmarkshistorien. Undersøgelsen er noget enestående inden for dansk sociologi.

Inden for uddannelsesforskningen var det oprindeligt den økonomiske dimension, der var det centrale. Departementschef Erik Ib Schmidt, leder af Det økonomiske Sekretariat, publicerede i 1960 artiklen »Den menneskelige faktors betydning i den økonomiske udvikling«², der var et varsel om et skifte i den politiske tænkning. Det var ham, der fra 1968 ledede det meget omfattende arbejde med statens »perspektivplanlægning«, og i 1975 blev Erik Ib Schmidt udpeget til posten som formand for Det centrale Uddannelsesråd – et råd, der fik Erik Jørgen Hansen som medlem. Da professor Torkil Kristensen blev generalsekretær for OECD (1960/61), gjorde denne organisation forholdet mellem uddannelse og økonomisk vækst til et satsningsområde, og i perioden 1961-66 arbejdede en forskergruppe under OECD med uddannelsesforskning under ledelse af Henning Friis, direktør for Socialforskningsinstituttet.³

I 1966, da Erik Jørgen Hansen for første gang beskrev uddannelse som forskningsfelt⁴, skelnede han mellem en sociologisk og økonomisk forskning og en forskning af pædagogisk-psykologisk karakter. I denne tekst ses uddannelsesforskning som noget nyt og anderledes, og den sociologiske forskning nævnes før den økonomiske. Hans vurdering viste sig siden at være korrekt – den økonomiske uddannelsesforskning gik i sig selv igen. Da Erik Jørgen Hansen i Nordisk Udredningsserie gav en samlet vurdering af uddannelsesforskningens situation i Danmark, kunne han kun nævne et enkelt eksempel på en forsker (Niels Blomgren-Hansen), der havde gennemført en uddannelsesøkonomisk undersøgelse.⁵ I begge oversigtsartikler er det de kompromisløse udmeldinger og lysten til at opdyrke feltet, der er karakteristisk for den unge forsker.

Det formelle udgangspunkt var en universitetsuddannelse som cand. polit. – sociologi var dengang ikke et selvstændigt universitetsfag – og når Erik Jørgen Hansen så sig selv som sociolog, byggede fagligheden på specialeskrivning under vejledning af professor Kaare Svalastoga. Afhandlingerne »De administrerende direktørers sociale oprindelse« og »Arbejderklassen, Bondestanden og Skoleeksaminerne. Nogle træk af det danske skolesystems selektive virkning⁶ stammer fra dette første engagement i sociologisk forskning.

Når den første artikel om uddannelsesforskning blev bragt i Frit Forum, skyldtes det formodentlig, at forfatteren var medlem af denne forening for socialdemokratiske studerende og kandidater, hvor han 1954-58 havde siddet i bestyrelsen. Allerede dengang var Erik Jørgen Hansen stærkt engageret i den offentlige debat om samfundsudviklingen, og under sin ansættelse i Arbejderbevægelsens Erhvervsråd diskuterede han f.eks., hvordan Norden kunne optræde som et alternativ til Fællesmarkedet.⁷ Erik Jørgen Hansen har gennem årene skrevet kritiske artikler om mange forskellige emner, og det er karakteristisk for forfatterskabet, at skellet mellem de forskningsmæssige bidrag og debatartiklerne er helt klart. Dengang førte interessen for Europapolitikken til, at han fik trykt en modstanderartikel i en socialdemokratisk antologi.⁸ Erik Jørgen Hansen forlod senere Socialdemokratiet netop på grund af Europapolitikken, og han undlod siden at engagere sig i partipolitik. Når han senere i en bestemt periode var medlem af Socialdemokratiet, skyldtes det en direkte tilskyndelse fra Ritt Bjerregaard.

I 1975 besluttede Ritt Bjerregaard, der havde afløst Tove Nielsen som undervisningsminister, at indsætte Erik Jørgen Hansen som ministerudpeget medlem af Det centrale Uddannelsesråd. Det var formuleringerne i det personlige kommissorium, der siden – da arbejdet med rapporten⁹ skulle afsluttes – indgik i hans begrundelse for at gå i mindretal sammen med Finn Brandt-Petersen, Gunhild Nissen og Else Marie Sejer Larsen. Når Erik Ib Schmidt, formanden for Det centrale Uddannelsesråd anbefalede »firebanden« (Erik Ib Schmidts udtryk) at gå på kompromis, var det saglige grunde, der fik Erik Jørgen Hansen til at sige nej. Hans principielle synspunkt var, at når medlemmerne var offentligt ansatte, måtte deres forskellige synspunkter lægges frem for offentligheden. Men Ritt Bjerregaard sagde, at hun ikke kunne bruge mindretalsudtalelsen til noget ...

Når Erik Jørgen Hansen under en samtale hævder, at det er lidt af en tilfældighed,

at han blev engageret i uddannelsesforskning, må man sige, at der nu var en del forhold, der pegede i den retning. Han havde på professor Svalastogas bud nærmet sig feltet som studerende, han var tidligt stærkt engageret i samfundets aktuelle problemer og hans første opgave som forskningsassistent på Socialforskningsinstituttet handlede om uddannelse. Baggrunden for dette projekt var, at et ministerielt udvalg ledet af professor von Eyben arbejdede med en revision af Ungdommens Uddannelsesfond, og dette udvalg ønskede forskningsbaseret viden om den relative betydning, som hjemmenes økonomi havde – sammenholdt med den sociale struktur og den geografiske placering. Ikke alene havde Henning Friis – der var den, der i 1963 ansatte Erik Jørgen Hansen som forskningsassistent ved Socialforskningsinstituttet – i sin tid som sekretær for Ungdomskommissionen deltaget i forberedelsen af lovgivningen vedrørende Ungdommens Uddannelsesfond, men det var også ham, der sørgede for, at den amerikanske uddannelsessociolog Leila Sussmann ansattes som gæsteforsker ved Socialforskningsinstituttet. Netop dette træk fra ledelsens side medførte, at Erik Jørgen Hansen blev ajour med den nyeste amerikanske forskning – der fandtes dengang ingen danske eksempler på uddannelsessociologisk forskning bortset fra nogle undersøgelser af rekrutteringen til de højere uddannelser, som Theodor Geiger og senere Torben Agersnap havde udført.

En tidlig kilde til det personlige engagement er et interview med journalisterne Kika Mølgaard og Anette Winding.¹⁰ Da de spurgte Erik Jørgen Hansen om hans formål med at undersøge de unges uddannelsesvalg, svarede han:

»Forskere har jo ligesom alle andre mennesker begrænsede valgmuligheder, når det gælder job, men personlig har jeg da været så heldig, at jeg altid har kunnet beskæftige mig med undersøgelser, der har med social ulighed at gøre. Det er væsentligt for mig, fordi jeg hører til blandt dem, der mener, at uligheden er større end den behøver at være. Og samtidig mener jeg, at der er en chance for at denne sociale ulighed kan blive mindre, hvis der hele tiden skaffes materiale til veje, så man kan påvise, hvilke skævheder der findes, hvor de findes, og helst også noget om hvordan de opstår ...«.

Det mener han stadig.

Noter

1. I: Politikens kronik den 26. oktober 2004.
2. I: Nationaløkonomisk Tidsskrift, bd. 97, 1960.
3. Kjell Eide, OECD og norsk uddannelsespolitik. En studie av internasjonalt samspill. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. 1995.
4. Uddannelsesforskning og uddannelsespolitik. I: Frit Forum maj 1966.
5. Oplæg til ramme for 1970ernes uddannelsesforskning i Danmark. I: Nordisk udredningsserie 1971:1.
6. I: Sociologiske Meddelelser, 9. serie, 2. hefte, 1964 og Økonomi og Politik nr. 4, 1966.
7. Ikke de Seks, men Norden. I: Informations kronik den 6. juni 1961.
8. I: Forud for fremtiden. Redigeret af Mogens Camre. Fremads Fokusbøger, 1965.
9. U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90erne. Bd. I-II. Undervisningsministeriet, 1978.
10. I: Samfundsforskning. Forskning for samfundet. Hans Reitzels Forlag, 1973.

Et vigtigt år i folkeskolens historie?

Lærere og skoler i Østhimmerland omkring 1814

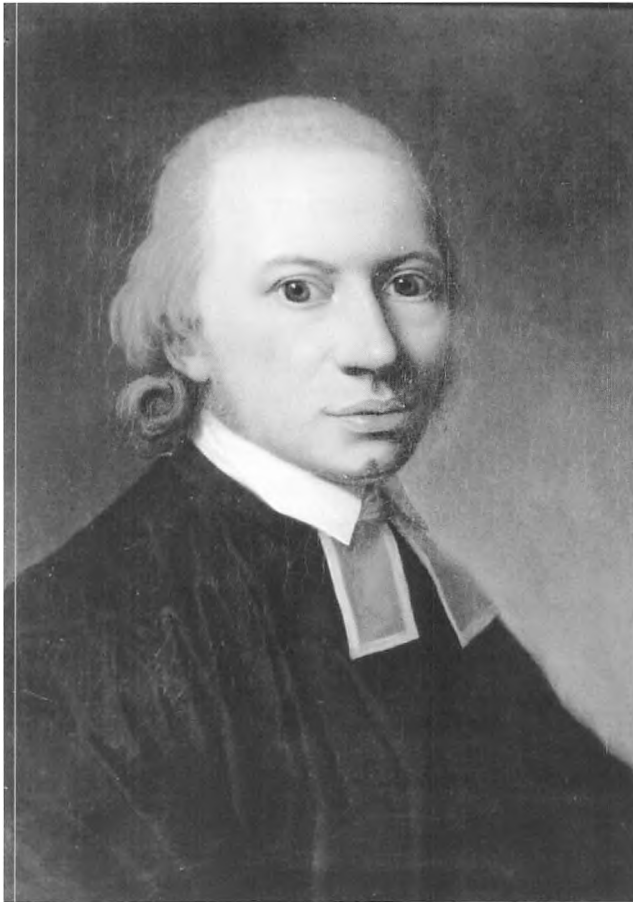
Af Erik Nørr

I bogen Skole – kirke – arkiv, der udkom som festskrift til Erik Nørr i november 2004, skrev universitetslektor Michael Bregnsbo et essay med titlen »Skoleloven af 1814 – refleksioner over dens baggrund i 1700-tallet«. Heri rejste han tvivl om, hvorvidt 1814 var så skelsættende et år i den danske skoles historie som normalt antaget. I nedenstående artikel replicerer Erik Nørr på baggrund af et kildemateriale fra landsbysogne i Himmerland i årene omkring 1814.

En vigtig reform eller en videreførelse af ældre lovgivning

Det er altid vanskeligt at sætte skel i historien. Enhver periodisering er valgt af pædagogiske grunde, så en fremstilling kan falde i passende afsnit, og andre historikere vil måske med lige så god ret foretrække andre skel. På samme måde kan det være vanskeligt at fastslå, om en udvikling er begyndt på et bestemt tidspunkt, for der vil næsten altid være linjer, som kan føres tilbage til en tidligere udvikling. Inden for dansk skolehistorie har man ofte anført, at begyndelsen til den danske folkeskole kunne dateres til skoleanordningerne af 1814, som indførte skolegang for alle børn. Ganske vist var der også skoler før den tid, men de var enten ikke særligt gode, eller de var ikke for alle børn. Som bekendt er det ikke ligegyldigt, hvorfra en sag ansues. Det er ikke uden betydning, om en fremstilling af skolevæsenet tager sit udgangspunkt i begyndelsen af det 19. århundrede, eller om den tager udgangspunkt i det 18. århundredes forhold. For en 1700-tals historiker, der har kendskab til skoler overalt i landet, og som beskæftiger sig med den del af befolkningen, der har gået i skole, ser skoleanordningerne af 1814 måske noget anderledes ud. De er blot en fortsættelse af og indskærpelse af 1700-tallets lovgivning. For nylig er dette synspunkt blevet forfægtet af lektor Michael Bregnsbo, som ikke uden videre er tilbøjelig til at betragte 1814 som noget markant, afgørende skel. Han opfordrer derimod til, at der foretages undersøgelser af skolevæsenets stade rundt omkring i landet før 1814, hvorefter spørgsmålet om skoleanordningernes betydning kan besvares mere kvalificeret.¹

Da jeg i en årrække har beskæftiget mig med skolevæsenet på landet i det 19. århundrede og har undersøgt skoleforholdene i en række himmerlandske sogne over en længere periode,² føler jeg mig udfordret til at svare på Michael Bregnsbos rejste spørgsmål: skete der med skoleanordningerne af 1814 så mange forbedringer, at det



Biskop Jens Bloch (1763-1830), biskop over Viborg Stift 1805-30. Virkede aktivt i årene forud for 1814 for at få skoleformerne udstrakt til Jylland. Han medvirkede også til, at stiftet i 1816 fik et præstegårdsseminarium i Ranum, men det fik kun en kortvarig levetid (lukket i 1820). Biskoppen besøgte også skolerne i stiftet, som indtil 1922 omfattede det himmerlandske område. Men opgaven med de mange skole- og kirkevisitationer oversteg biskoppens kræfter. Teologen Otto Møller, hvis far var præst i Viborg Stift, fortæller således, at biskop Bloch kunne finde på at notere datoer for visitatsbesøg, hvor han ikke havde været i sognet. Maleri i Viborg Stifts Museum.

er berettiget at tale om et afgørende brud med »gammel slendrian« i skolevæsenet på landet, eller var der allerede forud et vel fungerende skolevæsen. Udtrykket »gammel slendrian« er ikke min opfindelse, men samtidens betegnelse for, at skolevæsenet ikke blev forbedret. Jeg vil tage udgangspunkt i amtsprovst Gerhard Tetens' første beretninger fra skolevisitationer i årene 1812, 1813 og 1815, som giver en god beskrivelse af de østhimmerlandske skolers og især læreres forhold forud for gennemførelsen af de nye skoleordninger.

Men først lidt om gennemførelsen af skolereformen i Jylland, som var en forudsætning for, at Tetens mødte op i samtlige østhimmerlandske skoler.

Skolereformen udstrækkes til Jylland

Den Store Skolekommission, eller som dens officielle navn var: Kommissionen angående det almindelige Skolevæsen, havde i en længere årrække forberedt den nye

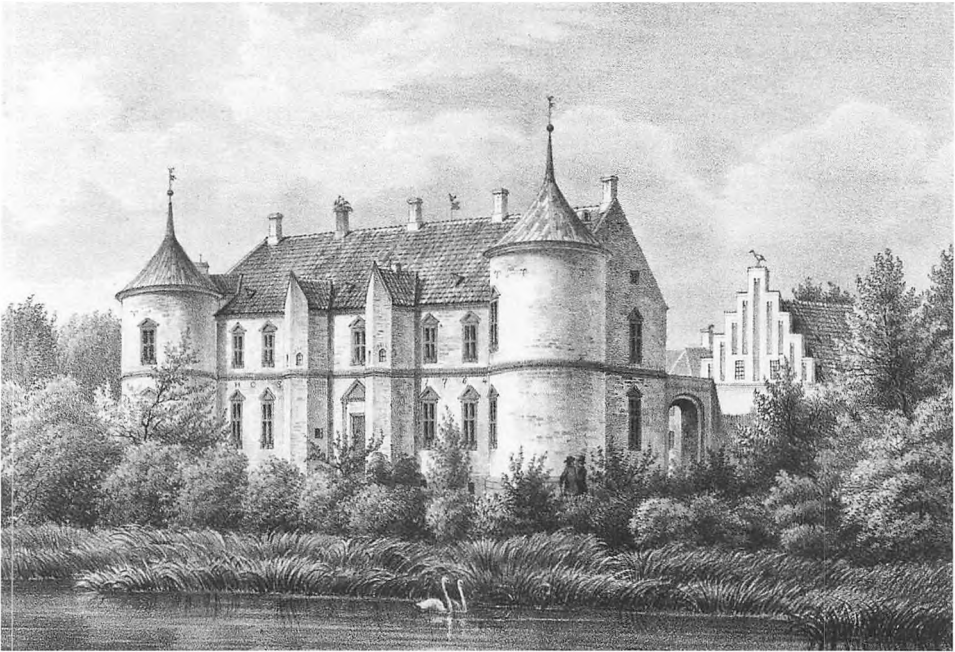
skolereform, og den 10. oktober 1806 udsendtes der et såkaldt provisorisk reglement for almueskolevæsenet på landet. Indholdet af reglementet lignede i høj grad det, der otte år senere blev til skoleanordningen gældende for hele landet.³ Foreløbig skulle den nye skoleplan dog afprøves på Sjælland, Fyn og Lolland-Falster. Jylland blev indtil videre holdt udenfor, selv om skolevæsenet her trængte mest til forbedringer.

En af de vigtigste forudsætninger for et bedre skolevæsen var en få skabt et lærer-korps, der var langt bedre uddannet end hidtil. Undervisningen på landet blev i sog-nene varetaget af degnene og, hvor sådanne ikke fandtes, af skoleholdere. Det gam-le skel mellem de to kategorier skulle nu ophæves. Degneembederne skulle op-hæves, og indtægterne herfra skulle komme alle lærere til gode. Dog skulle degnens kirkelige forpligtelser ikke afskaffes, men disse måtte fremtidig varetages af lærer-ne.⁴ Det provisoriske reglement fastlagde en række mindstekrav, en lærer måtte op-fylde for at blive ansat i skolen. Blandt kravene var, at læreren skulle kunne læse med færdighed og kunne skrive læseligt og uden fejl. Allerbedst ville det være, hvis man kunne ansætte en seminarieuddannet kandidat. Var der seminarister blandt ansøgerne, skulle disse foretrakkes frem for de øvrige ansøgere.

I Jylland fortsatte skolevæsenet efter 1806 som hidtil, men helt uanfægtet af det provisoriske reglement var det jyske skolevæsen dog ikke. Der blev gennemført vis-se bestemmelser, som forudgreb en kommende reform. Det for skoletilsynet så vig-tige amtsprovsteembede blev ikke kun oprettet på Øerne, men også i Jylland.⁵ Nog-le steder tog det dog nogen tid at få afviklet de gamle herredsprovsteembeder. I nog-le amter især i Jylland blev der oprettet mere end et amtsprovsteembede på grund af de store afstande. I Østthimmerland kom de fire herreder Fleskum, Hornum, Hellum og Hindsted fra 1812 til at udgøre sit eget amtsprovsti, Aalborg Amts Østre Amts-provsti.

En række jyske gejstlige, heriblandt biskoppen over Viborg Stift, Jens Bloch, gjorde et stort arbejde for at fremme skolesagen.⁶ Han benyttede enhver mulig lej-lighed til at opfordre Kancelliet til at udstrække den provisoriske skoleplan til også at omfatte de jyske stifter.⁷ Biskoppen forsøgte gentagne gange at få provsterne og præsterne til ved skolebesøg og katekisationer at virke for et bedre skolevæsen. En forudsætning herfor var nemlig, at børnene blev flittigere til at møde i skolen, og at præsterne gav lærerne den nødvendige vejledning.⁸ Specielt ved landemodet i juni 1810 indprentede biskoppen stiftets gejstlighed, at de over for både menighederne og lærerne skulle indskærpe, at de skulle sørge for en mere stabil skolegang, specielt om sommeren. Hvis en »kjerlig Formaning« ikke hjalp, gav biskoppen præsterne bemyndigelse til at holde børnene tilbage fra konfirmationen.⁹

Ved cirkulære af 9. december 1809 indhentede Kancelliet udtalelser fra biskopper og præster om deres holdning til enkeltheder i det foreløbige reglement. Kancelliets erklærede hensigt var at udstrække ordningen til Jylland. Bl.a. derfor kom bestem-melsen fra 1810 om, at præsterne skulle vejlede lærerne, også til at gælde for de jyske stifter. Kancelliet anmodede samtlige biskopper om at foreslå egnede præster, der kunne vejlede ikke-seminarieuddannede lærere, således at disse kunne blive i stand til at klare undervisningen efter de nye krav. Det var hverken af økonomiske eller menneskelige grunde muligt at erstatte alle de uegnede lærere med andre ud-



Skolerne på Lindenberg gods var i begyndelsen af 1800-tallet blandt de bedste i landet. Grev Ernst Schimmelmann var svoger til Ludvig Reventlow på Brahetrolleborg, og han udstedte i 1786 et reglement for godsets fem skoler, som i høj grad lignede det tilsvarende for de reventlowske skoler. Litografi af Emil Bærentzen.

dannede. Selv om der efterhånden blev oprettet et lærerseminarium i hvert stift, var der endnu ikke et tilstrækkeligt antal kvalificerede læreremner på markedet. Biskop Bloch lod straks opfordringen til at undervise lærerne gå videre til samtlige provster og præster i stiftet.¹⁰ Da der ikke i første omgang meldte sig et tilstrækkeligt antal præster, gentog Bloch sin opfordring på sine visitatser og i et senere cirkulære.¹¹ Biskoppen foreslog heri, at præster, der »føle hos sig selv Nidkjærhed og Iver for Skolevæsenets Fremme«, oprettede små hjælpeseminarier i præstegården, og at de her samlede de skolelærere fra de nærmeste sogne, der manglede kundskaber, og som ville være i stand til at lære noget. Biskoppen var dog ikke overbevist om, at alle var i stand til dette. Bloch tilbød på egen bekostning at oprette en slags seminarium i bispegården, hvor de lærere, som præsterne havde undervist, kunne få et afsluttende tomåneders kursus.

Blandt de mest ivrige for at komme i gang med at vejlede lærerne var den vikarierende provst over Hornum Herred, sognepræst E.B. Holst, Ellidshøj-Svenstrup. Han indsendte en større afhandling, »Forslag til Skolevæsenets bedre Indretning og Skolelærernes større Embeds-Duelighed«, til biskoppen.¹² Straks efter biskoppens opfordring forlangte Holst, at de to lærere i hans eget pastorat mødte i præstegården

hver lørdag til vejledning.¹³ Også andre præster i Hornum Herred tilbød sig, bl.a. sognepræsterne S. Villumsen, Øster Hornum, L. Ottesen, Nørholm og senere også F. Schiønning, Årestrup-Buderup-Gravlev.¹⁴ Biskop Bloch var dog ikke helt tilfreds med antallet af præster, der udbød lærerkurser. Han opfordrede derfor generelt til, at præsterne sørgede for at undervise og vejlede deres eget pastorats ikke-uddannede lærere, særligt i undervisningens metodik.¹⁵

Der er ingen tvivl om, at biskop Blochs bestræbelser bar frugt. Gejstligheden fik større opmærksomhed henledt på skolesagen og især på lærernes duelighed. At dette var en nødvendighed i hvert fald i de fire østhimmerlandske herreder, hvis en skole-reform i praksis skulle gennemføres, fremgår tydeligt af amtsprovst Gerhard Tetens' visitatsindberetninger fra 1812, 1813 og 1815.

Amtsprovst Gerhard Tetens' skolevisitatser

Sognepræsten i Gunderup-Nøvling siden 1786, Gerhard Tetens, blev i 1812 ud-nævnt til amtsprovst over hele Østhimmerland. Gerhard Tetens var søn af den tidligere biskop i Viborg Peder Tetens, og han havde siden 1792 været herredsprovst over Fleskum Herred. Som nyudnævnt amtsprovst og medlem af amtsskoleledertionen havde Tetens pligt til at føre overopsynet med samtlige skoler og lærere i sine fire herreder: Fleskum, Hellum, Hindsted og Hornum. Han skulle jævnlige besøge skolerne, og han skulle indberette til biskoppen og til Kancelliet om skoleforholdene i distriktet. Dette arbejde lå ham ikke særlig fjernt, da han i en længere årrække havde deltaget i tilsynet med det lindenborgske skolevæsen. På grevskabet Lindemborg havde Ernst Schimmelmänn allerede i 1786 reformeret skolevæsenet og havde fået indrettet skoler og ansat lærere, der stod mål med kravene i de nye skoleanordninger.¹⁶ De lindenborgske skoler lå dels i Tetens' eget herredsprovsti, dels i det nærliggende Hellum Herred. Tetens havde også en familiemæssig kontakt til grevskabet, idet han i 1798 blev gift med en datter af godsforvalter Niss Andkier, som havde den daglige ledelse af grevskabet. Tetens deltog således i en årrække sammen med Andkier i møderne i skolekommissionen, der i 1786 oprettedes for grevskabets skoler, og fik herved et godt indblik i skoleforholdene.¹⁷

Amtsprovsten gik løs på sit nye job med krum hals, men det var et anstrengende arbejde at besøge så mange skoler i de vidtstrakte områder og med den tids veje. Han havde ganske vist ret til at blive transporteret af sognebeboerne, men der skulle mange rejser til for at besøge fire herreders skoler. Han måtte derfor i nogen grad forsømme sit præsteembede, men han havde som amtsprovst ret til en kapellan. Som det fremgår af de gengivne skolevisitatsberetninger, måtte han også i flere år forsømme at visitere i kirkerne, da skolerne havde førsteprioritet. De mange skolebesøg måtte i mange tilfælde finde sted, når vejret ikke var ret godt,¹⁸ da Tetens havde dårlige erfaringer med at komme om sommeren, da der ofte kun var mødt få elever, om overhovedet nogen. Da Tetens i oktober 1816 havde overværet eksamen i 33 skoler, benævnte han arbejdet som »en ikke lystelig Tidsfordriv, naar ej Pligt bød det«, men han trøstede sig ved, at han på flere skoler fik lejlighed til »at see og rette adskillige Uordener«, og på den måde følte, at han gjorde gavn.¹⁹

Indberetningerne om skolevisitatserne for årene 1812, 1813 og 1815, der findes

bevaret i Viborg Bispearkiv og i Danske Kancelli,²⁰ giver et tidsbillede af skoleforholdene og specielt lærerforholdene i årene forud for gennemførelsen af skoleanordningen af 1814 i Østhimmerland. Man kan altid diskutere, hvor gode kilder visitatsberetninger er. Ofte siger sådanne mindst lige så meget om visitator som om de visiterede. En provst eller en biskop vil måske ikke have hele sandheden frem, da et dårligt skolevæsen også på en måde kunne skyldes manglende tilsyn, eller visitator ville beskytte de visiterede.²¹ Beretningerne kan også være farvet af, at visitator har haft for store eller for små forventninger, eller måske ukendskab til lokale skoleforhold. Med hensyn til provst Tetens peger flere forhold på, at hans indberetninger giver et rimeligt billede af skolevæsenets stade. Dels havde han lang erfaring som herredsprovst, før han blev amtsprovst, og dels havde han som nævnt været temmelig tæt involveret i opbygningen af det lindenborgske skolevæsen. Han havde derfor en målestok for, hvad et ordentligt skolevæsen var, og hvilke lærerkræfter dette krævede. Netop det lindenborgske skolevæsen var sammen med det reventlowske skolevæsen på Brahetrolleborg på Fyn og på Christianssæde på Lolland forbilleder for skoleanordningerne af 1806/14.

I det følgende skal vi på grundlag af Gerhard Tetens' beretninger se på nogle af de grundlæggende forhold ved skolevæsenet i de fire herreder før den nye skoleanordnings gennemførelse: antallet af skoler og deres standard, undervisningsmaterialet, sommerskolegangen og ikke mindst lærernes uddannelsesmæssige forhold.

De himmerlandske skoler og deres standard

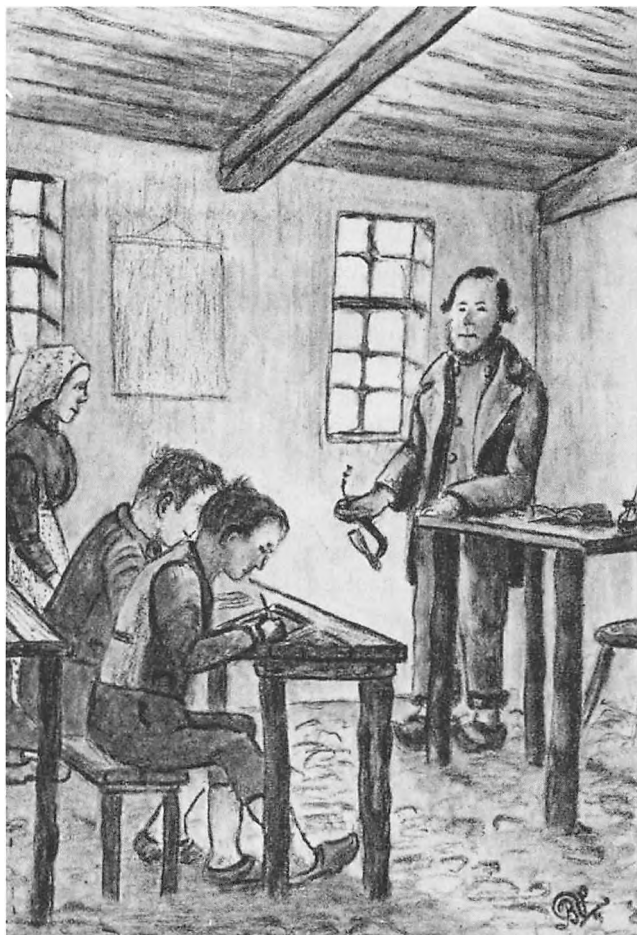
I 1700-tallet fik Østhimmerland etableret et skolevæsen, som dækkede alle sogne. Ifølge forordningen af 23. januar 1739 skulle degnene holde skole for så store dele af pastoratet som muligt. Herudover skulle der, hvor det var nødvendigt, oprettes skoler og ansættes skoleholdere, således at alle børn havde mulighed for at gå i skole. Dog kunne der være udsteder og enkeltliggende gårde og huse, hvor børnene måtte nøjes med en omgangslærer tre måneder om vinteren. I forbindelse med Den Store Skolekommissions arbejde indhentede Kancelliet i 1789 en lang række oplysninger om skolerne i landets sogne.²² Heraf fremgår, at der i Østhimmerland stort set var en skole i hvert sogn, men heller ikke mere.

Tabel: Antal skoler i Østhimmerland 1789

	Antal pastorater	Antal sogne	Antal skoler	Antal børn
Fleskum Herred	6	14	15	631
Hellum Herred	6	14	13	612
Hindsted Herred	6	14	17	1052
Hornum Herred	8	15	19	708
I alt	26	57	64	4003

I de sogne, hvor degnen ikke boede, var der oprettet en skole og ansat en skoleholder. I mange sogne var der især efter udskiftningen en række skolebørn, der havde

Den gengivne tegning af en landsbyskole omkring 1814 giver et indtryk af den tids skoler. Spartansk udstyret med brosten på gulvet og skoleborde, der er fastnaglede i gulvet. Skolelæreren ligner til forveksling den bondebefolkning, som han var runden af. Gengivet fra Ejnar Poulsen: Viborg Amts Skole- og Degnehistorie, 1957.



længere end den normale $\frac{1}{4}$ mil skolevej. En del havde mellem $\frac{3}{8}$ mil og $\frac{1}{2}$ mil, ja i Solbjerg Sogn helt op til 1 mil skolevej. Problemet for disse børn øgedes af, at skolevejen til disse udsteder om vinteren ofte var meget vanskeligt passabel. Nogle steder f.eks. i Torsted (Årestrup Sogn), landsbyerne i Øster Hornum Sogn og i Astrup Sogn havde beboerne om vinteren antaget en skoleholder til at undervise deres børn. Da aflønningen var ringe, blev disse læreres standard tilsvarende. Bemærk udtrykket »antaget et Menneske«, som anvendtes for vinterlæreren i Torsted. Dette antyder, at personen ikke på nogen måde var uddannet eller egnet, men blot den billigste løsning. Ved nogle af skolerne måtte læreren tage sig af temmelig mange børn. F.eks. var der i Astrup Skole 116 børn og i Rostrup Skole 100 børn, når alle var mødt.

Et kvart århundrede senere – omkring 1814 – var der stort set det samme antal

skoler i de fire herreder, som der havde været i 1789, når der ses bort fra det skiftende antal omgangs- og vinterskoler. Enkelte nye skoler så dog dagens lys. Grevskabet Lindborg oprettede og bekostede i 1806 Gudumlund Fabriksskole,²³ og der var også kommet en ny skole i Fjellerad (Gunderup Sogn).

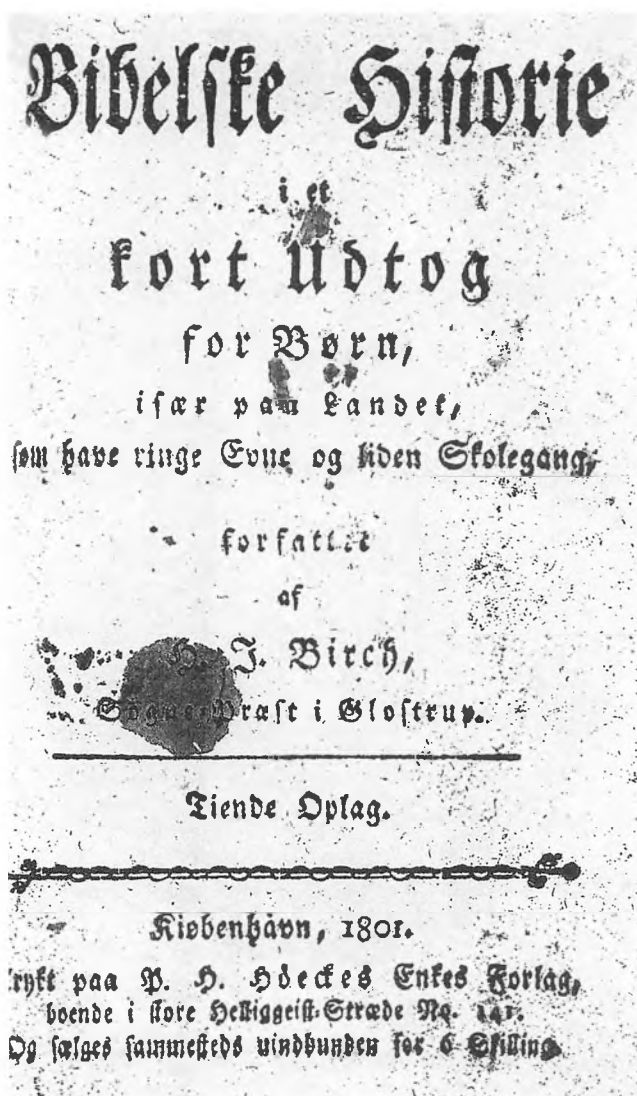
Der var således mere end 60 skoler i de fire herreder, men der var himmelvid forskel på deres bygningsmæssige standard og på deres inventar. Bedst indrettet var de lindborgske skoler og enkelte andre, der var grundmurede, og som havde adskilt skolestue og lærerbolig. Nogle degneboliger var ligeledes af rimelig standard, men der var også andre, der nærmest var ruiner. Provsterne skulle ifølge reskript af 28. december 1804 hvert år bl.a. indberette til biskopperne om degneboligernes og skolehusenes tilstand og om lærernes duelighed og forhold.²⁴ Et par eksempler fra Fle-skum Herred.

I 1811 trængte degneboligen i Gunderup til reparation, og skolen til et nyt loft. De øvrige skoler i sognet betegnedes som »nogle lave og små stuer«. Medens bygnin-gerne i Gudum Sogn betegnedes som »i ypperlig stand«, var forholdene stik modsat i nabosognet Lillevorde, hvor skolehuset var så ubrugeligt, at læreren i en del år måtte holde skole i sit eget fæstehus. I Sejlflod var skolehuset lille og middelmådigt. I Storvorde var degneboligen i beboelig stand, men den tilbyggede skolestue var, selv om den var i »nogenledes tålelig stand«, alt for lille til at rumme sognets skole-børn.

I amtsprovst Tetens' skolevisitatser omtales bygningsforholdene flere steder som et problem for undervisningen. I Rostrup Skole var skolestuen »mådelig« – og lære-ren og børnene ligeså. Endnu værre eksempler var der i Døstrup, hvor skolestuen var »uforsvarlig slet«, og i Sønderup, hvor den var »et usselt hul«. Et par steder kunne der slet ikke finde undervisning sted. I Suldrup var skolestuen nemlig fyldt op med snedkerredskaber, og i Bradsted blev amtsprovsten mødt af fremmede logerende og opredte senge, men ingen skolebørn.

Inventaret og skolemateriellet var i de fleste skoler yderst spartansk, så undervis-ningen må også tilsvarende have været yderst elementær. Fra Hornum Herred er der fra 1811 bevaret indberetninger med fortegnelser over alt inventar ved samtlige deg-ne- og skoleembeder, som fortæller, hvad lærerne havde mulighed for at benytte i undervisningen.²⁵ Ved alle skolerne nævnes bilæggerkakkellovne af jern, men flere steder, bl.a. Sønderup, Veggerby, Nørholm og Sønderholm, var de gamle og revne-de. Skolebordet og stolene er de fleste steder fastgjort med pæle, så de ikke kunne flyttes. Af bøger havde en række skoler alene en bibel og en huspostil, som derfor må være benyttet som læsebog. Flere steder var disse bøger så slidte, at bind og blæ-de var gået i stykker. I Vokslev havde degnen selv bekostet et nyt bind til bibelen. En del skoler havde dog også egentlige skolebøger – oftest religionsbøger. Ti skoler havde et eller flere eksemplarer af H.J. Birch: »Den bibelske Historie i et kort Udtog for Børn, især paa Landet«. I Veggerby bekostet af degnen, flere andre steder af for-ældrene. I Nørholm havde sognepræst Lauritz Ottesen doneret seks eksemplarer af Birchs bog og 14 eksemplarer af P. Prahls »Fortællinger for Børn ved deres Øvelser i Indenadslæsning«. Overraskende nok findes biskop N.E. Balles autoriserede Lære-bog i den evangelisk-christelige Religion ikke nævnt blandt Hornum Herreds sko-

H.J. Birchs Bibelske Historie hørte til de ganske få bøger, der fandtes i Østhimmerlands skoler forud for gennemførelsen af skoleanordningen af 1814, som efterhånden medførte en udvidelse af skoleinventar og skolebøger. Undertitlen til Birchs bibelhistorie er meget sigende for undervisningens niveau i landsbyskolerne »i et kort Udtog for Børn, især paa Landet, som have ringe Evne og liden Skolegang«. Gengivet efter eksemplar i Det kgl. Bibliotek.



lers bøger. Dette kan måske skyldes, at forældrene først anskaffede bogen til børnenes konfirmationsforberedelse. Balle havde dog alligevel en finger med i spillet, da et par af skolerne ejede hans »Bibelsk Søn- og Helligdags-Læsning«, og da han havde gennemset flere udgaver af H.J. Birchs bibelhistorie, før disse blev trykt.

Et afgørende moment, når der skal tages stilling til standarden af undervisningen før og efter 1814-anordningen, er sommerskolegangen. Ved omgangsskoler og vin-



Blandt de få seminarieuddannede lærere var Claus Johannsen, der var ansat i Gunderup Skole i amtsprovst Tettens eget pastorat. Johannsen var født i Molde ca. 1764 og uddannet fra Kiel Seminarium 1790. Han var lærer i Gunderup 1797-1834. Tegningen er gengivet fra Trøst-Hansens sognekort over Gunderup. Dansk Skolemuseum.

terskoler lå det ligesom i konceptet, at børnene om sommeren var fritaget for undervisning, og at de i stedet deltog i landbrugsarbejdet. Meget tyder dog på, at undervisningen også i de øvrige skoler på landet i Østjylland var meget beskedent i sommerhalvåret. Der er ingen tvivl om, at udskiftningen af gårdene betød, at der var brug for børnene til at vogte kvæg. Nogle indberetninger fra 1809 viser, at sommer-skolegangen i hele Hornum Herred var så godt som ikke eksisterende.²⁶ De fleste degne og skoleholdere meddelte, at der slet ikke er holdt skole om sommeren. Veggerby og Støvring skoler havde været lukket om sommeren siden udskiftningens tid. Flere henviste til, at forældrene ikke kunne undvære børnene. I Øster Hornum mødte nogle børn to gange om ugen, men de gik straks igen. I Bislev mødte kun børn, der var 4-5 år, så skolegangen var snarere en pasningsordning end undervisning. I

Sørup var læreren så dårligt aflønnet, at han var nødsaget til at tage andet arbejde om sommeren. Kun i købstaden Nibe og i annekssoget Vokslev var der en vis sommer-skolegang.

Lærerkorpsets sammensætning

Det fremgår af amtsprovst Tetens' visitatser, at det var et meget broget lærerkorps, der varetog undervisningen før skoleanordningens gennemførelse. Kun ganske få af lærerne havde modtaget en egentlig uddannelse. Ganske vist havde der siden 1791 været en seminarieuddannelse i Danmark, men det var stort set kun i de lindenborgske skoler, der tyve år senere fandtes seminarister. De væsentligste grunde hertil var den dårlige aflønning, som ikke fristede uddannede folk, og at seminarierne i Jylland først nu var ved at blive oprettet: Borris (Ribe Stift) 1806, Snedsted (Aalborg Stift) 1812, Lyngby på Djursland (Århus Stift) 1813 og Ranum (Viborg Stift) 1816. Imidlertid var det lindenborgske skolevæsen et kraftcenter, der også fik betydning for andre lærere i nærområdet. I 1786 blev J.C.G. Claussen, som var uddannet fra seminariet i Kiel og senere havde lært dansk på Reventlows Brahetrolleborg, ansat som skoleinspektør for de lindenborgske skoler.²⁷

Som det fremgår af Tetens' visitatser, havde flere af de lærere, der var ansat i Øst-himmerland, modtaget undervisning og vejledning fra den aktive pædagog. Claussen sørgede også for, at flere unge mennesker blev oplært, så de senere kunne tage en seminarieuddannelse på Blaagaard Skolelærerseminarium, hvortil Claussen blev knyttet allerede fra seminariets start i 1791. Eksempler herpå er Jens Foldager, som var lærer i Fræer 1794-1822, og Jens Johansen, lærer i Ellidshøj 1794-95, senere lærer i Ferslev. Begge kom fra det lokale bondemiljø, men fik via seminarieuddannelsen chancen for at ændre erhverv.²⁸ Claussen sørgede også for, at Claus Johannsen, uddannet fra seminariet i Kiel, kom til Fjellerad Skole i 1791, hvorfra han i 1797 kom til Gunderup som degn og lærer. Lærerjobbet i Gunderup blev derefter varetaget af far og søn helt indtil 1884.²⁹ Også i Romdrup og i Brøndum var der ansat seminarister, henholdsvis uddannet fra Borris Præstegårdsseminarium og fra Jonstrup. Men som sagt udgjorde seminaristerne et forsvindende mindretal i det himmerlandske lærerkorps.

En stor gruppe var degnene. Da skolevæsenet blev etableret i 1700-tallet, blev degnenes arbejdskraft så vidt muligt udnyttet, ikke på grund af deres erfaring og interesse for skolen, men fordi det var den mest nærliggende mulighed. Degnene fandtes i alle pastorater, og de kunne pålægges undervisningsforpligtelsen uden at få noget særligt for det ud over det, de i forvejen fik for de kirkelige opgaver. Der fandtes ikke nogen pædagogisk uddannelse eller efteruddannelse for degne, og deres indtægter var så små, at embederne ikke var attraktive for uddannede folk som teologer og jurister. Mange degne måtte skaffe sig ekstraindtægter, for at familien i det hele taget kunne overleve, hvilket gik ud over arbejdet i kirke og skole. Alligevel endte mange studenter, som aldrig fik taget nogen videregående eksamen, med at tage imod et degneembede. Det var ikke altid de bedste studenter, der tog imod de beskedne degneembeder, og mange af dem fungerede ikke særligt godt, enten fordi de havde mistet lysten til jobbet, eller fordi de levede et udsvævende liv. Georg Hansen

omtaler i sin bog om degnen mange eksempler på, at drukkenskab var en udbredt last blandt degne.³⁰

Amtsprovst Tetens' indtryk af degnenes virke som lærere er, at en del af dem gør alt, hvad de kan, og derved opnår rimelige resultater, selv om deres uddannelse ikke er den bedste. Men der er også degne, som er udmærkede i de kirkelige funktioner, men som ikke dur som undervisere. Et sådant eksempel er degnen i Skibsted, Jens Als, der betegnes som en god kirkesanger, men som en ikke-duelig lærer. Det modsatte kunne dog også være tilfældet. Den seminarieuddannede Frantz Lassen i Romdrup var »en flittig og duelig Skolelærer, men ikkun maadelig som Degn«. Flere af degnene var temmelig gamle, og de betegnedes som »udlevede« og trængende til hvile. Imidlertid var pensionsforholdene således, at degnene blev i embedet længst muligt, og når det ikke kunne gå længere, blev de pålagt at skaffe sig en substitut, som for en beskeden del af degneindtægterne påtog sig lærerjobbet og måske også de kirkelige forpligtelser, medens den gamle degn beholdt resten. Den ringe aflønning betød, at disse substitutter enten blev helt unge mennesker eller folk, som ikke havde mulighed for at skaffe sig arbejde på anden vis. Også i tilfælde, hvor degnen ikke var særlig gammel, kunne han blive pålagt at antage en substitut, når han var alt for forsømmelig med skolearbejdet.

Blandt skoleholderne fandt Tetens, at flere udførte et fortjenstfuldt arbejde, fordi de gjorde, hvad de kunne, selv om det ikke altid var så meget. Mest positivt bedømte han arbejdet i Terndrup Skole, hvor den 39-årige lærer (1815) ved »den rosværdigste selvuddannelse« havde bragt det så vidt, at han ikke stod tilbage for nogen seminarist. Men Tetens var tilfreds med mindre. Flere steder fandt han lærere, der ikke havde de store kundskaber, men som arbejdede med det dem »betroede Pund«. Med de usle lønninger, som mange lærere måtte affinde sig med, var der også grænser for, hvad man kunne forvente. Blandt andet fremhævede provsten læreren i sit eget pastorat Jens Christensen i Vårst, som i snart 40 år troligt havde arbejdet for en ussel løn til sand gavn. I flere tilfælde måtte Tetens dog bruge omskrivninger for at sige noget positivt om lærerne: »Kan ej regnes blandt de slette, sædelig, flittig og brugbar« (Gerding), »skikkelig, flittig og ej uduelig« (Komdrup), »flittig og anvender vel det han ved« (Veddum). Det er gennemgående i Tetens' beskrivelser af lærerne, at de fleste af dem mangler kundskaber. I 1815 havde han endnu forhåbninger om, at det for mange lærere ville hjælpe med efteruddannelseskurset hos pastor Schjønning (jfr. ovenfor), men snart måtte han konstatere, at det for nogle af lærernes vedkommende mere drejede sig om evner end om kundskaber.

Værst stod det til de steder, hvor degnen/læreren hørte til de direkte forsømmelige, eller hvor vedkommende førte et uværdigt liv. Dette var f.eks. tilfældet i Døstrup, hvor degnens dårlige opførsel blev nævnt både i 1812, 1813 og i 1815. Nogle steder håbede man sikkert på, at læreren som i Valsgård Skole afsagde sit lærerembede, »hvorved efter Sigende intet tabtes«. Nogle af degnene/lærerne var ifølge Tetens på en måde selv ude om det, når de var i store økonomiske vanskeligheder, fordi de havde anskaffet sig en stor børneflokk.

Om skolefagene udtalte amtsprovst Tetens sig kun lidt, men der er ingen tvivl om, at med den sammensætning, som lærerkorpset havde, så drejede undervisningen sig

om få elementære fag. Flere steder omtales overhøring i religion, og det har nok været hovedsagen de fleste steder. Det drejede sig om at få børnene forberedt til konfirmationen. Men også læsefærdigheden omtales en række steder, så den har lærerne også satset på at lære børnene, og sikkert også skrivning, og som det nævnes i beretningen fra Mou Skole i 1815, regning. Manglen på egnede lærebøger – jfr. de tidligere omtalte indberetninger fra skolerne i Hornum Herred – har været en hæmsko mange steder. I de skoler, hvor en seminarieuddannet lærer forestod undervisningen, har bredden af undervisningsfagene været størst. I instruksen for lærerne på de lindenborgske skoler fra 1786 skulle undervisningen omfatte følgende fagområder: »Religionens sandheder, Biblens historie, det almindeligste af geografien, historien især fædrelandets, naturbegivenhederne, agerdyrkingen, regning, skrivning og deslige for almuen nyttige og for deres fatteevne passende kundskaber«. ³¹ Det er dog tvivlsomt, om samtlige disse fag vandt indpas i de lindenborgske skoler i praksis, men der er ingen tvivl om, at de seminarieuddannede lærere nåede videre end deres ikke uddannede kolleger. På Gudumlund Fabriksskole blev der indført gymnastikundervisning i 1806, hvad der heller ikke var tilfældet andre steder før langt senere. ³²

Et markant skel i folkeskolens historie

Skal man give en bedømmelse af skolevæsenets stade i Østhimmerland forud for skoleanordningen af 1814, kan det fastslås, at der fandtes skoler i alle sogne. Der var degne og skoleholdere, som varetog en form for undervisning, som langt de fleste børn havde mulighed for at følge i hvert fald om vinteren. På den måde er det berettiget at tale om, at skolevæsenet på landet er ældre end 1814. Men noget effektivt skolesystem var det ikke, specielt ikke efter at udskiftningen havde flyttet en del af bondebefolkningen bort fra landsbyerne. Dette fremgår tydeligt af Tetens skolevisitationer og endnu tydeligere af hans sammenfattende konklusion i indberetningen til biskop Jens Bloch den 6. februar 1813 på baggrund af skolebesøgene i 1812:

»Af den korte Beskrivelse, jeg har givet, vil erfares Skolernes dybe Forfald paa saa mange Steder. Skolelærernes mindre Duelighed og Skolegangens uforsvarlige Forsømmelse, hvilket Alt raaber om en hastig Forandring og gjør dette til et af mine ivrigste Ønsker, at vi dog snart maatte faae et Skole Reglement for at kunne med Kraft begynde at virke og ej daglig harmes ved, alle sine redeligste Bestræbelser uagtet, intet at kunne udrette.« ³³

Tetens råber på at få skoleanordningen, som kun gjaldt på Øerne, udstrakt til Jylland og Himmerland, så skolernes »dybe Forfald« kunne blive afhjulpet.

Det er i Tetens' beretninger tydeligt, at skoleanordningen af 21. januar 1739 næsten kun er gennemført med succes på det lindenborgske godsdistrikt. Dette var også en konsekvens af, at plakat af 29. april 1740 overlod ansvaret for gennemførelsen af 1739-ordningen til godsejerne. Om dette også var tilfældet andre steder i landet vil, som Michael Bregnsbo har gjort opmærksom på, kræve flere regionale undersøgelser. Biskop N.E. Balles visitatsbesøg i 540 sjællandske skoler 1799-1807 afslører, at han mødte de samme problemer, som Tetens fortæller om, med uddan-

nede lærere og store skoleforsømmelser, men også, at biskoppen en række steder mødte skolebørn, som kunne deres katekismus, og som kunne læse, og de bedste af børnene kunne også skrive og regne.³⁴ En sammenligning med Balles tidligere visitatser³⁵ tyder på, at skolevæsenet på Sjælland blev væsentlig forbedret i årene efter 1800, hvilket ikke skete i Jylland.

Jeg har i mine to bøger »Præst og Administrator« (1981) og »Skolen, præsten og kommunen« (1994) undersøgt skoleforholdene i praksis i alle Hornum og Fleskum herreders sogne i perioden fra 1814 til ca. 1880 og kan på dette grundlag fastslå, at der med skoleanordningen af 29. juli 1814 blev skabt et grundlag for at afhjælpe alle de mangler, som amtsprovst Tetens henviste til. Samtidig kan det dog fastslås, at forbedringerne ikke skete på en gang i de nærmeste år efter 1814, men at det blev en lang og sej kamp over flere årtier. De vigtigste bestemmelser i skoleanordningen var, at lærerne skulle have en langt bedre uddannelse end hidtil, hvor de stort set ingen uddannelse havde haft. Lærerne skulle nu så vidt muligt have en seminarieuddannelse bag sig, før de kunne blive fast ansat i folkeskolen, og de skulle have en bedre løn. Skolegangen skulle være langt mere regelmæssig end hidtil, også om sommeren, hvilket skulle sikres ved et effektivt mulktssystem. For at sikre, at bestemmelserne blev overholdt, skulle der indføres et mere effektivt skoletilsyn med skolekommissioner under ledelse af sognepræsterne og en skoledirektion, hvor provsten skulle være forretningsførende.

Der gik lang tid, før den nye ordning blev gennemført konsekvent. Først skulle der vedtages nye skoleplaner, som for hovedparten af pastoraterne i Østhimmerland blev godkendt af Kancelliet i 1818.³⁶ Enkelte steder, hvor der som f.eks. i Nørholm og Veggerby-Bislev var særlige problemer, gik der dog længere tid med at få skoleplanerne vedtaget. Men de nye planer kunne mange steder ikke umiddelbart træde i kraft, da de forøgede lærerlønninger forudsatte en nedlæggelse af degneembedet, og degnene blev i mange sogne siddende i deres embeder lang tid endnu. F.eks. fortsatte degnen i Sønderup, Jens Hansen, helt frem til sin død i 1846.³⁷ Heller ikke de hidtidige ikke-uddannede skoleholdere kunne man uden videre afskedige, når de blot passede deres job nogenlunde. Der gik derfor mange år, før hele lærerkorpset blev seminarieuddannet. I 1860'erne var så godt som alle faste lærerembeder i Hornum-Fleskum herreder besat med seminarister, medens der endnu var uuddannede blandt vikarer, vinterskolelærere og andre lavtlønnede undervisere.³⁸

Et andet problem, som man måtte have styr på, var skoleforsømmelserne, og det holdt også hårdt. Gennem hele århundredet var det en kamp mellem skolemyndighederne, lærerne og forældre og husbonder om at få børnene til at møde i skolen. Mulktsystemets effektivitet blev ofte gennemhullet, da skolekommissioner og sogneråd så gennem fingre med opkrævningen, men ved indskærpelser fra de overordnede tilsynsmyndigheder blev der dog af og til straffet efter reglerne. Særligt vigtigt var spørgsmålet om sommerskolegangen, som før 1814 havde været ikke-eksisterende mange steder. Også her blev forholdene bedre i det 19. århundrede, selv om den strenge overholdelse blev lempet ved, at Kancelliet i 1818 gav mulighed for, at de større elever kunne gå mindre i skolen om sommeren mod at gå tilsvarende længere om vinteren.³⁹

I løbet af det 19. århundrede blev fagplanen i skolerne på landet udvidet. Ud over religion og læsning blev skrivefærdigheden langt bedre, hvilket bl.a. fremgår af skolekommissions- og fattigkommissionsprotokoller og sognerådsprotokoller, hvor antallet af beboerrepræsentanter, der skrev deres navn med »ført pen«, formindskedes og efterhånden forsvandt helt. Efterhånden indføres også fagene geografi og historie i en række skoler, som det bl.a. fremgår af biskoppernes og provsternes skolevisitsberetninger og af indskærpelser fra ministeriet, når der ikke undervistes i disse fag.⁴⁰ Der er helt tydeligt tale om en kvalitetsforbedring af undervisningen i forhold til før 1814, som både skyldtes de bedre uddannede lærere og forbedringen af skolevæsenet i det hele taget. Den danske befolkning fik med skoleanordningerne af 1814 et øget uddannelsesniveau. Uden skolereformerne i begyndelsen af det 19. århundrede havde det været vanskeligt at forestille sig gennemførelsen af det demokratiske selvstyre senere i århundredet.

Amtsprovst Tetens' visitatsberetninger⁴¹

FLESKUM HERRED

Ferslev – Dall – Volsted

1812: Volsted Skole – den gamle Lærer gjør sig utrættet Flid med de unges Underviisning.

Dall Skole – Med Børnenes Fremgang vel fornøjet.

Ferslef Skole – Skolelæreren mangler ikke de fornødne Kundskaber, men den fornødne Munterhed til sit Arbejde.

1813: Ej endnu der holdt Kirke Visitatz.

Degn og Skolelærer Jens Johansen⁴² i Ferslef. – Som Degn god – som Skolelærer er han meere duelig end flittig.

Skolelærer Niels Svendsen i Dall arbejder troelig med det ham betroede Pund. Skolelærer Anders Jensen i Volsted vedbliver med Flid og Troeskab at virke i sit Kald.

1815: Ferslef. Jens Johannsen. 50 Aar. Degn og Skolelærer. Seminarist fra Blaaegaards Seminarium. Er sær vel dannet til at være Skolelærer – den Flid, som i nogle Aar savnedes hos ham, er nu vendt tilbage. – I dette sidste Aar har hans Skole vundet af den Aarsag meget, saa man kan gjøre sig de glædeste Forhaabninger om Ham.

Dahl. Niels Svendsen. 64 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Flittig i sit Kald og nytter efter sin ringe Evne.

Wolsted. Anders Jensen. 59 Aar. Skolelærer – ikke Seminarist. Med udmærket Iver virker han, og mangler ikke de fornødne Kundskaber.

Gudum – Lillevorde⁴³

1812: Guddum Skole – de forsamlede Unge læste got inden ad, og Skolelærer bruger sine ringe Evner, saa got han kan.

Lillevorde Skole – en flittig Skolelærer, hvis Flid kiendes i Børnenes Fremgang.



Udover at være sognepræst og amtsprovst var Gerhard Tetens også en ivrig landmand og medlem af Landhusholdningsselskabet. Hans præstegård lignede en lille herregård med en stor avling, store udbygninger og et stuehus, der var 64 alen langt. Livet i præstegården var præget af oplysningstidens kultur men under aristokratiske former. Efter Tetens' død blev en del af præstegårdens jorder frasolgt. Det gengivne billede, der viser en del af præstegårdens stuehus, er gengivet fra Trøst-Hansens sognekort. Dansk Skolemuseum.

- 1813: Der glædedes jeg ved en talrig og vel oplyst Ungdom. Degn Jens Christensen, fører Sagen, som sit Levned, ordentlig.
 Skolelærer Niels Jensen Svanfolk i Guddum – maadelig af Kundskab, men flittig.
 Skolelærer Gregers Marcussen Bæk ved Fabrikken – Seminarist – med Flid, Kundskaber og Gaver udmærket.
- 1815: Guddum. Niels J. Svanfolk. Skolelærer – ej Seminarist. 31 Aar. Stræber at vorde alt meere og meere duelig, er sindig og kierlig i Omgang med Børnene. Guddumlunds Fabrik. Gregers M. Bech. 28 Aar. Seminarist fra Brahetrolleborg.⁴⁴ Meget Udmærket saavel ved Lyst til og Iver i sit Embede, som ved Kundskaber, hvilke han bestandig søger at udvide.
 Lillevorde. Hans Nielsen. 61 Aar. Ej Seminarist. Hidtil har han til sand Gavn for de unge og til almindelig Tilfredshed virket. – Hans Lyst og Flid er begyndt at svækkes.

Gunderup – Nøvling

1812: Med Skolerne i mine egne Sogne, saavelsom med Lærerne er jeg temmelig vel tilfreds.

1815: Gunderup. Claus Johannsen.⁴⁵ 51 Aar. Degn og Skolelærer. Seminarist fra Kiel. Besidder den fornødne Duelighed, og er en flittig og vel begavet Lærer. Fiellerad. Hr. Poul Mørch⁴⁶. 29 Aar. Capellan hos Amtsprovsten. Meget duelig og føler Lyst til Skoleembedet.

Væst. Jens Christensen. 64 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Har i næsten 40 Aar for en ussel Løn troelig arbejdet efter Evne og giort sand Nytte.

Schoustrup. Jens Jensen. 57 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Ikke uduelig – Hans Flid kan ej lastes.

Neufing. Casper Friderichsen. 43 Aar. Skolelærer – har modtaget nogen og modtager i denne Tid meere Dannelse. Agtværdig saavel for sin Flid som Duelighed, hvilken han stræber efter at forøge, og har derfor i Sommer modtaget Underviisning hos Hr. Pastor Schiønning i Juelstrup.⁴⁷

Mou

1812: Mou Skole. 42 Børn samlede – de læste for mig inden ad, hvormed jeg denne Gang ej var saa fornøjet, som jeg ellers plejer, ej heller med deres givne Svar paa de af mig fremsatte Religions Spørgsmaale.

1813: Ej endnu der holdt Kirke Visitatz.

Degn og Skolelærer Peder Pedersen i Mou – skjønt gammel dog utrættet virksom ved Børnenes Underviisning.

1815: Mou. Peder Pedersen. 70 Aar. Degn og Skolelærer – underviist af Seminarist-Læreren den afdøde Clausen.⁴⁸ Under tiltagende Alder og Svaghed er hans Iver og Lyst dog ej aftagen; men desuagtet vil han snart trænge til at erholde en Medhjælper.

Egense. Søren Clausen. 50 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. I Kundskaber meget indskrænket, dog lærer han Børnene temmelig vel at læse inden ad, regne og skrive.

Romdrup – Klarup

1812: Romdrup Skole – en brav Skolelærer, hvorved Skolen meget har vunden. Clarup Skole – Børnene vare ej ringe – Skolelæreren duelig og flittig.

1813: De fleste Børn gave rigtige Svar med Færdighed.

Degn og Skolelærer Frantz Lassen⁴⁹ i Romdrup – Seminarist – en flittig og duelig Skolelærer, men ikkun maadelig som Degn.

Skolelærer Jens Christensen i Clarup – mangler hverken Duelighed eller Flid.

- 1815: Romdrup. Frantz Lassen. 29 Aar. Degn og Skolelærer. Seminarist fra Borris. Han foreener med Duelighed en roesværdig Flid.
Clarup. Jens Lauritzen. 38 Aar. – ej Seminarist. En sædelig, flittig og til Skolefaget vel oplagt Mand.

Storvorde – Sejlflod

1812: Stoervorde Skole – Alt maadeligt.

1813: Nogle af de ældre svarede vel. Degn og Skolelærer A.C. Heins i Stoervorde – i Alt maadeligt.

Skolelærer Jens Bertelsen i Seilflod – gjør efter sine ringe Evner hvad han kan.

1815: Stoervorde. A. Heins. 41 Aar. Degn og Skolelærer. Student. Under meget fattige Kaar har han hidtil sukket. – Man nærer det Haab, at forbedrede Omstændigheder vil have gavnlig Indflydelse paa hans Iver i Embedet, hvortil han ikke savner Duelighed.

HELLUM HERRED

Bælum – Solbjerg

1813: Ungdommen i Almindelighed aflagde gode Prøver paa at de havde lært og fattet Rel. Sandheder.

Degn og Skolelærer Jens Jørgen Sveistrup i Bælum – Student. Med hans Embede som Skolelærer er baade Præst og Menighed misfornøjet. Han er derfor paalagt at holde en Substitut.

Skolelærer Tønnes Andersen i Graverhusene – ældgammel og uskikket.

1815: Bælum. J.G. Sveistrup. 60 Aar. Degn og Skolelærer. Student⁵⁰. Han savner gandske Lyst til Skole-Embedet og derfor gjør ikkun lidet Nytte. Han er paalagt at holde en Substitut.

Graverhusene. Tønnes Andersen. 75 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Hans høje Alderdom gjør ham uskikket til længere at arbejde. Han behøver Hvile.

Gerding – Blendstrup

1812: Gierding Skole. 2 Dreng og 2 Piger nærværende – De læste inden ad i Luthers Catech. – passende LæseBøger for de mindre Børn savnedes.

1813: Især Drengene udmærkede sig ved med Færdighed og Fornuft at svare paa de fremsadte Rel. Spørgsm.

Degn og Skolelærer Peder Justesen i Blendstrup er en god Sanger og en udmærket duelig Lærer.

Degn og Skolelærer Søren Poulsen i Gierding. Kan ej regnes blant de slette.

Baggrunden for amtsprovst Tetens' skolebesøg findes i Forordning angående Amtsprovsters Beskikkelse af 5. december 1806. Amtsprovstene skulle som forretningsførere for amtskoledirektionerne og som skolevisitatorer være garant for den nye skoleordnings succes. Deres mange skolebesøg var tidskrævende, men de fik ret til at holde kapellan, som kunne varetage en del af provstens præsteembede. I Gunderup-Nøvling fungerede Tetens' kapellan Poul Mørch også som lærer ved en af skolerne.

Forordning, angaaende Amtsprovsters Beskikkelse i Danmark.

Kiøbenhavn, den 5te December 1806.



Kiøbenhavn.

Trykt hos Directoren Johan Frederik Schultz,
Kongelig og Universitets-Bogtrykker.

1815: Gierding. Søren Poulsen. 53 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. Sædelig, flittig og brugbar.
Blendstrup. Peder Justesen. 49 Aar. Degn og Skolelærer. Seminaristisk dannet ved Clausen. Saavel ved Kundskaber som ved Flid udmærket.

Skibsted – Lyngby

1813: En Deel af den talrige Forsamling havde god Kundskab.
Degn og Skolelærer Jens Als i Skibsted – ustuderet, men ret duelig.
Skolelærer Christen Jensen i Lyngbye – ret duelig og flittig.
NB. Skolelærer Niels Lyngbye i Terndrup – ej Seminarist, alligevel udmærket duelig og flittig – værdig til god Befordring.

1815: Skibsted. Jens Als. 32 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. En god Kirkesanger – ikke duelig Skolelærer – behøver meere Dannelselse.
Lyngbye. Christen Jensen. 47 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Hans Bequemhed til Embedet kan ikke forkastes og hans Flid i Embedet er ikke ringe.
Terndrup. Niels Lyngbye. 39 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Ved den roesværdigste Selvdannelse bragt det saavidt, at han ej i Kundskaber viger for den bedste Seminarist. – Hans ringe Kaar og usle Løn har ej formaaet at svække hans sieldne Lyst.

Skørping – Fræer

1812: Skjørping Skole – 2 Piger – 3 Drengene – De læste tydelig og færdig – Med alt var jeg vel fornøjet.
Rebbild Skole. – Af de forsamlede 12 Børn læste adskillige ret got. Med alt tilfreds.
Fræer Skole. – Med Børnenes Fremgang og Skolelærerens Flid meget vel fornøjet.

1813: Da der er Vacance i Præste Embedet har jeg endnu ikke holdt Kirke Visitatz. Degn og Skolelærer Lars Funder i Skjørping – duelig og forretter sit Embede med Flid.
Skolelærer Jens Foldager i Fræer – Seminarist – en meget ferm Lærer.
Skolelærer Peder Adamsen – upaaklagelig saavel i Hensigt til Flid som Kundskaber.

1815: Skjørping – Lars Funder. 53 Aar. Degn og Skolelærer. Student⁵¹. Meget duelig og ordentlig i sit Embede.
Rebild. Peder Pedersen. 35 Aar. Skolelærer – faaer ved Hr. Pastor Schiønning i Juelstrup meere Dannelselse. Hans Flid og Duelighed kan ikke lastes.
Fræer. Jens Foldager⁵². 48 Aar. Skolelærer – Seminarist fra Blaagaards Sem. Hans Lyst og Iver gjør Ham agtværdig og, som han udmærker sig ved gode Kundskaber, er hans Skole Ungdom udmærket god.

St. Brøndum – Siem – Torup

1812: Hellum Skole. – Alt maadeligt.

1813: Den største Deel af Ungdommen var vel oplyst.
Degn og Skolelærer Jens Pedersen i Brøndum, Seminarist. Har ret gode Gaver, som Catechet og synger ret godt.
Skolelærer Niels Lassen i Hellum – ej seminaristisk dannet, dog duelig.

1815: Brøndum. Jens Pedersen⁵³. 29 Aar. Degn og Skolelærer. Seminarist fra Joenstrup Sem. Meget duelig og flittig i sit Kald.
Hellum. Niels Lassen. 43 Aar. Skolelærer – Seminaristisk dannet ved Skolel. Clausen og dannes end videre ved Hr. Pastor Schiønning. Han savner ikke de

fornødne Kundskaber og besidder ret gode Gaver til at meddele Børnene dem.

Sdr. og Nr. Kongerslev – Komdrup

1813: Med Ungdommen var jeg langt bedre fornøjet end jeg havde ventet, hvilket er en Frugt af Underlærernes Flid.

Degn og Skolelærer Christen Christensen Skibsted i Nørre Kongerslev – en udmærket retskaffen og duelig Mand.

Degn og Skolelærer Morten Christensen i Komdrup – ej duelig.

Degn og Skolelærer Niels Christensen i S. Kongerslev – ret god.

1815: Sønner Kongerslev. Niels Winther. 42 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. Ikke uduelig og flittig – behøver meere at dannes.

Nørre Kongerslev. Christen Christensen. 53 Aar. Degn og Skolelærer, ej Seminarist. En brav og agtet Skolelærer, der er virksom i sit Kald og har meget gode Gaver til at undervise Børn.

Komdrup. Morten Christensen. 42 Aar. Degn og Skolelærer, ej Seminarist. Skikkelig, flittig og ej uduelig Lærer. – Han trænger til og kan modtage videre Dannelse.

HINDSTED HERRED

*Als*⁵⁴

1812: Helberschou Skole – Børnene udmærkede sig ved færdig at læse inden ad og ved deres Skrivt – en duelig Skolelærer.

Als Skole – Børnene læste ret godt inden ad – Degnens Substitut var tilstæde – Degnen, Student, er selv forsømmelig.

Hurup Skole – 14 Børn tilstæde – de læste ej ringe, og det lod til, som Læreren havde Lyst og gjorde sig Flid.

1813: Uagtet den retsindige Provst Haugaards⁵⁵ jevnlige Overhøring fandt jeg dog ikkun faae af de mange Unge at svare med Forstand.

Degn og Skolelærer Frideric Justesen i Als – synger meget got og mangler ikke Kundskaber men Lyst – Han er Student.

Skolelærer Lars Christensen i Helberschou – duelig og flittig.

Skolelærer Søren Ipsen i Huurup – Med Flid arbejder han efter Evne.

1815: Als. Friderich Justesen. 25 Aar. Kirkesanger og Skolelærer – Student⁵⁶. Har meget gode Kundskaber og Gaver til at gavne Ungdommen. Hans Opførsel er sædelig.

Helberschou. Lars Christensen. 38 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. En duelig og i sit Embede meget flittig Mand.

Huurup. Søren Jensen. 53 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Upaaklagelig i Henseende til sin Flid.

C
Undersøgelig Indberetning om Skolebesøg -
i Marts 1814

I de Skolebestyrelses nye Indberetning om de fleste Skoler i min Landsteds Herred
og hos sin Lejersindsejer for Januar og Februar 1814, for jeg ikke nok i
nogle few Skoler, der af mig bleve alle visiterede 1813; men ogsaa skulde
administrative Skolebesøg, samtis alt naar bragt i den anbefalede Orden og de
før, Summenet iøvrigt, at overvære de offentlige Højskoler i Sommer og
Høstmaaned -

Jensens Indberetning den 30 Jan.
1814

Undersøgelig
Tetens

I 1814 udsatte Tetens sine skolebesøg, da han først ville se, hvilken betydning den nye skoleanordning fik for forholdene på skolerne. Til gengæld fik han så tid til kirkevisitationer, som han i nogle år havde måttet forsømme. Hans indberetning om skolebesøg i året 1814, som her er gengivet i fuld udstrækning, indeholdt kun meddelelse om, at han det følgende år atter ville blive en aktiv skolevisitorator. Landsarkivet i Viborg.

Astrup – Rostrup – St. Arden

1812: Astrup Skole. Adskillige Børn vare samlede – De læste ret got. Degnen er en brav gammel Mand, som gjør sig Flid.

Rostrup Skole. Skolestuen maadelig – Læreren og Børnene ligesaa.

Storarden Skole – Ingen Skolepligtige Børn tilstæde undtagen nogle confirmerede – Læreren rostes som en ferm Mand.

1813: Jeg fandt en udmærket oplyst Ungdom.

Degn og Skolelærer Niels Sørensen i Astrup – en agtværdig gammel Mand, som ved sin utrættede Flid endnu virker til megen Gavn for Ungdommen.

- 1815: Astrup. Anders Sørensen. 65 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. Virker i sin Alderdom med Lyst og Iver til megen Nytte for de Unge.
Rostrup. Iver Nielsen. 45 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Har ringe Kundskab, dog ikke aldeles uduelig.
Storarden. Peder Sørensen. 34 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Har baade megen Lyst og Beqvemhed til Embedet.

Rold – Vebbestrup

- 1812: Rold Skole. Ingen Skolegang – Læreren maadelig.
Vebbestrup Skole. Ligesaa – Skoleholderen ældgammel.
- 1813: Ej endnu der visiteret i Kirken.
Degn og Skolelærer Lund i Rold bestyrer sine Embeder upaaklagelig.
Skolelæreren i Vebbestrup er en ældgammel Mand og af ringe Evner.
- 1815: Rold. Jacob Lund. 64 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. Underviiser med Nøjagtighed i Læsning – skriver got og er i sit Levnet ulastelig.
Webbestrup. Lars Nielsen. 75 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Hidtil troelig arbejdet efter Evne; men nu udlevet og trænger snart til Alderdommens Hvile.

Skelund – Visborg

- 1812: Væddum Skole – en flittig Skolelærer – Præsten roste ham meget – Børnene, der vare tilstæde, kan jeg just ikke rose – de savnede den saa nødvendige Færdighed i Indenadslæsning.
Visborg Skole – Ingen Skolegang endnu begyndt – Skolelæreren forhen Cammertienner, ikkun maadelig.
Skeelund Skole – Alt maadeligt – Degnen Student⁵⁷.
- 1813: Degn og Skolelærer Guldmann i Scheelund – ej ringe Kundskaber til at være Skolelærer.
Skolelærer Bach i Weddum – flittig og anvender vel det han veed.
Skolelærer Sørensen i Visborg – upaaklagelig.
- 1815: Skeelund. F.S. Guldmann – 32 Aar. Degn og Skolelærer. Student. Gandske duelig for at kunne være nyttig i sin Virkekreds.
Weddum. Christen Bach. 62 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Med ringe Kundskaber foreener han et got Talent til at lære fra sig, og viser en roesværdig Nidkiærhed.
Wisborg. Eric Sørensen. 53 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Hans Duelighed er antagelig og over hans Flid er ikke klaget.

Vive – Ove – Valsgaard

- 1812: Valsgaard Skole – Skolen tillukket og Læreren samme Dag afsagt sig Embedet, hvorved efter Sigende intet tabtes.



De mange skoleforsømmelser i Himmerland skyldtes for en stor del, at børnene vogtede kvæg om sommeren. Markerne var ikke indhegnede, og kreaturerne måtte derfor vogtes og flyttes rundt, hvor der var græs. Maleriet af C. Dalsgaard fra 1877 viser en fåredreng på heden. Billedet er mere idyllisk end skolebørnenes virkelighed, hvor det var vanskeligt på samme tid at få vogterarbejdet og skolegangen passet. I begyndelsen af 1800-tallet var det som reglen skolen, der tabte. Kunstakademiets Fotografisamling.

Ove Skole. Ingen Skolegang – Skolevæggene udstødte. Degnen svag og maadelig.

Vive Skole. 18 Børn tilstæde – ikkun maadelig Fremgang havde de gjort – Skolelæreren var ellers en ganske duelig og flittig Mand.

1813: En meget ringe og uvidende Ungdom.

Degn og Skolelærer Peder Hybertz i Ove – ret god som Degn – hvad han vil blive som Skolelærer, tør jeg endnu ej med Vished sige.

Skolelærer Christen Jensen i Wive – udmærket Flid hædrer ham.

- 1815: Wiwe. Anders Pedersen. 27 Aar. Kirkesanger og Skolelærer. – Modtaget nogen seminaristisk Dannelse. Nyelig kaldet – Man gjør sig got Haab om ham, da han hverken mangler Kundskab eller Lyst.
Ove. S. Hybertz. 50 Aar. Kirkesanger og Skolelærer – ej Seminarist. Ikke uduelig – den Flid han hidtil har viist kan man ej rose.
Walsgaard. Lars Jensen. 48 Aar. Kirkesanger og Skolelærer – ej Seminarist. Duelig og meget udmærket ved roesværdig Flid og Iver i sit Embede.

Øls – Hørby – Døstrup

- 1812: Døstrup Skole. Faae Børn og ringe – Skolestuen uforsvarlig slet. Degns Opførsel maadelig.
Hørbye Skole – 5 a 6 Børn – Alle smaae og havde lært lidet. Skolelæreren gammel.
- 1813: Ej endnu der holdt Kirke Visitatz.
Kirkesanger og Skolel. M.P. Lund i Døstrup er vel duelig, men i sit forhold forargerlig.
Skolelærer P. Thøgersen i Hørbye arbejder troelig efter sine Evner.
- 1815: Hørbye. Peder Thøgersen. 61 Aar. Skolelærer – ej Seminarist. Hans Kundskaber ere faae, dog har han ikke manglet Flid. Han er nu med Alderen meget svag, og kan derfor trænge til snart at afløses.
Døstrup. Mads Lund. 43 Aar. Degn og Skolelærer – ej Seminarist. Hans Flid kan ikke lastes, hans Duelighed er ikke ringe, men hans Liv har hidtil ikke været det værdigste.

HORNUM HERRED⁵⁸

Ellidshøj – Svenstrup
(1812 mangler)

- 1813: Ej endnu visiteret der i Kirken.
Degn og Skolelærer. H.C. Rosenkilde i Ellidzhøj – Flittig og paapassende – Har ret gode Gaver til at lære Ungdommen.
Skoleholder Niels Madsen i Svenstrup – anvender troelig sine Evner og er ordentlig i sit Liv.
- 1815 H.C. Rosenkilde. Degn for Ellidzhøj og Svenstrup. 44 Aar. Ej uden Dannelse. Den forrige Præst Holst⁵⁹ gav ham nogen, og i denne Sommer vejledes han end meere ved Hr. Schiønning i Juelstrup. I sit Embede er han nøjagtig, i sit Liv ordentlig. Han sidder i trængende Kaar og har mange uopdragne Børn.
Svenstrup. Niels Madsen. Skolelærer. 41 Aar. Kan ved nogen Dannelse og Anviisning, som han nu faaer hos Hr. Pastor Schiønning, blive duelig. Hans Flid har hidtil været upaaklagelig, hans Levnet anstændigt.

Nibe – Vokslev

- 1812: Voxlef Skole. Nogle og 20 Børn tilstæde, der hver læste paa sin Lektie – Skolelæreren gammel – Børnenes Fremgang og alt maadeligt.
Nibe Skole. Mange Børn – men alt trænger til Forandring og Forbedring.
- 1813: Degn C. Justesen i Nibe – Seminarist – har ej med Skolen at bestille.
Skolelærer Ole Bak i Nibe – en gammel Mand, der vel kunde bruges til de mindre Børn, men ej til at forestaae en Skole.
Skolelærer Jens Sørensen i Voxlef, gammel, gjør hvad han kan.
- 1815: Voxlef. Annexet til Nibe. Jens Sørensen. 67 Aar. Ej uskikket til at lære Ungdommen det han kan, men behøver nu snart Alderdommens Roe. Hans Forhold er ustraffeligt.

Nørholm

- 1812: Nørholm Skole – 12 a 14 Børn tilstæde – adskillige af dem læste ret got og svarede med Forstand.
- 1813: En Deel svarede med Færdighed, dog vare ikke faae ringe. Degn og Skolelærer Peder Pedersen Vaest – synger got og er en gandske duelig Skolelærer – ikkun at hans Iver for Embedet maatte svare til hans Duelighed.
- 1815: Nørholm. Peder P. Vaest. Degn i Sognet. 48 Aar. Ved den afdøde Hr. Pastor Wedsteds⁶⁰ Omhue modtaget nogen Dannelse. Han er derfor ret duelig og tilfellige flittig. Paa hans Levnet er intet at udsætte.

Sønderholm – Frejlev

- 1812: Norups Omgangs Skole – ej endnu begyndt.
Sønderholm Skole – Underviisning og alt ringe.
Freilef og Drastrup Omgangs Skoler ej endnu begyndt.
- 1813: Der manglede ikke i Antal af Unge; men destomeere i fornuftige Svar. Degn og Skolelærer And. K. Lund – Student⁶¹ – en ypperlig Sanger, men forresten maadelig som Lærer og Menneske.
- 1815: Sønderholm. A.K. Lund. 34 Aar. Student – savner ikke den udfordrende Duelighed, men Lyst. Som Kirkesanger er han den første, men som Skolelærer maaske den sidste. Hans Levnet er ikke som det bør at være. Han er derfor fattig, men riig paa Børn, af hvilke han har 6 smaa uopdragne.

Sønderup – Suldrup

- 1812: Sønderup Skole. Skolestuen var et usselt Hul – ingen Skolegang.
Suldrup Skole. Ingen Skolegang – Skolestuen gandske opfyldt med Snedker Redskaber.

- 1813: De faae tilstædeværende Unge svarede ret vel og fornuftig.
 Degn og Skolelærer Jens Hansen i Sønderup – ej blandt de ringe som Degn, ikke uduelig som Skolelærer.
 Skolelærer Peder Pedersen i Suldrup – flittig i sit Embede og ret duelig.
- 1815: Sønderup. Jens Hansen. Degn i Sønderup og Suldrup. 41 Aar. Paa at danne ham duelig til Embedet søger Hr. Pastor Schiønning i Sommer at arbejde. Paa hans Flid er ikke klaget. Hans Levnet er ustraffeligt. Han er fattig og har mange smaae Børn.
 Suldrup. Peder Jensen. 54 Aar. Han arbejder troelig efter Evne i sit Kald og gavner. Ved den udmærkede gode Opdragelse han har givet sine egne Børn, som ved sit Heele øvrige forhold har han almindelig Agtelse.

Veggerby – Bislev

- 1812: Bradsted Skole – Adskillige fremmede Pensionister, men ingen skolepligtige Børn – i Skolestuen var Seng opsadt, hvorom erindredes. Degnen er og har studeret – men –
 Bislef Skole – 20 a 30 Børn i Skole. – Forresten var alt som i Voxlef [dvs.: Skolelæreren gammel – Børnenes Fremgang og alt maadeligt].
- 1813: Fra Hovedsognet vare en Deel; men næsten ingen fra Annexet – ej faae svarede med Færdighed.
 Degn og Skolelærer Thomas Klitgaard i Bradsted – Student – vel skikket som Degn og kunde være det som Skolelærer, men mangler Lyst og Sagtmodighed.
 Skolelærer Jacob Nielsen i Bislef er flittig og virker hvad han kan.
- 1815: Bradsted. Lars Jacobsen⁶². Kirkesanger i Veggerbye. 34 Aar. Nyelig kommen til Embedet. Seminarist fra Blaaegaard. Man venter sig det bedste af hans bekiendte Duelighed og Lyst til Skolefaget. Som privat Lærer har han de meest anbefalende Vidnesbyrd.
 Bislef. Jacob Nielsen, tillige Kirkesanger i Bislef. 62 Aar. Paapassende i sit Embede og ikke uduelig. Hans Forhold i sit Liv er værdigt.

Øster Hornum

(1812 mangler)

- 1813: De Unge vel underviiste og øvede.
 Degn og Skolelærer Jens Nielsen i Hornum en duelig og retskaffen Embedsmand.
- 1815: Hornum. Jens Nielsen. Degn. 52 Aar. Skiønt Læg Mand dog meget duelig og end meere dueliggjøres i Sommer. For sin Flid agtværdig som for sin Vandel.

Årestrup – Buderup – Gravlev

- 1812: Gravlef Skole. Med alt maadelig tilfreds – Ingen af de 13 forsamlede Børn læste taalelig inden ad – end ikke Degnens 2de Sønner – Degnen Student. Støvring Skole. Skolen var under Reparation og blev først færdig om et par Dage. Skolelæreren rostes af Præsten. Aardestrup Skole. Ingen Skolegang begyndt. Degnen var ellers en brav Mand.
- 1815: Niels L. Krabsen. Degn i Aarestrup Sogn. 43 Aar. Flittig og arbejder efter sine Evner til Held for Ungdommen – ogsaa han faaer i disse Sommer Maa-neder meere Dannelse hos Hr. Pastor Schiønning. Niels Dahlsen⁶³. Degn for Gravlef og Buderup Sogne. 38 Aar. Som Student mangler han ej de fornødne Kundskaber. Hans Flid vil man haabe herefter maae svare dertil. Paa hans Levnet er intet at udsætte. Han har en talrig Børneflokk og er fattig. Støvring. Niels Jacobsen. Skolelærer. 48 Aar. Flittig i sit Embede og ikke ubequem. Ved Præsten Hr. Schiønning dannes nu meere. Sørup. Peder Madsen. Skolelærer. 55 Aar. For en hidtil saare ringe Løn dog efter sine ringe Evner arbejdet troelig. Ogsaa han undervises af Hr. Pastor Schiønning.

Noter

1. Michael Bregnsbo: Skoleloven af 1814 – refleksioner over dens baggrund i 1700-tallet. Et essay (Skole. Kirke. Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen den 11. november 2004. Odense 2004 s. 62-69).
2. Erik Nørr: Præst og administrator. Sognepræstens funktioner i lokalforvaltningen på landet fra 1800 til 1841. Kbh. 1981; Erik Nørr: Skolen, præsten og kommunen. Kampen om skolen på landet 1842-1899. Kbh. 1994.
3. Det provisoriske reglement er trykt i Schous Forordningssamling 1804-08 s. 564-95. De mange forslag til skolelovgivning er trykt i Joakim Larsen: Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse. Aktnæsig fremstillet. Kbh. 1814.
4. Herom jfr. Lejf Degnbol: Fra degn til lærer (Skole. Kirke. Arkiv. Odense 2004 s. 13-26).
5. Forordning 5/12-1806 (Schous Forordningssamling 1804-08 s. 620-22).
6. Om biskop Bloch se Jens Bloch: Biskop i Viborg 1805-1830. Viborg 1970. Indtil 1922 hørte Østhimmerland til Viborg Stift.
7. Se f.eks. RA. Kanc. I. dep. Journal 1807 nr. 1390, 1812 nr. 1592, 1813 nr. 320 og nr. 1999.
8. Se f.eks. J. Blochs promemoria 25/1-1807 til provst Tetens og præsterne i Fleskum Herred (LAV. Fleskum Herreds Provsti. Indkomne breve 1792-1812).
9. Viborg Stifts Synodal-Act 1810. Viborg 1810 s. 22-28.
10. Blochs promemoria 25/4-1810 (LAV. Hornum Herreds Provsti. Diverse dokumenter 1792-1812).
11. Blochs cirk. 3/1-1812 (Fleskum Herreds Provsti. Indkomne breve 1792-1812). Findes også i Viborg Bispearkiv. Kopibog 1807-13.
12. Afhandlingen findes i Viborg Bispearkiv. Skolesager 1806-18.
13. Biskop Bloch 20/7-1812 til Kanc. (Viborg Bispearkiv. Stiftsøvrighedens kopibog 1807-16); Ellidshøj Skoles journal (trykt i Samlinger til jydsk Historie og Topografi. 3. Rk. I, 1896-98 s. 496-97).
14. Om præstekurset hos Schiønning se Erik Nørr: Præst og administrator s. 137-39.
15. Bloch 20/7-1812 til Kanc. (Stiftsøvrighedens kopibog 1807-16).
16. Alexander Rasmussen: De schimmelmanske Skoler. Aalborg 1914; Konfirmation 29/9-1786 på greve C.H. Schimmelmans reglement for de på Lindenberg indrettede skoler (Fogtmans Reskriptsamling 1785-86 s. 555-89).
17. LAV. Lindenberg Godsarkiv. Skolekommissionsprotokol 1786-1808.
18. F.eks. benyttede Tetens i 1812/13 månederne november og januar til sine skolebesøg.

19. Tetens udat. skr. til amtmanden 1816 (Aalborg Amtsarkiv. Skolevæsen 1816-24).
20. LAV. Viborg bispearkiv. Visitatser m.m. 1806-1900 (heri findes Tetens skolevisitatser for 1812 og 1813); RA. Danske Kancelli. 1. dep. Beretninger fra biskopperne om kirke- og skolevisitatser (heri amtsprovst Tetens indberetning om degnes og skoleholderes duelighed, flid, forhold og huslige forfatning 1815).
21. Jfr. Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807. Udg. Christian Larsen. Kbh. 1999 s. 19ff.
22. RA. Danske Kancelli. Den Store Skolekommission. Besvarelser af Kancellicirkulære af 14/11-1789. Viborg Stift. Fleskum, Hellum, Hindsted og Hellum herreder; cirkulæret og et eksempel på besvarelse er gengivet i: På embeds vegne. Kilder til danske forvaltningshistorie 1750-1920. Red. Erik Nørr og Karl Peder Pedersen. Kbh. 1998 s. 295-98.
23. Chr. Brønnum: Fabrikantlægene ved Gudumlund i Slutningen af forrige og Begyndelsen af dette Aarhundrede (Samlinger til Jydsk Historie og Topografi. 2. Rk. IV, 1893-95, om skolevæsenet se s. 81-86).
24. LAV. Viborg bispearkiv. Årlige indberetninger 1807-35.
25. Fortegnelserne findes i LAV. Hornum Herreds Provsti. Diverse dokumenter 1792-1812.
26. LAV. Hornum Herreds Provsti. Diverse dokumenter 1792-1812 (læg: Degneembederne i Hornum Herred).
27. Dansk Biografisk Leksikon. 3. udg. Bd. 3, s. 432; Joakim Larsen: Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1784-1818. Kbh. 1893 s. 46-47; Alexander Rasmussen: De schimmelmanske Skoler. Aalborg 1914; Alexander Rasmussen: Kulturbilleder fra Grevskabet Lindenberg 1768-1825 i Brev fra Godsarkivet (Fra Himmerland og Kjær Herred III, 1918-20 se især s. 202f, 210ff.).
28. Herom se levnedbeskrivelserne i LAK. Jonstrup Statsseminariums arkiv. Sager vedr. de til seminariet anmeldte og ankommende elever 1791-1805; Foldagers og Johannsens levnedbeskrivelse er gengivet af Ingrid Markussen i: Dansk Læreruddannelse Bd. 1. Odense 2005 s. 72 og 75.
29. Erik Nørr: Skolen, præsten og kommunen (1994) s. 114.
30. Georg Hansen: Degnen. Studie i det 18. Aarhundredes Kulturhistorie. Kbh. 1944.
31. Konfirmation 29/9-1786 på instruktionen for skoleholderne ved Blendstrup, Gerding, Brøndum, Fræer og Haals skoler på Grevskabet Lindenberg § 5 (Fogtmans Reskriptsamling 1785-86 s. 578).
32. Penia eller Blade for Skole-, Industri-, Medicinal- og Fattigvæsen 1. årg. 1806 s. 170-71, 5. årg. 1810 s. 60 (gymnastikundervisning blev indført på Gudumlund Fabriksskole nov. 1806).
33. LAV. Viborg bispearkiv. Visitatser m.m. 1806-1900.
34. Christian Larsen (udg.): Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807. Kbh. 1999.
35. Christian Larsen (udg.): Biskop Balles Visitatsindberetninger 1783-1793. Kbh. 2002 (se bl.a. indledningen s. 14).
36. RA. Danske Kancelli. Approberede skoleplaner 1811-17, 1818-23.
37. Jens Hansen, degn i Sønderup-Suldrup 1796-1846 (Th. Johansen: Af Hornum Herreds Degnes Saga til 1814 m.m. Fra Himmerland og Kjær Herred 1943-44 s. 260).
38. Se oversigten over lærerne i Hornum-Fleskum herreder 1867-1880 (Skolen, præsten og kommunen s. 521-32).
39. Plakat 27/8-1818 ang. sommerskolegangen på landet (Schous Forordninger 1818-22 s. 240-41).
40. Skolen, præsten og kommunen s. 365.
41. Visitatsberetningerne er her opstillet alfabetisk efter herreder og pastorater. Kilder: 1812 og 1813: Viborg Bispearkiv. Visitatser m.m. 1806-1900 (C 2-640); 1815: Danske Kanc. 1. dep. Brev 1818 Nr. 109 (svar på Cirk. 8/4-1815 ang. oplysning om de før Forordning 29/7-1814 beskikkede læreres duelighed). 1814 blev skolebesøgene udsat, da amtsprovsten ventede på skoleanordningens iværksættelse. Litteratur anvendt til noter: H. Friis-Petersen: Dimittender fra danske Skolelærer-Seminarier samt Privatister 1781-1880. I-IV (maskinskrevet. Århus 1949); H. Friis-Petersen: Studenterne ved Københavns Universitet 1740-1828. I-III (maskinskrevet. Århus 1958).
42. Jens Johansen, Blaagaard, se ovenfor.
43. Jfr. Adolf Sommer Nielsen: Degne og skoleholdere i Gudum, Lillevorde, Gudumlund og Gudumholm 1558-1956. Sejlflod 1982.
44. G.M. Bech (1789-1848), lærer Gudumlund Fabriksskole 1812-48; jfr. Th. Johansen: Gregers Martin Bech (Fra Himmerland og Kjær Herred 1927-29 s. 362-74); Præst og Administrator s. 220-22.
45. Claus Johannsen, født i Moldenit ca. 1764, Kiel Seminarium 1790, lærer Fjellerad 1797, degn og lærer Gunderup 1797.
46. Poul Mørch (1786-1832), kapellan Gunderup-Nøvling 1813, sognepræst Mosebjergh-Hørmested 1821.
47. En fortegnelse over lærerne, der deltog i præstekurset hos F. Schiønning, Årestrup-Buderup-Gravlev findes i Præst og Administrator s. 138.
48. Om Claussen se ovenfor.

49. Frands Lassen, f. 1787, Borris 1811, lærer og kirkesanger Romdrup 1812, lærer Hasseris-Sophiendal 1815.
50. J.G. Sveistrup (1754-1840), student Aalborg 1771, degn Øster Hornum 1784, Bælum-Solbjerg 1795.
51. Laurits Funder (1762-1836), student Viborg 1782, degn Gravlev-Buderup 1791-1803, derefter Skørping.
52. Jens Foldager (1766-1822), Jonstrup 1794, lærer i Frær.
53. Jens Petersen (1786-1826), Jonstrup 1810, lærer St. Brøndum.
54. Jfr. M. Larsen: Om Degne- og Skoleforhold i Als, Øster Hurup og Helberskov (Fra Himmerland og Kjær Herred 1951-52 s. 340-98).
55. Thøger Lassen Haugaard (1751-1831), sognepræst Als Sogn 1787-1831, provst Hindsted Herred 1806-14.
56. Friderich Justesen (1790-1859), student Aalborg 1808, degn i Als.
57. Frands Schade Guldmann (1781-1829), student Århus 1801, degn i Skelund.
58. Om degnene i Hornum Herred se Th. Johansen: Af Hornum Herreds Degnes Saga til 1814 m.m. (Fra Himmerland og Kjær Herred 1943-44 s. 224-69).
59. Erik Begtrup Holst (1766-1838), sognepræst Ellidshøj-Svenstrup 1800-12, konstitueret provst Hornum Herred, sognepræst Højby 1812-38.
60. H.A.C. Wedsted (1754-1800), sognepræst Nørholm 1792-1800.
61. Anders Knudsen Lund (1779-1819), student Roskilde 1801, degn Sønderholm-Frejlev.
62. Lars Jacobsen (1777-1830), Blaagaard 1805, lærer og kirkesanger Bradsted, senere lærer Nibe.
63. Niels Dahlsen født 1778, student Randers 1800, degn i Gravlev-Buderup 1803-30.



Erik Nørr (f. 1944), dr.phil., arkivar og seniorforsker ved Landsarkivet for Sjælland m.v. Har udgivet bøger og artikler om skole- og kirkehistorie, forvaltningshistorie og socialhistorie i det 19. og 20. århundrede. Har bl.a. udgivet bøgerne: Det højere skolevæsen og kirken (1979), Præst og Administrator. Sognepræstens funktioner i lokalforvaltningen på landet fra 1800 til 1841 (1981), Skolen, præsten og kommunen. Kampen om skolen på landet 1842-1899 (1994), Genforeningens bedste gave. Skoleordning og amtsskolekonsulenter i Sønderjylland og Danmark 1920-1963 (2003). Har desuden bidraget med kapitler til Dansk Læreruddannelse bind 1 (2005) og bind 3 (1993).

Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen

– arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år

Af Poul Skov

Artiklen beskriver arbejdet i tre ministerielle råd, der efter tur siden 1969 har spillet en vigtig rolle for forsøgs- og udviklingsarbejdet i folkeskolen. Der er således ikke tale om en generel beskrivelse af forsøgs- og udviklingsarbejde i skolen. De tre råd er: Folkeskolens Forsøgsråd (1969-87), Folkeskolens Udviklingsråd (1987-93) og Folkeskolerådet (1993-2002). I september 2002 blev Grundskolerådet nedsat; det har overtaget Folkeskolerådets og Ungdomsskolerådets rådgivningsopgaver.

Forfatteren har været konsulent i Folkeskolens Forsøgsråd fra 1974 til 1978 og været medlem af de nævnte råd 1986-2002, først som repræsentant for Danmarks Pædagogiske Institut, senere som personligt udpeget af undervisningsministeren. Er nu personligt udpeget medlem af Grundskolerådet. – Poul Skov er fil.dr., forskningsleder ved DPU.

Pædagogiske forsøg i folkeskolen

I 1950 blev pædagogisk forsøgsvirksomhed en legal og realistisk mulighed. Efter behandling på Rigsdagen fik lovrevision af folkeskoleloven af 18. maj 1937 kongelig stadfæstelse den 27. maj 1950 med en interessant tilføjelse til § 64, foreslået af ministeren (soc.dem. Julius Bomholt):

»Undervisningsministeren er bemyndiget til for kommuner, der ønsker at iværksætte et forsøgsarbejde indenfor folkeskolen, at godkende sådanne hertil sigtende afvigelser fra de i denne lovs afsnit II og III ... indeholdte bestemmelser angående folkeskolens ordning og undervisningens ordning og omfang, som vil være forenelige med fastholdelsen af folkeskolens mål«. Også mellem-skolen [efter 1958-reformen: realafdelingen] fik mulighed for forsøgsarbejde, når blot det ikke skabte hindringer for elevernes videre skoleuddannelse. (Rigsdagstidende 1949/50, tillæg C, spalte 1553f).

Den politiske beslutning i 1950 var ny og principiel; på seminarieområdet havde den en forløber i 1948, og i 1952 blev den videreført ved en tilsvarende tilladelse på gymnasieområdet. Den blev det legale grundlag for det videre forsøgsarbejde i fol-

keskolen. En af forudsætningerne var utvivlsomt skolepsykologiens voksende indflydelse på opfattelsen af børn og undervisning.

Enkelte kommuner havde tidligere gennemført forsøg – på eget ansvar. Københavns kommune havde tilladt de såkaldte Vanløseforsøg fra 1924, men havde dog afbrudt dem fire år senere. Frederiksberg kommune var kendt som pioner, når det gjaldt pædagogiske forsøg, bl.a. ved Skolen på la Coursvej. Men det var København, der i 1948 oprettede forsøgsskolen på Emdrupborg under ledelse af Anne Marie Nørvig; den blev snart landskendt, og erfaringerne herfra satte spor i folkeskoleloven 1958. I 1950'erne gennemførtes forsøg flere steder i landet, bl.a. i Horsens og på Katrinedalsskolen i København. Delt/udelt skoleforløb samt forberedelse til arbejdslivet var varme emner i de år. Gladsaxe kommune blev en pionerkommune i 1960'erne – med Jesper Florander som »Forsøgsrektor«; også Kroggårdsskolen i Odense blev kendt for sine pædagogiske forsøg under ledelse af Henrik Sidenius. Statens Pædagogiske Forsøgscenter, der blev oprettet i Rødovre i 1964 med Jørgen Egedal Poulsen som leder, blev en vigtig nydannelse; for første gang var staten her gået ind i pædagogisk nytænkning på højeste plan – med gode kontakter til skolevæsener i udlandet.

Men hvornår var afvigelser fra det normale så store, at ordet »forsøg« blev dækkende? Hvad var kriterierne? I »Undervisningsvejledning for folkeskolen« fra 1960 (»Den Blå Betænkning«) blev udtrykt ønske om, at der skulle iværksættes såvel systematisk opbyggede og kontrollerede forsøg som såkaldt orienterende forsøg. I de sidstnævnte kunne kravene til kontrol være mindre, selv om man også her skulle undgå alt for subjektiv vurdering af resultaterne. En undervisning, der fulgte lovens bestemmelser, ville normalt ikke falde ind under begrebet. F.eks. kunne maskinskrivning ikke længere betragtes som forsøgsundervisning – man skulle ikke regne med tilskud til indkøb af skrivemaskiner.

Den Blå Betænkning stillede store krav til det systematisk opbyggede og kontrollerede skoleforsøg; de oversteg, hvad den enkelte skole selv havde mulighed for at honorere:

1. Der må finde en omhyggelig og dermed langvarig planlægning sted.
2. I forberedelsen må indgå en sådan udvælgelse af de elevgrupper, der skal deltage, at de kan karakteriseres på bestemt måde, for eksempel i henseende til evner, standpunkt og miljø.
3. Forsøget må have et sådant omfang, at den enkelte lærers betydning for det samlede resultat ikke bliver udslaggivende.
4. Undervisningsmetoder og -midler må fastlægges under hensyn til forsøgets formål, og anvendelsen af dem må beskrives under forsøgets gang.
5. Der må under forsøget være mulighed for at iagttage og notere alle træk, herunder også væsentlige detaljer, for at deres indflydelse på forløbet senere kan vurderes.
6. De nødvendige kontrolforanstaltninger må fastlægges og gennemføres metodisk. Kontrolforanstaltningerne må resultere i et undersøgelsesprogram, som omfatter for eksempel kontrolgrupper til sammenligning samt prøver, der måler bestemte færdigheder så objektivt som muligt.

7. Bearbejdelsen af resultaterne må primært ske ud fra de muligheder for en objektiv vurdering, som foreligger. (Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 1960, s. 297).

Vejledningen henviste til bekendtgørelsen om Danmarks Pædagogiske Institut, der var oprettet ved lov af 11. juni 1954. Institutet skulle bistå med planlægning, koordinering samt bearbejdelse af resultater – som et tilbud om videnskabelig støtte til pædagogisk forsøgsvirksomhed.

Rådenes kommissorier

De tre råd, der her er undersøgt, dækkede perioden 1969-2002. De modtog hver især et kommissorium fra undervisningsministeren, en art instruks for de opgaver, der skulle løses.

Der var overlapninger, men helt identiske var de ikke. Spørgsmål om forklaring på forskellene vender vi tilbage til. Her først et forsøg på skematisk opstilling (se næste side), der kan afdække variationerne.

Oversigten rejser naturligt spørgsmål om, hvordan rådene fortolkede deres opgaver, og om den støtte eller modstand de fandt i deres politiske og pædagogiske bagland. Skiftede de foreslåede skoleforsøg karakter og indhold i periodens løb – undervisningsmetodiske, skolestrukturelle? Spillede indvandrerundervisning eller specialundervisning nogen rolle? Eller deltagerstyring? Satte rådernes arbejde varige spor i folkeskolen?

Nogle af disse spørgsmål besvares i den følgende gennemgang af de enkelte råd, andre i en afsluttende vurdering.

Folkeskolens Forsøgsråd

blev oprettet i 1969. Baggrunden var Folketingets vedtagelse af 9-punkts-programmet den 31. maj dette år (Folketingstidende 1968-1969, tillæg C, spalte 883-86). Her blev regeringen opfordret til »at udarbejde planer for den fortsatte udbygning af folkeskolen og de øvrige grundlæggende uddannelser«. Undervisningen i 8. og 9. skoleår skulle i henhold til punkt 2 differentieres efter elevernes interesser og øvrige forudsætninger. »Til støtte for udviklingen af nye undervisningsmetoder iværksættes yderligere praktiske skoleforsøg og en omfattende pædagogisk-metodisk undervisningsvirksomhed, ligesom lærernes muligheder for indbyrdes samarbejde om undervisningen i de forskellige fag søges forbedret«. I programmet indgik udvidelsen af undervisningspligten fra syv til ni år. Andre punkter i programmet angik specialundervisning af handicappede elever, samarbejde mellem skole og hjem samt mulighed for at opfylde undervisningspligten i 8. og 9. klasse på en efterskole eller en ungdomsskole.

9-punkts-programmet hører til milepælene i efterkrigstidens skolepolitik. En følge blev Undervisningsministeriets etablering af Folkeskolens Forsøgsråd. Ministeren var den radikale Helge Larsen. Kommissoriets fulde ordlyd fortjener gengivelse:

En sammenligning af kommissorierne for henholdsvis Folkeskolens Forsøgsråd, Folkeskolens Udviklingsråd og Folkeskolerådet

Folkeskolens Forsøgsråd	Folkeskolens Udviklingsråd	Folkeskolerådet
<p>Forsøgsrådet skal bistå undervisningsministeriet ang. forsøgsvirksomhed i skolen med hensyn til: Rådgivning</p> <ul style="list-style-type: none"> • behandle forslag til forsøgsundervisning • afgive indstilling om godkendelse og bevilling. <p>Tilsyn med godkendt forsøgsundervisning.</p> <p>Initiativ vedr. forsøgsvirksomhed.</p>	<p>Udviklingsrådet skal i sin virksomhed søge at fremme lokalt udviklingsarbejde i overensstemmelse med det vedtagne udviklingsprogram (7-punktsprogrammet) med tilhørende udvalgsbetænkning.</p> <p>Rådet er rådgivende over for ministeren og skal afgive indstilling om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • forsøgs- og udviklingspolitikken • fordeling af bevillingen • udviklingsarbejder, der afviger fra gældende regler og aftaler. <p>Rådet skal inden for de af ministeriet givne rammer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indkalde, behandle og godkende udviklingsprojekter • træffe beslutning om tildeling af tilskud • behandle standardprojekter, som ministeren ønsker afprøvet • følge udviklingsprogrammet op gennem iværksættelse af erfaringsindsamling, forskning og evaluering. 	<p>Folkeskolerådet har til opgave at vurdere udviklingen i folkeskolen og på baggrund heraf rådgive undervisningsministeren om spørgsmål vedr. folkeskolen, som forelægges af ministeren.</p>
<p>Rådet skal drage omsorg for formidling af erfaringer fra forsøgsvirksomheden.</p>	<p>Rådet skal løbende informere om udviklingsarbejdet og om erfaringerne herfra samt afgive årlige redegørelser for sin virksomhed.</p>	
<p>Rådet kan tage selvstændigt initiativ til iværksættelse af forsøgsvirksomhed i folkeskolen.</p>	<p>Rådet kan selv tage initiativ til iværksættelse af udviklingsvirksomhed i skolen.</p>	<p>Rådet kan på eget initiativ</p> <ul style="list-style-type: none"> • afgive udtalelse om alle spørgsmål af betydning for folkeskolens virksomhed • medvirke til at fremme skoleudvikling ved at tage initiativ til informationsvirksomhed • indstille til ministeren at fremme iværksættelsen af udviklings- og forskningsprojekter • indstille til ministeren, at der ydes støtte til lokalt forsøgs- og udviklingsarbejde.

»Forsøgsrådet har til opgave at bistå Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne med rådgivning, tilsyn og initiativ vedrørende forsøgsvirksomhed i skolen. Rådet skal således behandle forslag til forsøgsundervisning efter folkeskolelovens § 64 og afgive indstilling til Direktoratet om forslagernes godkendelse og om bevilling af statsstøtte til deres gennemførelse. Rådet skal endvidere udtale sig om sådanne forslag til forsøgsmæssige ordninger inden for rammerne af lovens almindelige bestemmelser, som forelægges det af Direktoratet. Rådet skal føre løbende tilsyn med godkendt forsøgsundervisning, blandt andet ved besøg på de pågældende skoler; og drage omsorg for, at forsøgsresultaterne og eventuelt foreløbige rapporter publiceres. Rådet kan i fornødent omfang tage selvstændigt initiativ til iværksættelse af forsøgsvirksomhed inden for folkeskolen.«

Forsøgsrådet fik syv medlemmer. Gennem perioden 1969-1986 var psykologen, professor i eksperimentel pædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole Kaj Spelling formand; næstformand blev 1970-87 psykologen, leder af forsøgsafdelingen ved Danmarks Pædagogiske Institut Mogens Jansen. Jørgen Egedal Poulsen – som nævnt leder af Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre – var medlem af rådet i al dets tid. Selvsagt foregik der en vis udskiftning; i 1977 bestod rådet af de nævnte tre samt af Aksel Rasmussen fra foreningen Skole og Samfund, Jørgen Schultz og Svend Erik Haase fra Danmarks Lærerforening, lektor Ole Varming fra Danmarks Lærerhøjskole og undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov, som Undervisningsministeriet havde tilforordnet. Skolelederforeningen blev repræsenteret, men først senere. Tom Ploug Olsen, daværende lektor, senere rektor på Danmarks Lærerhøjskole, var medlem af rådet fra 1969 til 1976. Forfatteren til nærværende artikel var konsulent for rådet 1974-1978 og senere medlem til rådets ophævelse i 1987. Til rådet blev knyttet et sekretariat bestående af to konsulenter med den fornødne pædagogisk-psykologiske indsigt samt en assistent. Sekretariatet logerede i Undervisningsministeriet, og rådet holdt sine møder ca. hver 14. dag, normalt i lokaler i Danmarks Lærerforening. Den årlige bevilling til rådets arbejde var det første år 1.000.000 kroner, et beløb der i 1987 var vokset til 4.240.000 kr. Fra 1978 udgav rådet en egentlig årsberetning. Litteratur om rådets arbejde findes blandt andet i rådets årsberetninger fra 1976/77 til 1986/87.

Terminologi

»Forsøg« eller »skoleforsøg« var den gængse betegnelse frem til 1960'erne. Derefter blev den lidt efter lidt afløst af »pædagogisk udviklingsarbejde«, vistnok i en efterligning af svensk sprogbrug, hvor forkortelsen FOU var slået igennem: Forskning og Udviklingsarbejde.

I en artikel i Undervisningsministeriets tidsskrift »Uddannelse« nr. 4, april 1969 skrev Forsøgsrådets nyudnævnte formand Kaj Spelling, »at der principielt kan skelnes mellem to forskellige former for forsøg i skolen. Den ene form kan måske bedst karakteriseres ved, at der er tale om en prøven sig frem, hvor forsøgets resultater som regel foreligger i form af en mere eller mindre subjektiv vurdering, som regel



Kaj Spelling, dr. phil. og professor i eksperimentel pædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole (1969-86) var formand for Folkeskolens Forsøgsråd fra rådets oprettelse i 1969 til 1986. Kaj Spelling var oprindeligt uddannet som cand. psych. (1947) og lærer (1939) og var i en årrække skolepsykolog i København og ledende skolepsykolog på Frederiksberg. Han har skrevet en række bøger om intelligens og tænkning, blandt andet disputatsen om Miljøets indflydelse på intelligensudviklingen (1963), der bygger på undersøgelser i Malaysia.

direkte fra de impliceredes side. En ganske rammende betegnelse for denne form for forsøg har man fundet i udtrykket **pædagogisk udviklingsarbejde**«.

Den anden form for forsøg omtaler Kaj Spelling som **systematiske forsøg**. De defineres ikke nærmere i artiklen. Spelling gør imidlertid opmærksom på, at »det er i virkeligheden forkert at skelne skarpt mellem pædagogisk udviklingsarbejde og systematiske forsøg; overgangen er flydende. Det ideelle systematiske skoleforsøg er ikke udført endnu – og bliver det nok aldrig; dertil er vort materiale, eleverne, for levende, varieret og umåleligt – heldigvis!«

Fra drøftelserne i Folkeskolens Forsøgsråd husker forfatteren til denne artikel, at vi ønskede at bruge begrebet »udviklingsarbejde« for at betone noget fremadrettet og positivt frem for udtrykket »forsøg«, der kunne lede tankerne i retning af, at eleverne blev gjort til forsøgsobjekter med deraf følgende risiko for negative følger.

I 1980 skrev Forsøgsrådet om begrebet »udviklingsarbejde« i sin vejledning:

»Man kunne således definere et udviklingsarbejde som en systematisk udnyttelse og afprøvning af ideer, erfaringer, forskningsresultater og anden viden. Alt sker med det formål hele tiden at gøre arbejdet bedre, for eksempel ved udvikling af ændrede eller nye undervisningsmetoder eller materialer. Forsøgs- og udviklingsarbejde kan således omfatte det meste af det, man beskæftiger sig med i skolen.«

Procedurer og eksempler

Det praktiske arbejde fik en arbejdsgang, der kan beskrives i fire punkter:

1. Ansøgninger om forsøgs- og udviklingsarbejder efter folkeskolelovens forsøgsparagraf blev ad tjenstlig vej indsendt til Direktoratet for Folkeskolen og Seminarier m.v. i Undervisningsministeriet, som herefter anmodede rådet om en udtalelse.
2. Efter at rådets sekretariat havde gennemgået ansøgningen og indhentet eventuelle supplerende oplysninger fra den pågældende skole eller kommune og eventuelt fra Direktoratets fagkonsulenter, blev ansøgningen behandlet på et af rådets møder, som fandt sted cirka hver 14. dag.
3. Efter at rådet havde færdigbehandlet ansøgningen, sendtes en indstilling til Direktoratet med en stillingtagen til de forsøgsmæssige aspekter. Hvis en ansøgning blev anbefalet, var det i regelen under forudsætning af, at den pågældende skole eller kommune ved forsøgets afslutning indsendte en rapport om erfaringerne. Til dette rapporteringsarbejde blev der ydet et økonomisk tilskud.
4. Direktoratets stillingtagen til ansøgningen blev meddelt skriftligt ad de samme kanaler, som ansøgningen fulgte ved fremsendelsen. I hele Forsøgsrådets eksistensperiode var der en meget stor overensstemmelse mellem rådets indstillinger og Direktoratets beslutninger.

Mange skoler og kommuner tog kontakt til rådets sekretariat, inden arbejdet var endeligt planlagt, og inden der blev udarbejdet en ansøgning. Dette gav mulighed for konsultativ støtte tidligt i processen. Undervejs ydede rådets konsulenter i mange tilfælde støtte i forbindelse med indsamling og systematisering af erfaringer samt udformning af rapporter. I 1980 udgav rådet en vejledning til inspiration og vejledning for skoler og kommuner, der ønskede at gå i gang med eller var i gang med forsøgs- og udviklingsarbejder (Folkeskolens Forsøgsråd, 1980).

Eksempler på områder, som skoler og kommuner ønskede belyst gennem forsøgs- og udviklingsarbejde:

- Ikke-kursusdelt undervisning på 8.-10. klassetrin
- P-fagsordninger, dvs. forsøgs- og udviklingsarbejde inden for praktisk-musiske fag
- Begynderundervisning
- Ikke-fagdelt undervisning på mellemtrinnet
- Specialundervisning
- Rådgivning og vejledning i forbindelse med afslutningen af skolegangen
- Samarbejde mellem skolen og det omgivende samfund
- Modulordninger
- EDB i undervisningen
- Samarbejde mellem skole og hjem.

Ikke-kursusdelt undervisning på 8.-10. klassetrin og p-fagsordninger fremkaldte talrige ansøgninger. Forsøgsrådets tilsyn med de igangsatte projekter skete dels ved besøg af rådets konsulenter på skolerne, dels ved gennemarbejdning af rapportudkast og afsluttende rapporter.

Forsøgsrådet tog også selv initiativer til at igangsætte forsøg og til at opsamle, koordinere og formidle erfaringer inden for forskellige emneområder. På denne baggrund stod forsøgsrådet for sammenfattende beskrivelser af erfaringer om bl.a. p-fagsordninger, hvor man tilrettelagde undervisningen i praktiske og musiske fag på en anden måde (Lundahl og Skov, 1976), ikke-kursusdelt undervisning på 8.-10. klassetrin (Skov, 1980 og 1984), vikarforsøg (Karlsen, 1984) og udviklingsarbejde på 8.-10. klassetrin (Harrit, 1988). Forsøgsrådet udarbejdede desuden jævnligt oversigter med korte beskrivelser af de forsøgs- og udviklingsarbejder, der var i gang rundt om i landet. Disse oversigter blev udgivet som særnumre af Undervisningsministeriets tidsskrift »Uddannelse« nr. 6a, 1974, nr. 7a, 1976 og nr. 4a, 1980.

Folkeskolens Forsøgsråd støttede sammenlagt et stort antal forsøgs- og udviklingsarbejder inden for et bredt spektrum af skolens arbejde. De første år frem til 1977/78 fik rådet dog kun et halvt hundrede ansøgninger årligt, men i løbet af de efterfølgende år frem til 1985/86 steg dette antal til næsten 300 årlige ansøgninger; de fleste blev godkendt – med eller uden økonomisk støtte.

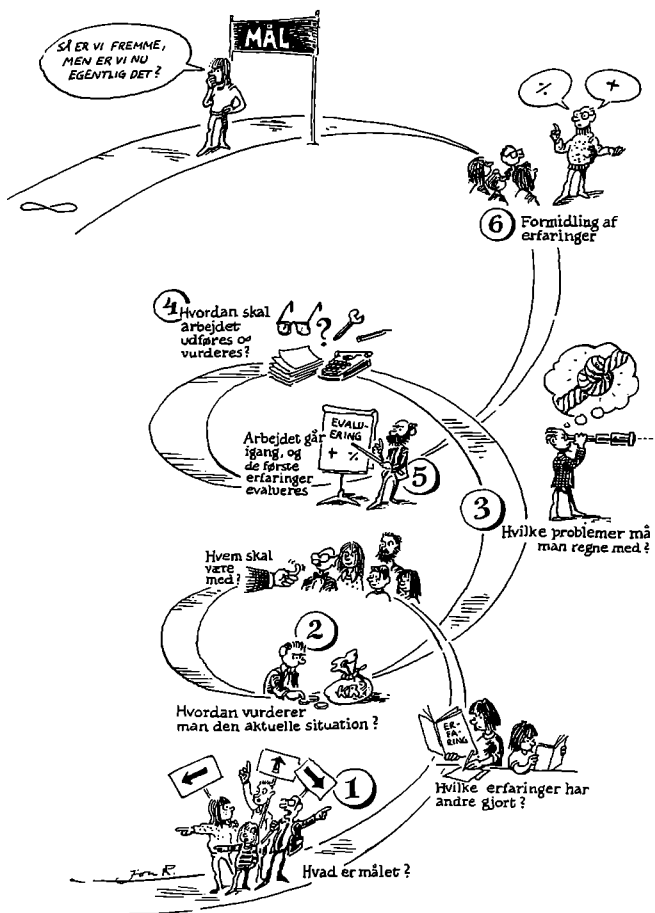
Det store antal ansøgninger bevirkede, at forsøgsrådet måtte undlade at anbefale økonomisk støtte til adskillige kvalificerede forsøgs- og udviklingsarbejder, selv om man kunne anbefale deres gennemførelse. Samtidig måtte rådet jævnligt indstille, at der blev ydet færre ressourcer til rapportering, end der var søgt om. Denne situation medførte, at kommunerne gradvist kom til at spille en større økonomisk rolle for gennemførelsen af de anbefalede projekter. Ligeledes blev det mere almindeligt, at kommunale konsulenter ydede bistand til udformning af ansøgninger, indsamling af erfaringer og udarbejdelse af rapporter.

En foreløbig konklusion

Forsøgsrådet var et nyt organ i dansk skolepolitik. Det var rådgivende over for ministeriet, specielt over for Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne, i alt hvad der vedrørte forsøgsvirksomhed i skolen; det havde tillige opgaven at tilse og tage initiativ på området. Der indgik heri en direkte kontakt med de involverede skoler samt en pligt til formidling af forsøgsresultaterne. Denne nydannelse blev fulgt med en stigende opmærksomhed ikke kun i lærerkredse, men også i den politiske, herunder den kommunalpolitiske offentlighed.

Sammenligner man forsøgskriterierne i Den Blå Betænkning med Forsøgsrådets, ser man forskelle, der afspejler en udvikling væk fra det mere eksakte forsøgsbegreb. Forsøgsrådet arbejdede i den overbevisning, at forsøgs- og udviklingsarbejde er noget, der foregår i hverdagen, i reglen på de enkelte skoler og ikke i en 'laboratoriesituation'. Det havde konsekvenser, for i hverdagen er der mange faktorer, det er vanskeligt at kontrollere. Den klassiske metode, hvor man sammenligner en »forsøgsgruppe« med en »kontrolgruppe«, er derfor kun sjældent brugbar i en skolesituation; det ville være svært at finde to grupper, der kunne danne et rimeligt ud-

Figur 1. En model for udviklingsarbejde.
(Poul Skov: Udviklingsavisen, nr. 5, maj 1989).



gangspunkt for sammenligning. Det ville også let medføre urimeligheder, hvis undervisningen i forskellige klasser gennem længere tid skulle gennemføres på en bestemt måde blot for at sikre, at klasserne kunne fungere som »kontrolklasser« eller »forsøgsklasser«. Sådanne overvejelser medvirkede til, at rådet lidt efter lidt ændrede betegnelsen »forsøgs- og udviklingsarbejde« til »udviklingsarbejde«. (Jf. figur 1).

I løbet af perioden synes kommunerne at have fået øget indflydelse på skolernes ansøgninger, på både udformningen og den endelige rapportering. En grund kan være, at rådets ressourcer til de ansøgte projekter slet ikke voksede i takt med de anbefalede projekters antal. En realisering var da afhængig af kommunale tilskud. Hvor vidt dette afspejledes i ansøgningernes emner, er ikke tilstrækkeligt undersøgt.

Folkeskolens Udviklingsråd

Den 26. maj 1987 vedtog Folketinget en »Folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter«. Samtidig besluttede man at nedsætte et Udviklingsråd for Folkeskolen til afløsning af Folkeskolens Forsøgsråd, som herved blev nedlagt.

Folketingsbeslutningen har følgende indhold:

»Folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter

Med henblik på en gennemgribende ændring af folkeskolen opfordrer Folketinget regeringen til at tage initiativ til et landsdækkende lokalt forankret udviklingsarbejde, som har til formål at forbedre folkeskolens rammer og indhold samt at fremme opbygningen af lokale kulturcentre i tilknytning til skolen.

Følgende 7 punkter lægges til grund for den fortsatte udvikling:

- 1. Foruden en obligatorisk undervisning for børn og unge i den undervisningspligtige alder skal folkeskolens undervisning omfatte et alsidigt kultur- og fritidstilbud, der formidles i et tæt samarbejde med lokalsamfundets folkeoplysnings- og foreningsliv, det frivillige børne- og ungdomsarbejde samt andre interesserede kredse af borgere. Kultur- og fritidsaktiviteterne skal have form af rammetilbud, som lokalsamfundets borgere inden for alle aldersgrupper selv skal forvalte og udvikle i samvirke med den undervisning, som finder sted.*
- 2. Undervisningen må give eleverne mulighed for at afprøve og udvikle deres praktiske evner og anlæg, arbejde med teoretisk stof samt udfolde sig musisk og kreativt i en stadig vekselvirkning.
Undervisningsforløbene tilrettelægges således, at der kan brydes med den stærkt traditionelle time- og fagopdelte skole, ved at der for eksempel indgår pe-riodelæsning og kursusuger.*
- 3. Klasselæreren gives bedre muligheder for at varetage samordningen af både det faglige og det sociale arbejde omkring klassen og den enkelte elev, herunder også samarbejdet mellem klassens lærere og kontakten med forældrene.*
- 4. Der åbnes muligheder for nye samarbejdsformer inden for skolen samt mellem elever, lærere, forældre og lokalsamfundet i øvrigt.*
- 5. Der tilskyndes til ændrede organisationsformer i de kommunale forvaltninger, så den eksisterende opsplitning i skole-, fritids- og socialforvaltning afløses af en samlet forvaltning for børne- og ungdomsområdet.*
- 6. Lærerseminarierne udvikles til pædagogiske centre, hvorfra lokalsamfundets skoler i højere grad kan hente inspiration og støtte for den faglige og pædagogiske udvikling.*
- 7. Udviklingsforløbet fremmes ved, at den enkelte folkeskole får større frihed til at anvende de økonomiske midler, der er til rådighed, samt ved, at bevillingen til folkeskoleområdet forsøgsarbejde forøges på landsplan.«*

Folketingsbeslutningen i 1987 har fået betegnelsen »7-punkts-programmet for folkeskolen«. Program-politikken var indledt i 1969 med det omtalte 9-punkts-program og genoptaget i 1984 med folketingsbeslutning om et 10-punkts-program for voksenundervisning og folkeoplysning. Bag programmerne lå et ønske i Folketinget om at skabe overblik og langsigtet planlægning. Initiativtager til 7-punkts-programmet var den radikale folketingsmand, senere minister Ole Vig Jensen, der også vandt politisk tilslutning til en saltvandsindsprøjtning på 100 mill. kroner årligt i fire år til folkeskolen med henblik på forsøg og nye initiativer. Det var til realisering af disse intentioner, Udviklingsrådet blev udpeget.

Opgaver og medlemmer

Udviklingsrådet fik følgende kommissorium:

»Udviklingsrådet skal i sin virksomhed søge at fremme lokalt forankret udviklingsarbejde, der har til formål at forbedre folkeskolens rammer og indhold og lette opbygningen af lokale kulturcentre i tilknytning til skolen, således som dette er beskrevet i det af Folketinget den 26. maj 1987 vedtagne udviklingsprogram med tilhørende udvalgsbetænkning.

Udviklingsrådet er rådgivende for ministeren og skal afgive indstilling om forsøgs- og udviklingspolitikken og om fordeling af bevillingen.

Udviklingsrådet skal inden for de af ministeren godkendte rammer indkalde, behandle og godkende udviklingsprojekter, herunder træffe beslutning om tildeling af tilskud. I den udstrækning, der er tale om afvigelser fra gældende regler og aftaler, forelægger rådet sin indstilling til godkendelse hos ministeren.

Udviklingsrådet skal endvidere behandle standard-projekter m.v., som ministeren ønsker afprøvet, ligesom rådet selv kan tage initiativ til iværksættelse af udviklingsvirksomhed i skolen.

Udviklingsrådet skal følge udviklingsprogrammet op gennem iværksættelse af erfaringsindsamling, forskning og evaluering. Rådet træffer i den forbindelse de nødvendige aftaler med relevante forskningsinstitutioner.

Udviklingsrådet skal løbende informere om udviklingsarbejdet og om erfaringerne hermed.

Udviklingsrådet afgiver en årlig redegørelse for sin virksomhed.«

Bemærkningerne til folketingsbeslutningen understregede den betydning, politikerne tillagde udviklingsarbejder i folkeskolen. Der er

»... behov for samlede, helhedsprægede beslutninger om folkeskolen i forlængelse af de enkeltændringer, der er gennemført i de senere år.

Det forudsætter imidlertid, at der tilvejebringes et bredere beslutningsgrundlag for, hvordan ideerne om fremtidens skole kan virkeliggøres. Eller med andre ord, hvilke af ideerne der kan bære i praksis, og hvilke der ikke kan.

Derfor må der på landsplan gennemføres et omfattende udviklingsarbejde. Erfaringerne herfra skal være udgangspunktet for en mere gennemgribende ændring af folkeskoleloven. Et grundlag, de enkelte folkeskoler skal have mulighed for at være med til at udforme gennem deres deltagelse i udviklingsarbejdet lokalt.«

I dansk skolepolitik var der tale om en enestående satsning på lokalt udviklingsarbejde. Helt eksplicit blev det udtrykt, at erfaringerne herfra skulle være udgangspunkt for og udmøntes i en mere gennemgribende ændring af folkeskoleloven.

Udover formanden, skoledirektør Birgit Darr, der et år tidligere var blevet udpeget som formand for Folkeskolens Forsøgsråd, bestod Udviklingsrådet af 21-26 medlemmer repræsenterende et bredt udsnit af organisationer og institutioner. Formanden og yderligere 5 medlemmer var personligt udpeget af undervisningsministeren. De løbende forretninger med hensyn til indkaldelse, behandling og godkendelse af projekter, herunder om tildeling af tilskud, blev på rådets vegne foretaget af et forretningsudvalg på 6 personer. Medlemmerne af forretningsudvalget blev udpeget blandt Udviklingsrådets medlemmer efter indstilling fra: Skole og Samfund; Danmarks Lærerforening; Kommunernes Landsforening og København og Frederiksberg kommuner i fællesskab; Frie Grundskolers Fællesråd, Idrættens Fællesråd og Dansk Folkeoplysnings Samråd i fællesskab; Dansk Ungdoms Fællesråd, Landsorganisationen af elever, Folkeskoleelevernes Landsorganisation og Danmarks Elevorganisation i fællesskab. Udviklingsrådets formand var også formand for forretningsudvalget.

Udviklingsrådet nedsatte straks to permanente udvalg: Forsknings- og evalueringsudvalget og Informationsudvalget. Førstnævnte havde Poul Skov som formand og skulle fremlægge forslag og vurderinger i tilknytning til de iværksatte udviklingsarbejder, mens informationsudvalget med skoleinspektør Henrik Freil som formand skulle formidle oplysning om udviklingsprogrammet og resultaterne af de lokale udviklingsarbejder.

Til rådet var knyttet et sekretariat med senere styrelseschef i Undervisningsministeriet Ivan Sørensen som sekretariatsleder samt et antal konsulenter. Sekretariatet varetog den omfattende opgave med kontakter til kommuner og skoler, forberedelse af behandling af ansøgninger m.v. og sikrede en smidig og hensigtsmæssig arbejdsgang i forbindelse med behandling af de mange ansøgninger, evaluering af udviklingsarbejderne, formidling af erfaringer m.v. Udviklingsrådet holdt sine møder i Undervisningsministeriet, hvor også sekretariatet var placeret.

Lokalt og centralt

Som det fremgår af kommissoriet, fik rådet til opgave at iværksætte erfaringsindsamling, forskning og evaluering. Som noget nyt i den sammenhæng skulle rådet



Birgit Darr var formand for Folkeskolens Udviklingsråd i hele rådets virksomhedsperiode fra 1987 til 1993, efter at hun året forinden var blevet udpeget som formand for Folkeskolens Forsøgsråd. Birgit Darr er uddannet som lærer i 1959 og har været lærer, viceskoleinspektør og skoleinspektør fra 1959 til 1979. Efterfølgende var Birgit Darr først viceskoleledende og derefter fra 1980-95 skoleledende ved Århus kommunale skolevæsen. Fra 1980 til 1992 var Birgit Darr formand for Danmarks Skolelederforening og fra 1968-74 medlem af hovedstyrelsen for Danmarks Lærerforening. Birgit Darr har skrevet om skoleforhold i flere sammenhænge, blandt andet i Danmarks Skolelederforenings temahæfter, hvor hun har skrevet om skoledeling, obligatoriske emner i folkeskolens undervisning og skoleledersuddannelse.

også behandle de generelle »standard-projekter m.v.«, som ministeren ønskede afprøvet. Initiativer fra skoler og lokalsamfund blev således suppleret med ønsker fra centralt hold. Disse generelle udviklingsarbejder omfattede følgende områder:

- Udvidet klasselærerfunktion
- Dansk på 3.-4. klassetrin
- Dansk på 1.-10. klassetrin
- Tidlig sprogstart (engelsk)
- Fransk 7.-10. klasse (i stedet for tysk)
- Fransk fra 8. klassetrin
- Pejling og perspektiv (på baggrund af Perspektivudvalgets rapport om almene værdier og grundlæggende kundskaber udsendt af Undervisningsministeriet i 1988)
- EDB-integration i skolen
- Natur og teknik

Mange ideer og initiativer udgik imidlertid fra de lokale ansøgere. På baggrund heraf igangsatte rådet udviklingsarbejder om

- Skolen som lokalt kulturcenter
- Helhedsskolen
- Specialundervisning
- Undervisning af fremmedsprogede elever

- Lærerseminarier som pædagogiske centre
- Forvaltning og skoleledelse
- Filosofi
- Ligestilling
- Nye samarbejdsformer
- Praktisk, musisk og kreativt indhold i undervisningen
- Ikke fagdelt undervisning på mellemtrinnet
- Naturorientering og miljølære
- Sundhed, kost og idræt
- Mediepædagogik
- Trinvis start på fremmedsprogsundervisning (4-6-8 modellen).

I efteråret 1991 besluttede Udviklingsrådet, at der tillige skulle iværksættes et udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering. Undervisningsministeriets folkeskoleafdeling skulle overtage denne opgave, når udviklingsrådet ophørte. I efteråret 1992 blev gennemført cirka 2000 udviklingsarbejder om undervisningsdifferentiering i kommunale og private skoler. Fra hvert af dem fik Undervisningsministeriet en kort rapport med erfaringer fra arbejdet. Derefter blev udvalgt 97 udviklingsarbejder, som deltog i en mere omfattende erfaringsopsamling (jf. Harrit, Jansen og Kristensen, 1993).

Udviklingsrådet fik i løbet af fireårsperioden i alt 14.054 ansøgninger. Heraf modtog de 8.261 økonomisk støtte eller opnåede en dispensation. Der var en begejstret innovativ stemning med tro på nytten af et »landsdækkende lokalt forankret udviklingsarbejde, som har til formål at forbedre folkeskolens rammer og indhold samt at fremme opbygningen af lokale kulturcentre i tilknytning til skolen«. Folkeskolen havde fået en saltvandsindsprøjtning.

Evaluering og rapportering

Folkeskolens Udviklingsråd overlod store dele af evalueringen til forskningsinstitutioner – på grundlag af en udlicitering inden for hvert område. Der blev ikke fra rådets side afsat midler til lokal evaluering; deltagerne i de enkelte udviklingsarbejder skulle imidlertid samarbejde med dem, der skulle stå for evalueringen.

Resultatet blev et stort antal rapporter med erfaringer inden for de nævnte områder. Så stort et antal at Udviklingsrådet besluttede at lade udarbejde en sammenfattende rapport, som skulle relatere indholdet i de afsluttende rapporter til spørgsmål om skolens muligheder for at fremme børns, unges og voksnes muligheder for faglig, personlig og social udvikling – samt vurdere, om der kunne drages yderligere konsekvenser af de fremlagte rapporter, herunder pædagogiske, indholdsmæssige, strukturelle, ledelsesmæssige og økonomiske konsekvenser.

Sammenfatningen, der udkom i 1992 under titlen *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser. En faglig-pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter*, indeholdt resuméer af de enkelte rapporter og et overblik over problemerne ved at omsætte ideerne til praksis. Den var udarbejdet af tre pædagogiske fagfolk Bent Brandt Jensen, Mogens Nielsen og Jens Erik Steenstrup. I folkemunde fik rapporten

betegnelsen »Drøvtyggerrapporten«, foranlediget af en bemærkning fra daværende undervisningsminister Bertel Haarder – han havde ikke behov for, at der blev tygget drøv på de erfaringer, der allerede forelå beskrevet i rapporterne.

Her skal sammenfatningen ikke refereres, men enkelte synspunkter dog nævnes. Det var lykkedes at mobilisere gode ideer under initiativet *skolen som lokalt kulturcenter*. Ligeledes viste det sig, at programmets punkt 2 om *større helhed i undervisningen* afdækkede nye muligheder for samspil og samarbejde mellem fag og faglærere – også mellem boglige og praktisk-musiske. Noget lignende gjaldt punktet om *stærkelse af klasselærerens funktioner* og punktet om udviklingen af *nye samarbejdsformer*, bl.a. mellem skole, forældre og lokalsamfund. Både på disse og på andre punkter nåede forfatterne af samarbejdsrapporten til den konklusion, at dyberegående og varige ændringer i skolen ville forudsætte tilsvarende målrettede forandringer i lærernes grunduddannelse.

– Det fireårige forløb med »Udviklingsprogrammet for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter« afsluttedes med skoleåret 1991/92. I maj 1992 udsendte Udviklingsrådet en »Uddannelsespolitisk udtalelse« med en række begrundede anbefalinger til videre uddannelsespolitisk drøftelse. Rådets anbefalinger knyttede sig til de enkelte punkter i folketingsbeslutningen, dog holdt i ret generelle vendinger (Folkeskolens Udviklingsråd 1992).

Den lokale folkeskole skulle – i henhold til anbefalingerne – udvikle sig som en åben skole, hvor kulturcentret blev en del af skolens liv, ikke kun en aktivitet uden for skoletiden. Som nye emner i undervisningen anbefalede rådet Natur og teknik samt Miljø og medier. Overalt i undervisningen skulle inddrages spørgsmål om menneskelige værdier og holdninger – og anvendelse af moderne teknologi, bl.a. edb. Det anbefalede, at danskundervisningen for tosprogede elever blev styrket, så at disse elever blev funktionelt tosprogede. Obligatorisk undervisning i fremmedsprog bør begynde på samme klassetrin over hele landet. Rådet vurderede, at læreruddannelsen skulle ruste lærerne bedre til løsning af folkeskolens aktuelle og fremtidige opgaver; der var behov for personaleudvikling i folkeskolen – herunder for lederuddannelse samt efter- og videreuddannelse af lærerne. Rådet anbefalede, at enhedsskolen, dvs. skolen for alle, blev fastholdt som skolens grundlag. Rammerne for folkeskolen måtte være de samme på landsplan, fra kommune til kommune. Udviklingsrådet anbefalede, at der blev oprettet et Folkeskoleråd; det skulle rådgive regeringen i alle spørgsmål vedrørende folkeskolen, nationale såvel som internationale. Rådet vurderede, at udvikling af undervisning ud fra princippet om undervisningsdifferentiering ville blive en stor og vigtig opgave for folkeskolen i de kommende år. Også spørgsmål om seminariernes rolle som pædagogiske centre skulle afklares.

Foreløbig konklusion

Udviklingsrådet blev noget helt særligt: et råd med store økonomiske ressourcer, en begrænset funktionsperiode på fire år og den opgave at fremskaffe nye ideer om udvikling af en bedre folkeskole i samspil med de lokale samfund. I opgaven indgik også en kvalificeret besvarelse af overordnede, generelle spørgsmål fra ministeriets side. En hensigt bag folketingsbeslutningen var, at folkeskolen skulle genvinde en

højest påkrævet tro på egen betydning for samfundets udvikling. Udviklingsprogrammet var i sig selv noget af et eksperiment, et forsøg på at vende en stemning. Det lykkedes. Specielt i de første år kunne spores en ildhu på skoler rundt i landets mange lokalmiljøer.

Hvis man sammenligner emner og områder i henholdsvis Forsøgsrådets og Udviklingsrådets perioder, kan man måske spore, at kommunerne både økonomisk og konsultativt var mere aktivt involveret under førstnævnte råd. I Udviklingsrådets regi bemærkes en række temaer, der mere målbevidst pegede frem mod ændringer i lovform – f.eks. helhedsskolen og nye fag og emner som natur og teknik, medie-pædagogik, edb, miljølære, undervisning af fremmedsprogede elever, trinvis start på fremmedsprogsundervisningen o.a. I 1992 anbefalede rådet en styrkelse af læseundervisningen ved at bruge læsning funktionelt i mange sammenhænge. Et læseproblem var ved at blive synligt gennem internationale sammenligninger. Undervisningsdifferentiering blev også et nyt initiativ, forbundet med intern evaluering.

Folkeskolerådet

Resultaterne af Udviklingsrådets arbejde fik betydning for den lov om folkeskolen, der blev vedtaget i 1993 og trådte i kraft den 1. august 1994. Enhedsskole, forstået som skole for alle, blev et gennemført princip. Interessen for undervisningsdifferentiering og forskellige former for »læring« blev knæsat. Med vedtagelsen af denne lov kunne undervisningsministeren (Ole Vig Jensen havde i januar 1993 afløst Bertel Haarder) nedsætte et Folkeskoleråd – som anbefalet af Folkeskolens Udviklingsråd. Det nye råd skulle være rådgivende for ministeren i alle spørgsmål om folkeskolen og kunne indstille, at ministeren iværksatte udviklingsarbejder og forskningsprojekter vedrørende folkeskolen. I modsætning til de to foran omtalte råd havde Folkeskolerådet ikke eget budget. Kommissoriet havde følgende ordlyd:

»Folkeskolerådet har til opgave at vurdere udviklingen i folkeskolen og på baggrund heraf rådgive undervisningsministeren. Folkeskolerådet skal afgive udtalelser om spørgsmål vedrørende folkeskolen, som forelægges af undervisningsministeren, og kan på eget initiativ drøfte og afgive udtalelse om alle spørgsmål, der efter rådets opfattelse har betydning for folkeskolens virksomhed.

Folkeskolerådet kan medvirke til at fremme skoleudvikling bl.a. ved at tage initiativ til informationsvirksomhed.

Folkeskolerådet kan indstille til ministeren at fremme iværksættelsen af udviklings- og forskningsprojekter, eventuelt i samarbejde med forskningsinstitutioner.

Folkeskolerådet kan indstille til ministeren, at der ydes støtte til lokalt tilrettelagt forsøgs- og udviklingsarbejde. Støtten vil kunne gives som konsulentbi-

Svend E. Pedersen, rektor ved Statens Pædagogiske Forsøgscenter (1990-2002), var formand for Folkeskolerådet fra dets oprettelse i 1993, til rådet blev nedlagt og erstattet af Grundskolerådet i 2002. Svend E. Pedersen er oprindeligt læreruddannet (1969), og han har været viceskoleinspektør på Parkskolen i Ballerup (1969-70), ledende skoleinspektør og skoledirektør i Farum (1970-75), skoleinspektør på Gentofte skole (1980-84) og skoleinspektør på Hellerup skole (2002-2004). Svend E. Pedersen har desuden været adm. direktør på Gjellerups Forlag (1975-80) samt uddannelseschef og senere passagerchef i DSB (1984-90).



stand ved såvel den endelige udformning af et udviklingsarbejde som i gennemførelsesfasen og ved evalueringen. I særlige tilfælde, specielt hvor flere skoler i forskellige kommuner er involveret, vil der kunne gives økonomiske tilskud til udviklingsarbejde.«

Folkeskolerådets sammensætning

Rådet bestod fra starten af en formand, rektor for Statens Pædagogiske Forsøgscenter Svend E. Pedersen, der var personligt udpeget af undervisningsministeren. 12 medlemmer repræsenterede et bredt udsnit af organisationer med relationer til skolen, mens to var personligt udpeget af undervisningsministeren på grund af særlig faglig og pædagogisk sagkundskab (professor Mogens Nielsen, Danmarks Lærerhøjskole og forskningschef Poul Skov, Danmarks Pædagogiske Institut). Følgende organisationer var fra starten repræsenteret i rådet: Kommunernes Landsforening, København og Frederiksberg kommuner, Danmarks Lærerforening, Skole og Samfund, Danmarks Elevorganisation, Folkeskoleelevernes Landsorganisation, Danmarks Skolelederforening, Børne- og Kulturchefforeningen, Dansk Folkeoplysnings Samråd samt Dansk Ungdoms Fællesråd og Idrættens Fællesråd. Pr. 1. januar 2001 blev også Amtsrådsforeningen, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, Dansk Arbejdsgiverforening, Landsorganisationen i Danmark samt Gymnasiesko-

lernes Lærerforening og Gymnasieskolernes Rektorforening repræsenteret i rådet. Rådets møder fandt sted i Undervisningsministeriet, som også stillede sekretariatsbistand til rådighed,

Rådet i arbejde

Folkeskolerådet indledte sit arbejde i oktober 1993. Undervisningsminister Ole Vig Jensen bad i sin velkomst rådet følge og støtte gennemførelsen af den nye folkeskolelov. Ministeren opfordrede også Folkeskolerådet til at komme med ideer og initiativer til efteruddannelse af lærere og ledere – herunder også af dem, der uddanner lærere og ledere. Ministeren bad rådet inddrage Udviklingsrådets uddannelsespolitiske anbefalinger og synspunkter i sine drøftelser af skoleudviklingen i de følgende år.

Udgangspunktet for rådets initiativer i de første år var som nævnt den nyligt vedtagne lov om folkeskolen. I henhold til ministerens ønske blev også efteruddannelse af lærere og skoleledere et vigtigt punkt i rådets arbejde. På baggrund af drøftelserne besluttede Undervisningsministeriet, at der skulle uddannes 180 regionalt placerede konsulenter, som skulle stå til rådighed for skoler og kommuner ved efteruddannelsen af lærere i skoleårene 1994/95 og 1995/96. I 1996/97 fortsatte ca. 80 af disse regionale konsulenter med den særlige opgave at medvirke i netværk med fagkonsulenter til implementeringen af folkeskoleloven, specielt med henblik på formidling af læseplaner og faghæfter. Alle 180 konsulenter gennemgik et uddannelsesforløb på cirka 6 uger på Danmarks Lærerrhøjskole i et samarbejde med seminarier samt en supplerende efteruddannelse af cirka en uges varighed det følgende år. Det blev desuden besluttet at iværksætte et 2-dages efteruddannelsesstilbud til samtlige skoleledere.

Rådet pegede på behov for udviklingsarbejder inden for følgende områder:

1. Projektarbejdsformen i hele skoleforløbet, såvel inden for det enkelte fag som i undervisningen i tværgående emner og problemstillinger
2. Projektopgaven
3. Klasselæreren som koordinator dels for undervisningen i den enkelte klasse, dels for samarbejde med parter i og uden for skolen
4. Integrering af den praktisk-musiske dimension i undervisningen
5. Informationsteknologi i undervisningen
6. Den lokalt forankrede skole

Arbejdet skulle så vidt muligt inddrage spørgsmål om forældrene som reelle samarbejdspartner; om elevernes medindflydelse og deltagelse i systemet – samt om samspil med naturen, om miljø og sundhed.

På grundlag af rådets udspil udformede Undervisningsministeriet i 1994 en vejledning til skoler og kommuner om udviklingsarbejder på de 6 nævnte indsatsområder. Det medførte i alt 740 ansøgninger fra skolerne om udviklingsarbejder, hvoraf 237 fik bevilget konsulentstøtte til en samlet omkostning på ca. 4,5 mio. kr. I skoleårene 1995/96 og 1996/97 blev der på Folkeskolerådets anbefaling iværksat udviklingsarbejder inden for tre nye områder:



Fra Folkeskolerådets første møde i oktober 1993, hvor undervisningsminister Ole Vig Jensen bød velkommen til arbejdet. (Billedet er taget i parken foran Marienborg). Fra venstre: Forskningschef Poul Skov, Danmarks Pædagogiske Institut (personligt udpeget medlem), professor Mogens Nielsen, Danmarks Lærerhøjskole (personligt udpeget medlem), Eigil W. Rasmussen, Kommunernes Landsforening, undervisningsdirektør Holger Knudsen, Undervisningsministeriet, skoledirektør Johannes Nymark, Københavns kommune, borgmester Ib Juul, Kommunernes Landsforening, ???, skoleinspektør Hans-Jørgen Færk, Danmarks Skolelederforening, skoledirektør Bendt Thuesen, Skoledirektørforeningen, Undervisningsminister Ole Vig Jensen, seminarielæktor Jan Michel, Nørre Nissum Seminarium, overlærer Ebba Kjær Rasmussen, Danmarks Lærerforening, ???, ???, rektor Svend E. Pedersen, Statens Pædagogiske Forsøgscenter, formand (personligt udpeget), undervisningsinspektør Ejvind Sørensen, Undervisningsministeriet, overlærer Jørn Østergaard, Danmarks Lærerforening.

7. Selvværd – ligeværd
8. Læsning
9. Undervisningsdifferentiering.

På alle 9 udviklingsområder blev der indsamlet erfaringer over en toårig periode.

I juni 1996 opstillede Folkeskolerådet såkaldte »sigtepunkter«, nogle anbefalinger med henblik på folkeskolens udvikling. Her indgik forbedringer af skolernes fysiske, materialemæssige og organisatoriske rammer – beregnet på en bred forståelse af undervisning og læring som tilbud til lokalsamfundet. Bedre forbindelse mellem skolelovens intentioner og lærernes grund- og efteruddannelse var et andet sigtepunkt. Et tredje gjaldt skoleledernes uddannelse til at blive pædagogiske ledere. Af andre sigtepunkter for udvikling i folkeskolen pegede rådet på elevernes og de ansattes arbejdsmiljø, en løbende intern evaluering af elevernes udvikling og af undervisningen, samarbejdet mellem skolen, SFO og de øvrige fritids- og kulturtilbud, samarbejdet mellem skolen og de efterfølgende uddannelser samt skole-hjem samarbejdet. På flere punkter fulgte ministeriet rådets indstillinger og omsatte dem i initiativer.

Folkeskolerådet arbejdede videre med forestillinger om en fremtidig skole. Det afleverede i 1999 en række indstillinger til ministeriet sammen med publikationen *Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen*. Visionerne, der var udarbejdet sammen med eksterne forfattere, og som blev udgivet af ministeriet i år 2000, er opdelt i seks kapitler:

1. Læringsformer og læringsindhold.
2. Skolen som videnshus.
3. Skolens kompetencer og kvalitet.
4. Skolen som dynamisk organisation.
5. Skolens rammer og rum.
6. Skolens fællesskaber.

Rådets indstillinger, der var disponeret i de nævnte seks kapitler, inddrog begreber som spydspidsskoler, elevernes kompetenceudvikling, netværksudvikling, globalt perspektiv, sammenlignende studier af skoler og kommuner i Europa o.a. Der indgik også emner som fremtidens lærerrolle og et udviklingsmiljø for skolebyggeri. Rådet udtalte sig tillige om andre emner, bl.a. i høringsvar til ministeren.

Folkeskolerådet eksisterede indtil lov af 8. maj 2002, da et nyt råd blev dannet under navnet Grundskolerådet. Det overtog Folkeskolerådets opgaver og forpligtelser, men også de opgaver, der indtil da havde sorteret under Ungdomsskolerådet – der nu blev nedlagt. Grundskolerådet fik bred sammensætning med en formand, der var udpeget af ministeren, samt 20 medlemmer, de 18 også udpeget af ministeren, men efter indstilling fra relevante organisationer; to medlemmer valgtes med særlig faglig og pædagogisk indsigt, professor Niels Egelund og forskningsleder Poul Skov, begge Danmarks Pædagogiske Universitet. Formanden blev sognepræst Kathrine Lillevær. Rådet holdt sit første møde i januar 2003.

Foreløbig konklusion

I forhold til de to forudgående råd var Folkeskolerådet mindre selvstændigt; det havde ikke sit eget budget, men måtte nøjes med at påvirke gennem rådgivning og indstillinger. Det skulle ikke – som forgængerne – behandle ansøgninger om forsøgs-

og udviklingsarbejde. Det skulle vurdere udviklingen i folkeskolen og på den baggrund rådgive ministeren. Dets primære opgave i hvert fald i de første år var at støtte gennemførelsen af intentionerne bag folkeskoleloven af 1993. Folkeskolerådet var nærmere knyttet til ministeriet, end Forsøgsrådet og Udviklingsrådet havde været.

Rådet kunne godt foreslå ministeren, at et regionalt forsøgs- og udviklingsarbejde blev igangsat og støttet. Også i folkeskolelov af 1993 var der hjemmel til, at ministeren kunne iværksætte og støtte forsøgsvirksomhed og pædagogisk udviklingsarbejde (§ 55). Uddannelse af de regionale konsulenter blev et påskønnet initiativ. Udviklingen af projektarbejdsformen og projektopgaven ligeledes. Nogle udviklingsarbejder var videreført fra Udviklingsrådet, men et emne som »Selvværd – ligeværd« inddrog nyt område. Undervisningsdifferentiering blev atter et udviklingsområde. »Sigtepunkter« og de langsigtede visioner for folkeskolens situation omkring 2010 var nydannelser.

En vurdering

I en samlet bedømmelse skal først og fremmest nævnes, at rådene fik betydning for folkeskolen. Mange skoler, lærere og kommuner blev direkte involveret i forsøgs- og udviklingsarbejde. Der blev skabt offentlig opmærksomhed om skole, undervisning og pædagogik i et omfang, der ikke var set tidligere.

Demæst skal understreges, at drivkraften primært var politisk. Det gjaldt introduktion af forsøgsvirksomheden ved lovrevision af folkeskoleloven 1950. Men det gjaldt også 9- og 7-punkts-programmerne, der i 1969 og 1987 dannede baggrund for oprettelsen af de to råd. Der var på Christiansborg politisk vilje til både fornyelse og langsigtet planlægning i forbindelse med folkeskolen; de nævnte programmer var et instrument, der forplantede ministeriet.

Det er tankevækkende, at så mange af de forslag og prioriteringer, de tre råd har trukket frem gennem årene, stadig er aktuelle. Aktualiteten gælder områder som styrkelse af læseundervisningen, undervisningsdifferentiering og intern evaluering, skoleledelse, det praktiske og musiske i undervisningen, samarbejdet mellem skole og hjem, elevernes medbestemmelse og medansvarlighed, integration af IT i undervisningen, overgangen fra grundskole til fortsat uddannelse, natur og teknik, specialundervisning, tosprogede elever, klasselærerfunktioner, fremmedsprogsundervisning, ændrede prøveformer, skolens fysiske rammer, elevernes og de ansattes arbejdsmiljø samt lærernes grund- og efteruddannelse. Der er grund til at nævne, at de ydre vilkår har ændret sig i løbet af rådernes 35 år. Vi tør tilføje, at rådene undervejs har forsøgt at opfange disse forandringer og tilpasse skolen til nye udfordringer. Sporene kan ses i lovgivning og praksis, fx i natur og teknik, udelt undervisning på 8.-10. klassetrin, integration af IT og i prøveformerne.

Som det er fremgået af beskrivelserne af rådernes arbejde, synes betydningen af lokalt inspirerede udviklingsarbejder at være mindsket i de senere år, samtidig med at centrale udmeldinger og resultater fra internationale sammenlignende undersøgelser har fået større indflydelse. Det er naturligvis ikke negativt, at man lærer af internationale undersøgelser, eller at man på det grundlag vurderer, at der er behov for at

styrke undervisningen i for eksempel læsning og naturfag. Det er imidlertid værd at overveje, om udviklingen er ved at gå i retning af, at man ikke er tilstrækkeligt opmærksom på betydningen af lokale ideer, initiativer og erfaringer. Det ønskelige må være, at udviklingen kan bygge på såvel centrale initiativer og undersøgelser som på initiativer og erfaringer fra det store vækstlag af engagerede personer, der findes på skoler over hele landet.

Referencer

- Betænkning afgivet af Folketingets uddannelsesudvalg om Forslag til folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter.* (1987). Folketinget.
- En orientering om skoleåret 1976/77.* (1978). Folkeskolens Forsøgsråd.
- Folkeskolens Forsøgsråd: Årsberetninger 1976/77 til 1986/87.
- Folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter samt bemærkninger hertil.* (1987). Folketinget.
- Forsøgs- og udviklingsarbejde – en vejledning. (1980). *Folkeskolens Forsøgsråd.*
- Harrit, O. (1988). *Udviklingsarbejde, 8.-10. klasse.* Folkeskolens Forsøgsråd.
- Harrit, O., Jansen, M. og Kristensen, H. J. (1993). *Undervisningsdifferentiering i skolen. Aktuelt belyst af udviklingsarbejder i 1992.* Undervisningsministeriet.
- Jensen, B. B., Nielsen, M. & Steenstrup, J. E. (1992). *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser. En faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter.* Folkeskolens Udviklingsråd.
- Karlsen, F. B. (1984). *Vikarforsøg 1979-1982.* Folkeskolens Forsøgsråd.
- Lov af 11. juni 1954 om oprettelse af et pædagogisk institut.
- Lov om folkeskolen af 30. juni 1993 med senere ændringer.*
- Lov om Folkeskolen af 18. juni 1958.*
- Lundahl, F. & Skov P. (1976). P-fag 1976. *Uddannelse, 7 (9).* (Sænummer). Undervisningsministeriet
- Skov, P. (1989). Udviklingsarbejde er engagement og dynamik. *Udviklingsavisen nr. 5.* Folkeskolens Udviklingsråd.
- Skov, P. (1984). *Delt eller udelt skole.* København: Danmarks Pædagogiske Institut og Folkeskolens Forsøgsråd.
- Skov, P. (1980). *Undladelse af kursusdeling på 8. og 9. klassetrin – udviklingen frem til skoleåret 1980/81.* København: Danmarks Pædagogiske Institut og Folkeskolens Forsøgsråd.
- Spelling, K. (1969): Forsøg i folkeskolen. *Uddannelse* nr. 4, 1969. Undervisningsministeriet.
- Tidsskriftet *Uddannelse*, nr. 6a, 1974: Oversigt over forsøgs- og udviklingsarbejde i Danmark. Undervisningsministeriet.
- Tidsskriftet *Uddannelse*, nr. 7a, 1976: Oversigt over forsøgs- og udviklingsarbejde i Danmark. Undervisningsministeriet.
- Tidsskriftet *Uddannelse*, nr. 4a, 1980: Oversigt over forsøgs- og udviklingsarbejde i Danmark. Undervisningsministeriet.
- Uddannelsespolitisk udtalelse.* (1992.) Folkeskolens Udviklingsråd.
- Undervisningsvejledning for folkeskolen. (Den Blå Betænkning).* (1960). Undervisningsministeriet.
- Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen.* (2000). Folkeskolerådet og Undervisningsministeriet.

Poul Skov (f. 1938). Læreruddannet i 1961. Fil.lic. og fil.dr. i pædagogik fra Lunds Universitet i Sverige i henholdsvis 1973 og 1983. Forskningsleder ved Danmarks Pædagogiske Universitet. I en årrække forskningschef ved Danmarks Pædagogiske Institut, til instituttet i 2000 blev nedlagt og integreret i Danmarks Pædagogiske Universitet.



Kaldelse, ej opslag

Om besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik i 1955

Af **Torsten Erlandsen og Jacob Kornbeck**

Indledning

Med denne artikel ønsker vi at markere et stort set upåagtet jubilæum – 50-året for besættelsen af Danmarks første universitetsprofessorat i pædagogik. For i og med at dr.phil. Knud Grue-Sørensen (1904-1992) i 1955 fik denne stilling ved Københavns Universitet, som han kom til at beklæde indtil pensioneringen i 1974, blev der foretaget et valg til fordel for den teoretiske pædagogik. Faget pædagogik som universitetsfag blev defineret for de næste 45 år – faktisk helt frem til oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i år 2000. Skønt loven om Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) af 1955 og oprettelsen af de første professorater ved Danmarks Lærerhøjskole (DLH) i 1958 må siges at være lige så skelsættende begivenheder, er vi enige med Winther-Jensen (1989) i, at fagets udvikling som teoretisk disciplin – i hvert fald i årene 1955-2000 – i det væsentlige bør forstås ud fra udviklingen ved Københavns Universitet. I 1955 blev der for universitetets vedkommende foretaget en prioritering, der kom til at betyde, at universitetsfaget i høj grad blev forstået som pædagogisk filosofi og pædagogisk idéhistorie, mens f.eks. socialpædagogikken ikke blev tilgodeset i den sammenhæng. For pædagogikhistorisk forskning er det en ikke uvæsentlig omstændighed, at stillingen blev besat ved »kaldelse«, altså uden at være opslået som ledig. Eventuelle andre kandidater kom således ikke i betragtning. Vi vil undersøge udnævnelsen, herunder selve udnævnelsesproceduren, og rejse spørgsmålet om mulige alternative kandidater til det nye professorat. Artiklen vil rejse flere spørgsmål, end den vil afgive svar, og det er vores håb, at vi i jubilæumsåret kan skabe fornyet interesse for en vigtig periode og et vigtigt moment i dansk pædagogikhistorie.

Om Knud Grue-Sørensen og Grue-Sørensen-forskningen

Den i 1904 fødte Grue-Sørensen var som nævnt professor i pædagogik ved Københavns Universitet i årene 1955-1974. Han blev med andre ord ansat i det år, hvor han fyldte 51, og det overrasker derfor ikke, at han allerede havde virket på en række andre felter. Han var læreruddannet, arbejdede som lærer, herunder også som svømmelærer, tog magisterkonferens (Grue-Sørensen, 1932) og blev skolepsykolog i en tid, hvor det var en sjælden profession. I 1920'erne og 1930'erne beskæftigede han sig i sit speciale samt i to prisopgaver – én udskrevet af universitetet (Grue-Sørensen, 1929), den anden af et svensk forlag (Grue-Sørensen, 1937) – med filosofiske pro-

*Professor, dr.phil. Knud Grue-Sørensen
(1904-92).*



blemer, der indeholdt pædagogiske dimensioner. For efterkrigstiden må han navnlig have stået som en forfatter, der resolut erkendte fascismens farer gennem dens relativisering af etiske normer og værdier (Grue-Sørensen, 1937). Efter krigen tog han den filosofiske doktorgrad på en afhandling om refleksivitet (Grue-Sørensen, 1950), og i 1950'erne var han medredaktør af det dengang meget vigtige opslagsværk »Leksikon for Opdragere« (Højberg Christensen, Grue-Sørensen & Skalts, 1953). Som professor udgav han to store og væsentlige værker, »Opdragelsens historie« i tre bind (Grue-Sørensen, 1956-1959) og »Almen pædagogik« (Grue-Sørensen, 1974). Ved pensioneringen hædredes Grue-Sørensen med et festskrift, hvor bidragyderne skrev om komparativ pædagogik (Goldbach, 1974).

Litteraturen om Grue-Sørensen er ikke omfangsrig, men de bidrag, der findes, er dybtgående og vidner om, at forfattere, der har valgt at beskæftige sig med Grue-Sørensen, har været stærkt påvirket af hans vigtige forfatterskab. En gennemgang af forskningslitteraturen må begynde med Sven Erik Nordenbo, der i 1984 som licentiatafhandling udgav et bind indeholdende tre afhandlinger (Nordenbo, 1984): Én om den danske pædagogiks historie, specielt som fag ved Københavns Universitet (84 sider), én »Om forholdet mellem filosofi og pædagogik i Knud Grue-Sørensens tænkning« (24 sider) og endelig én om den danske pædagogiks videnskabelige etablering i teoretisk belysning (34 sider). Det fremgår, at Grue-Sørensen-afhandlingen er den korteste af de tre tekster, men det er også påfaldende, at Grue-Sørensen som den eneste danske pædagogiske forsker i 500 år (Nordenbo skrev oprindeligt den første afhandling i anledning af Københavns Universitets 500 års jubilæum i 1979) er hædret med et specielt kapitel i denne bog. Noget lignende kan siges om Alexander von Oettingen's monografi om »det pædagogiske paradoks«, der indeholder en gennemgang af seks pædagogiske tænkere, hver især behandlet i kapitler, der er stort set lige lange (for Grue-Sørensens vedkommende 26 sider). Der er tale om fire ubestridte internationale klassikere (Rousseau, Kant, Schleiermacher og Herbart), én i

sådanne værker ukendt dansker (Grue-Sørensen) og én nutidig tysker (Dietrich Benner, f. 1941, professor ved Humboldt Universitat i Berlin) (Oettingen, 2003). Endnu en gang far Grue-Sørensen en helt centralt placering i en fremstilling, der dækker en meget bred periode. Vi onsker ogsa at gore opmærksom pa en meget perspektivrig artikel, som Thyge Winther-Jensen offentliggjorde her i arbogen, hvor Grue-Sørensen spiller en central rolle (Winther-Jensen, 1989).

Bortset fra disse bidrag er der ikke skrevet meget om Grue-Sørensens forfatter-skab. Efter pensioneringen i 1974 gled han mere i baggrunden¹. Dansk Pdagogisk Tidsskrift bragte ingen nekrolog ved hans dod, men hans mangerige medarbejder Thyge Winther-Jensen publicerede dog en i Politiken den 07.11.1992 (Oettingen, 2003, s. 116). To korte mindeartikler blev udgivet i anledning af 100aret for Grue-Sørensens fodsels i 2004 (Oettingen, 2004; Winther-Jensen, 2004), hvori bl.a. misforholdet mellem Grue-Sørensens store indsats og eftertidens manglende kendskab til ham blev fremhævet. Det synes dog, som om nye tider er pa vej for Grue-Sørensen-forskningen. Det fremgar af CVU Snderjyllands hjemmeside, at seminarielektor og Ph.D.-studerende Alexander von Oettingen i maj 2005 var beskæftiget med at skrive en afhandling om Grue-Sørensen.² Den ma imodeses med spending, idet monografien fra 2003 viser forfatterskabets analytiske potentiale – og det har aktualitet i vor senmoderne samtid. Det er navnlig noglebegrebet »refleksivitet«, der ma kalde pa interessen. Grue-Sørensens bidrag som pdagogisk filosof samt som pdagogisk idehistoriker er betydelige, men reservationen over for bl.a. socialpdagogikken viser samtidig en begrensning.

Proceduren ved Grue-Sørensens kaldelse til professoratet

Ved denne ansettelse valgte fakultetet som nævnt at indstille til »kaldelse«, hvorved det nyoprettede professorat kunne besettes uden opslag. Det fremgar, at der ikke var tale om nogen usadvanlig fremgangsmade, for i »Universitets rbog 1953-1958«, hvori fakultetets indstilling er aftrykt, findes andre eksempler herpa (Kobenhavns Universitet, 1971). Alligevel ma det vække en vis undren, at et helt nyt professorat besettes, uden at ansettelsesmyndigheden forsoger at skaffe sig et evidensbaseret grundlag for den trufne afgorelse. Netop nar en akademisk VIP-stilling er helt ny, burde der vel vare en sarlig interesse i at kortlegge de talenter, som pa det pagældende tidspunkt matte findes inden for – og eventuelt ogsa uden for – rigets grenser.

Ved pabegyndelsen af forundersogelserne til denne artikel var det vores intention at gennemga de oprindelige aktstykker (referater, protokoller, bilag, mv.). I den sammenhang rettede vi henvendelse til Kobenhavns Universitet, der imidlertid oplyste, at sadanne arkivalier – hvis de overhovedet eksisterede – ville vare overladt til Rigsarkivet. Endvidere oplyste universitetets sekretariat, at fremskaffelse af arkivalierne ville vare forbundet med et ikke ringe besver og dertil vare bekosteligt, bl.a. fordi materialet endnu ikke var journaliseret. Sammenholdt med meddelelsen om, at der ingen garanti var for, at en gebyrpligtig arkivundersogelse ville frembringe nogen arkivalier overhovedet, valgte vi at udarbejde vores artikel i jubilumsaret pa grundlag af litteratur og genoptrykte kilder. Til alt held findes fakultetets indstilling som nævnt aftrykt i »Universitets rbog 1953-1958« under kapitlet »Afgang og ud-

nævnelser af professorer« (Københavns Universitet, 1971, s. 136-138). Vi fik af universitetets sekretariat endvidere oplyst, at universitets årbøger på den tid stort set indeholdt det væsentligste fra protokollerne, dvs. beslutningsreferater, indstillinger m.v. Via det normale bibliotekssystem var den pågældende årbog ikke tilgængelig, men det lykkedes os gennem en medarbejder ved universitetet at fremskaffe et eksemplar af årgangen. En central del af denne artikel er derfor analysen af fakultets indstilling, der indledes med flg. passage:

»Efter at fakultetet i sit møde den 13. d.m. under iagttagelse af bestemmelserne i kgl. anordning af 5. februar 1953 om ansættelse af professorer ved Københavns universitet har behandlet spørgsmålet om fremgangsmåden vedrørende besættelsen af det på normeringsloven for finansåret 1955/56 oprettede professorat i pædagogik ved Københavns universitet, skal man herved meddele, at fakultetet i henhold til anordningens § 1, stk. 2, er kommet til den erkendelse, at embedet, uden at det bliver opslået ledigt, bør besættes med dr. phil. Knud Grue-Sørensen.« (Københavns Universitet, 1971, s. 137).

Ansættelsesmyndigheden præsenteres med en sådan indstilling ikke for nogen alternativer, ligesom det af de efterfølgende afsnit i indstillingen fremgår, at der ikke har fundet en bedømmelse sted, der svarer til en nutidig procedure for en tilsvarende stilling. Ud fra en nutidig optik kunne man tro, at der lå skjulte dagsordener bag, at professoratet besættes ved en kaldelse. Men i årbogen er der som nævnt flere professorater, der bliver besat uden opslag. Der er således ikke tale om et særligt tilfælde, selv om besættelse ved opslag var det normale. Det skal tilføjes, at universitetet nok på visse punkter havde sin egen retskultur, herunder brug af kgl. anordninger. Bruget af såkaldte »prækonstitutionelle forskrifter« – altså bestemmelser vedtaget før Junigrundlovens ikrafttrædelse – medførte langt ind i det 20. århundrede, at beslutninger toges ved kgl. anordning (Tamm, 2005, s. 17). Ud fra et typisk nutidsperspektiv kan kaldelse tage sig ud som en lidt for diskretionær, uformel og måske ligefrem indspist procedure. Det er dog vigtigt at påpege, at ansættelse uden opslag også er muligt i dagens Danmark, lige som »Berufung« spiller en ikke ringe rolle ved tyske universiteter.³ Den gældende ansættelsesbekendtgørelse for universiteter (Videnskabsministeriet, 2005), der støtter sig på universitetsloven (lov nr. 403 af 28. maj 2003), fastsætter overordnet, at »Professor- og lektorstillinger opslås internationalt, medmindre særlige forhold af faglig karakter gør sig gældende« (§ 3), men undtagelser kan gøres. Kaldelse er udtrykkeligt nævnt i tilfælde, hvor et særligt nedsat udvalg finder, at en bestemt kandidat er »klart bedre kvalificeret end andre, der kunne komme i betragtning ved et normalt opslag« (§ 8 om »søgekomité/kaldelse«)⁴, hvilket klart må sidestilles med den for Grue-Sørensen anvendte procedure. Endvidere kan rektor ansætte »uden opslag, men efter en positiv faglig bedømmelse«, hvis stillingen er finansieret af en ekstern bevillingsgiver (§ 9), samt i tilfælde af kortvarig ansættelse (§ 10). Endelig skal det nævnes, at i stillingsstruktur-cirkulæret for universiteter findes formuleringen »sker normalt efter opslag« i §3, der omhandler ansættelse som professor, ligesom den er indarbejdet i bestemmelserne for de an-

dre stillingskategorier (Personalestyrelsen, 2004). Med andre ord har universitetets eksekutive ledelse en vis diskretionær beføjelse, som falder i tråd med gammel universitetstradition, men ikke fuldstændig modsvarer nutidige idealer om evidensbase-rede afgørelser.

Sammenligningen af Grue-Sørensens udnævnelse med de øvrige besættelser af professorater i 1955 samt sammenligningen med de i 2005 gældende danske retsregler svækker en hypotese, med hvilken vi oprindeligt indledte vores undersøgelser. Vi antog, at der kunne have været tale om et bevidst forsøg på at fremme den form for pædagogik, som Grue-Sørensen repræsenterede, i forhold til en mere socialpædagogisk orienteret pædagogik, men har dog ikke haft mulighed for at undersøge de forarbejder til ansættelsen, som er omtalt af Nordenbo (1984): Den 16.09.1954 havde De danske Lærerorganisationers Samarbejdsudvalg sendt et andragende til universitetets rektor om oprettelse af et professorat i pædagogik, som det filosofiske fakultet blev bedt om at udtale sig om. Et responsum blev afgivet den 09.11.1954 af professor Edgar Tranekjær Rasmussen (Nordenbo, 1984, s. 85). Ved normeringsloven 1955-1956 oprettedes et professorat i pædagogik, hvilket muliggjorde Grue-Sørensens ansættelse ved kgl. resolution af 29.09.1955 (Nordenbo, 1984, s. 86). Da det i resolutionen bestemtes, at den nye professor kunne tiltræde stillingen den 01.10.1955 – to dage efter resolutionens vedtagelse og mindre end et år efter professor Tranekjær Rasmussens afgivelse af responsum – kan det på objektivi-tivt grundlag siges, at Grue-Sørensen fik en favorabel behandling. Til Folketingets behandling af normeringsloven forelå en begrundelse for professoratet, som i kort form gik på, at opdragelsens betydning for samfundslivet, områdets vanskelige problemer og livlige debat samt de store reformer i skole- og undervisningssystemet over hele kloden – f.eks. gennem UNESCO – havde »bevirket, at det nu er blevet af særlig betydning gennem en lærestol i pædagogik ved universitetet at skabe mulighed for en rent videnskabelig behandling af opdragelsens problemer« (Folketingstiden 1954-55, tillæg A, spalte 1420). Nordenbo mener, at begrundelsen er forfattet – direkte eller indirekte – af professor Tranekjær Rasmussen (Nordenbo, 1984, s. 86, fodnote 163). Der er således stadig substantielle forskningsspørgsmål vedrørende bevæggrundene for de forskellige aktørers afgørelser.

I øvrigt skal det bemærkes, at det af indstillingen fra fakultetet fremgår, at der var fuld støtte til kaldelsen, idet de 27 tilstedeværende – af de i alt 42 – fakultetsmedlemmer stemte for. Efterfølgende indkom der 10 stemmer for forslaget, og angiveligt var der ingen stemmer imod, hvilket antageligvis også har været spillereglerne, når der var tale om en kaldelse. Denne opbakning bag beslutningen er så meget desto vigtigere, som udnævnelsen skete 10-15 år før den store ekspansion i universitetssektoren. I 1955 var den vestlige verden endnu lang vej fra den bølge af grundlæggelser og oprettelser af stillinger, som karakteriserede årene ved udgangen af 60'erne samt ved 70'ernes begyndelse og indtil den første oliekrise. Til universitets jubilæum udkom værket »Københavns Universitet 1479-1979«, hvoraf bind III dækker den almindelige historie fra 1939-1967 (Ellehøj & Grane, 1986). Her står in-tet om kaldelse eller om besættelsen af professoratet i pædagogik, men det fremgår af et bidrag, der omhandler universitets personalegrupper før studenteroprøret, at der

i den periode, som Grue-Sørensens udnævnelse lå i, ikke var nogen spektakulær udvikling i antallet af professorater. Københavns Universitet var i 1938 udstyret med 95 professorater, og i 1955 – et år med relativ velstand og fremgang på mange områder – var tallet kun steget til 119 (Thomsen, 1986, s. 100, tabel 20). Det ser ud til, at fakulteterne virkelig skulle kæmpe for bevillingerne.

Hvis det må være os tilladt at opstille til dels usikre hypoteser, er det nærliggende at spørge, hvem der kunne have søgt professoratet, hvis det var blevet opslået ledigt. Ifølge Nordenbo (1984) var Olaf Carlsen (1899-1956) »det eneste navn, som kunne være nævnt« i stedet for Grue-Sørensen (Nordenbo, 1984, s. 86). Der foreligger ikke meget litteratur om Olaf Carlsen. Året efter hans død udkom i Dansk Pædagogisk Tidsskrift en nekrolog skrevet på tysk af professor Gunnar Thiele fra Berlin (Thiele, 1957). For nylig har Børge Riis Larsen i denne årbog publiceret en grundig gennemgang af Carlsens liv med præsentation af hans værker og omtale af hans mange genvordigheder i forbindelse med talrige forsøg på at kvalificere sig til en fast universitetsstilling (Riis Larsen, 2001). Det er af Nordenbo (184, s. 87, fodnote 167) blevet fremhævet, at der for forskningen ligger »en rimelig opgave« i at undersøge Carlsens pædagogiske forfatterskab. Dette er stadigvæk tilfældet, da den omfattende produktion må kunne afføde mange analyser. Mange af Olaf Carlsens arbejder handler om socialpædagogikken og dens ikke mindst tyske klassikere (se eksempelvis Carlsen, 1953, 1955-57). Dertil kommer, at han havde gjort sig tanker om komparativ pædagogik (Carlsen, 1949) – noget, som Grue-Sørensen vistnok først gjorde senere i sin karriere. Carlsen var dog ikke noget realistisk alternativ, da han hverken havde magister- eller doktorgrad. Spørgsmålet om, hvorvidt der fandtes alternative kandidater til stillingen, kunne muligvis undersøges ved en gennemgang af opslagsværker med biografier for danske forskere på det pædagogiske, psykologiske og filosofiske område. Det ville være interessant at kortlægge de personer, som i 1955 rådede over en relevant doktorgrad i kombination med relevant erhvervs erfaring. Det kan dog ikke afvises, at denne idé ville løbe ind i metodologiske vanskeligheder.

Fakultetets begrundelse for Grue-Sørensens kaldelse til professoratet

Som nævnt ovenfor er analysen af fakultetets indstilling et centralt element i denne artikel. Der blev ved bedømmelsen naturligvis lagt en vis vægt på Grue-Sørensens uddannelse, men dog synes det, som om hans fortid som lærer og skolepsykolog samt hans forelæsninger siden 1941 ved det psykologiske-pædagogiske studium⁵ på Københavns Universitet over almindelig pædagogik vejede tungere. Hans forfatterskab nævnes kun med titler for indleverede afhandlinger så som magisterkonferens, prisopgaver og doktordisputats, samt rollen som medredaktør på »Leksikon for opdragere«. Ifølge fakultetets indstilling havde Grue-Sørensens siden 1954 vikariat for professor Franz From ved undervisningen i pædagogik som led i forberedelsen til prøverne i teoretisk pædagogik og skolehygiejne for lærere ved statens højere almen-skoler. Denne undervisningsrolle ser også ud til at have haft en vis betydning for kaldelsen. Hele den af fakultetet i årbogen publicerede indstilling tæller 2 sider, og som nævnt er der overraskende få oplysninger om Grue-Sørensens offentliggjorte værker, lige som de ikke underkastes en videnskabelig bedømmelse. Sandheden er

ellers, at han i 40erne og 50erne skrev flere artikler i bl.a. »Vor Ungdom« (Erlandsen, 2003a).⁶ I vor tid ville det næppe være muligt, at en akademisk VIP-stilling blev besat ved kaldelse, uden at pågældendes offentliggjorte publikationer var analyseret af et udvalg, og udvalgets medlemmer havde afgivet deres udmelding om værkerne. Men i 50erne var situationen tydeligvis anderledes. Mere end 1/2 side handler nemlig om Grue-Sørensens virksomhed som lærer ved det psykologisk-pædagogiske studium ved Københavns Universitet og de fleste substantielle argumenter i bedømmelsen refererer hertil. Han bedømmes derudover meget betegnende på grundlag af sine mangeartede aktiviteter på forskellige andre områder:

»Dr. Grue-Sørensens virksomhed på mange forskellige felter viser ham som en meget alsidig, iderig og levende kulturpersonlighed med en bred humanistisk dannelse. Han beskæftiger sig på en selvstændig måde med filosofiske, psykologiske, sociologiske og pædagogiske spørgsmål, såvel af teoretisk, principiel, som af praktisk art« (Københavns Universitet, 1971, s. 137).

Igen må det for en akademisk VIP-stilling forekomme ejendommeligt, at almindelig og uspecificerede aktiviteter i anden sammenhæng understreges som grundlag for bedømmelsen, mens videnskabelige arbejder eller andre tegn på forskning stort set ikke nævnes. Som nævnt ovenfor giver fakultetet i indledningen til indstillingen udtryk for, at stillingen ikke bør slås op. Afsluttende hedder det ligefrem:

»Det må vel siges at være umuligt i dag at finde nogen anden dansk pædagog, der som dr. Grue-Sørensen er i besiddelse af såvel en omfattende filosofisk-psykologisk dannelse som et indgående kendskab til pædagogik. Og hvad pædagogikken alene angår, findes der ingen anden dansk pædagog, der som han på én gang er i besiddelse af et så indgående kendskab til teoretisk pædagogik og tillige har en mangeårig praksis som pædagog og det både som lærer på universitetet, i skolen og som skolepsykolog« (Københavns Universitet, 1971, s. 137).

Måske rummer dette citat nøglen til at forstå fakultets indstilling. Man ville understrege, at ingen anden ansøger i Danmark overhovedet kunne måle sig med Grue-Sørensen, som man havde stiftet bekendtskab med gennem dennes etårige undervisning. I nutiden ville det som nævnt ovenfor betyde, at universitetets rektor i henhold til ansættelsesbekendtgørelsens § 8 (Videnskabsministeriet, 2005) på grundlag af en indstilling fra et sagkyndigt udvalg ville bede en kandidat, som man anså for at være »klart bedre kvalificeret end andre, der kunne komme i betragtning ved et normalt opslag«, om at acceptere en udnævnelse til stillingen.

Professoratets udvikling efter Grue-Sørensen

Professoratet var vakant fra Grue-Sørensens pensionering i 1974 og indtil belgieren Staf Callewaert (f. 1932) blev udnævnt i 1980, hvilket tilsyneladende skete efter de normale procedurer og i hvert fald på grundlag af et opslag. Det hører dog med til hi-

storien, at lærestolens tidligere indehaver i 1980 under overskriften »Mummiespil på universitetet« i en dagbladskronik udtrykte sig meget kritisk over for proceduren (Grue-Sørensen, 1980). Callewaert har kort før sin egen pensionering i 2002 givet et interview, hvori han forklarede, at det ikke var nogen let sag at besætte præcis dette professorat. Den tidligere katolske gejstlige Staf Callewaert har betegnet sig selv som en kompromiskandidat mellem, hvad han oplevede som en konservativ fløj og en mere venstreorienteret fløj (Munk & Petersen, 2002, s. 133). Vi kan ikke i denne artikel gå ind i en diskussion af disse meget komplicerede spørgsmål, men omtalen af 1980-proceduren kan dog tjene til at understrege, at besættelsen af et professorat i pædagogik let bliver mere sensibel end f.eks. besættelsen af en tilsvarende naturvidenskabelig VIP-stilling. Det er fristende at tilføje en formodning om, at der heri kan afspejles noget centralt ved pædagogikken som forskningsfelt. Det er ikke utænkeligt, at det normative element, der ligger indlejret i pædagogikken, også kalder på en vurdering af vedkommende forskers holdninger, når vedkommendes forskning vurderes.

Det skal anføres, at Danmark fik dette første professorat meget sent. Det kan skyldes forskellige faktorer, men spørgsmålet kan ikke undersøges i denne sammenhæng. I forhold til de øvrige lande i Norden går der i Danmark lang tid, før der bliver etableret en egentlig lærestol i pædagogik, og det skete efter et ikke ubetydeligt forarbejde. Således har der siden 1920 jævnligt været ansøgninger herom (Nordenbo, 1984, s. 80). Det må være en oplagt forskningsopgave at få kortlagt samtlige tilløb til pædagogikkens akademisering i Danmark med begrundelserne for deres kuldsejling; opgaven bør undersøge de elementer i dansk tradition, der kan bidrage til at forklare pædagogikkens særlige stilling som et sent og ufuldstændigt anerkendt videnskabsfag. Spørgsmålet, hvorfor Danmark først sent fik sit professorat i pædagogik, er i dag svært at besvare, bl.a. fordi universiteterne dengang var meget mere lukkede og autonome institutioner end i dag. Nordenbo anfører dog to forhold som forklaring. Dels havde psykologien først befæstet sin position på universitetet ved i 1910 at få en selvstændig lærestol – først som ekstraordinært professorat og i 1919 som ordinært. Dels kan den pædagogiske strømning, som frem til 1960'erne var dominerende i Danmark, karakteriseres som reformpædagogisk. I reformpædagogikken er den grundlæggende tese, at blot man lader barnet udfolde sine egne iboende interesser, vil det herved afsløre sine »ægte« behov. Der er derfor ingen grund til at formulere pædagogiske mål ud fra en autonom pædagogisk tankegang. Pædagogens opgave består i at afdække barnets »naturlige« udvikling og hjælpe den på vej. Og hjælpen hertil finder man i børne- og udviklingspsykologien og i intelligens- og standpunktsprøver – altså inden for den praktiske psykologi. Nordenbos pointe er således, at der ikke er brug for pædagogikken som selvstændig videnskab, når vi har psykologien og i øvrigt hylder reformpædagogikken. Da Danmark fik sin første universitetsprofessor i pædagogik, faldt valget på en filosof med interesse for visse pædagogiske problemstillinger og en fortid som skolepsykolog. På sin vis sammenfatter dette meget godt den særlige danske forståelse af pædagogik som anvendt psykologi.

Konklusion

Med denne artikel mener vi – her i jubilæumsåret – at have fremdraget vigtige aspekter ved Knud Grue-Sørensens udnævnelse i 1955 til Danmarks første universitetsprofessor i pædagogik. En skelsættende begivenhed, selvom jubilæet har været næsten upåagtet. Skelsættende fordi udnævnelsen markerer pædagogikkens optagelse i det akademiske selskab af universitetsbaserede fag. Upåagtet, fordi der i dagens Danmark ikke er mange, der kender Grue-Sørensen. Vi håber, at dette igen vil ændre sig. Bortset fra forskning i Grue-Sørensens bidrag til pædagogikken – herunder hans centrale værker i efterkrigstiden (Grue-Sørensen, 1965a, 1965b, 1969, 1974, m.fl.) kan der f.eks. være grund til at se på, hvilken rolle og hvilke ressourcer instituttet fik inden for universitetet, efter at professoratet i 1969 blev udstyret med et institut. I indvielsestalen forklarer Grue-Sørensen, at navnet »Institut for teoretisk pædagogik« ikke skulle signalere noget upraktisk, men simpelthen var valgt for at undgå forvekslinger med DPI. Talen viser også, at der ikke var tale om noget stort institut, idet taleren nævner, at der var én amanuensis foruden professoren, og at instituttet var så lille, at det end ikke optog en hel etage i sin bygning (Grue-Sørensen, 1969). Der kan nok være grund til at se på de strukturelle aspekter ved instituttets udvikling.

Vi har med denne artikel ville følge op på vores tidligere bidrag til en mere omfattende diskussion (Erlandsen, 2003a, 2003b; Kornbeck, 2004), og vi finder, at der er et udtalt behov for forskning i dansk pædagogiks historie. »Hvordan skal man skrive den danske pædagogiks historie?« spurgte den senere professor i pædagogik fire år efter sin udnævnelse (Callewaert, 1984). Lad det spørgsmål blive hængende i luften, og lad inspirationen udgå fra sammenlignende – komparative – studier, hvor vi også medtager erfaringerne fra vore nabolande. Dette er vores ønske i anledning af jubilæet.

Noter

1. Dog var han 1. opponent ved Vagn Skovgaard-Petersens forsvar for sin doktorgrad i 1976, lige som han løbende skrev i tidsskriftet »Pædagogik« i hele dets levetid fra 1971 til 1978
2. »Forskning: Arbejdstitel: En Monografi over Knud Grue-Sørensen med henblik på at belyse forholdet mellem pædagogik og filosofi.« http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Lae_avo. Besøgt: 14.05.2005
3. I Tyskland sker det ikke sjældent, at en kaldelse afvises af den kaldte, og den kaldte forbliver i sin aktuelle stilling. Ofte kan han/hun med henvisning til en kaldelse forbedre sine arbejdsforhold, m.m. Lige som i det 19. århundrede sker det, at kolleger og studerende hædrer en sådan kollega med et fakeltog og holder taler foran dennes bopæl, hvori de bønfaller ham/hende om at blive. Som Jacob Kornbeck selv har oplevet, idet han har en tysk universitetsuddannelse, hører det med til traditionen, at den heldige professor betaler mad og drikke til alle deltagere, hvilket medvirker til at sikre, at de studerende møder talstærkt op.
4. »§ 8. Rektor kan nedsætte en komité, som har til opgave at afsøge markedet for kandidater til et professorat eller lektorat. Viser denne søgning, at der er en særligt kvalificeret kandidat til professoratet eller lektoratet, og finder et bedømmelsesudvalg nedsat efter reglerne i § 4, stk. 1, kandidaten klart bedre kvalificeret end andre, der kunne komme i betragtning ved et normalt opslag, kan rektor beslutte at tilbyde kandidaten ansættelse uden opslag.« (Videnskabsministeriet, 2005)
5. Iflg. Nordenbo blev »psykologisk-pædagogisk eksamen, oprettet ved Kgl. Anordning og Bekendtgørelse af 18. juli 1944« (jf. Nordenbo, 1984, s. 82). Retsgrundlaget for studiet i 1941 har vi ikke haft mulighed for at undersøge. Uddannelsen til »psykologisk-pædagogisk eksamen« var i øvrigt i sig selv symptomatisk for pædagogikkens marginalisering og psykologiens dominans, idet kun ét ud af 27 moduler handlede om pædagogik (ibid., s. 82).

6. Grue-Sørensen skrev mest artikler, og han skrev helt sikkert færre bøger end Olaf Carlsen. Carlsen skrev bøger på flere hundrede sider, men de er ofte rent deskriptive, uden tilløb til analyse og næsten uden inddragelse af relevant litteratur.

Litteratur

- Callewaert, S. (1984): Hvordan skal man skrive den danske pædagogiks historie? I: Tidskrift för Nordisk Förening för Pædagogisk Forskning, årg. 4, nr. 3/4 (1984). – S. 67-79 [Anmeldelse af Nordenbo (1984)]
- Carlsen, O. (1949): Sammenlignende Pædagogikhistorie. I: Vor Ungdom, årg.70, s. 59-64.
- Carlsen, O. (1953): Rousseau og Danmark: et pædagogik- og lærdomshistorisk Længdesnit til Belysning af Rousseaus Indflydelse paa dansk Pædagogik til o. 1900. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Carlsen, O. (1955-57): Pestalozzi og Danmark. Bd. I-III. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Ellehøj, Sv. & Grane, L. (red.) (1986): Københavns Universitet 1479-1979. Bd. III. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Erlandsen, T. (2003 a): Socialpædagogikkens udvikling i Danmark i det 20. århundrede. En genealogisk analyse af begrebet socialpædagogik i Danmark 1900-1975. Specialeafhandling. (Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Pædagogisk Sociologi, Cand.pæd.soc.-studiet).
- Erlandsen, T. (2003 b): Socialpædagogers uddannelsestærkning 1900-1975. I: Vera, nr. 25, s. 36-49.
- Goldbach, I. (red.) (1974): Pædagogiske problemer i komparativ belysning: en artikelsamling i anledning af professor, dr. phil. K. Grue-Sørensen 70 års fødselsdag den 21. januar 1974. Kbh.: Gjellerup.
- Grue-Sørensen, K. (1929): Begrebet pligt, etisk og sociologisk belyst. iii+187 håndskrevne sider. København, 14.01.1930: Københavns Universitet, upubliceret prisopgave. (Citeret i Nordenbo, 1984).
- Grue-Sørensen, K. (1932): I hvilken Udstrækning kan og bør en pædagogisk Indgriben i den individuelle Udvikling finde Sted? 6-ugers specialeopgave til magisterkonferens i filosofi. 132 håndskrevne sider. København, 01.11.1932: Københavns Universitet. (Citeret i Nordenbo, 1984).
- Grue-Sørensen, K. (1937): Vor Tids Moralskepticisme. Om Muligheden af en objektiv Etik. København: Hagerup.
- Grue-Sørensen, K. (1950): Studier over refleksivitet: en filosofisk afhandling. København: Disputats, Københavns Universitet.
- Grue-Sørensen, K. (1956-59): Opdragelsens historie. Bd. I-III. 1. udg. København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1965a): Pædagogik mellem videnskab og filosofi. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grue-Sørensen, K. (1965b): Om pædagogikken som selvstændig videnskab. I: Grue-Sørensen (1965a), s. 9-25.
- Grue-Sørensen, K. (1969): En indvielse. I: Årbog for Dansk Skolehistorie (1969), s. 98-102.
- Grue-Sørensen, K. (1974): Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber. København: Gjellerup.
- Grue-Sørensen, K. (1980): Mummiespil på universitetet. I: Berlingske Tidende, 29. maj 1980, kronikken.
- Højberg Christensen, A.C.; Grue-Sørensen, K. & Skalts, A. (red.) (1953): Leksikon for opdragere: pædagogisk-psykologisk-social håndbog. Bind 1-2. København: Schultz.
- Kornbeck, J. (2004): Den forsmåede socialpædagogik: Spørgsmål til Grue-Sørensen-forskningen. I: Tidskrift for Socialpædagogik, nr. 14, s. 28-37.
- Københavns Universitet (1971): Årbog for Københavns Universitet indeholdende meddelelser for de akademiske år 1953-58. Udgivet på foranstaltning af universitets rektor og konsistorium ved Inger Skyum-Nielsen under medvirken af Paul Kragh Andersen. København: Bianco Lunos Bogtrykkeri A/S.
- Munk, M.D. & Petersen, K.A. (2002): Interview med Staf Callewaert, den 23. juni 2001. Petersen & Nørholm (2002), s. 114-209.
- Nordenbo, Sv.E. (1984): Bidrag til den danske pædagogiks historie. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Oettingen, A. von (2003): Det pædagogiske paradoks. Et grundstudie i almen pædagogik. Aarhus: Klim (Pædagogiske Linjer). (1. oplag: 2001).
- Oettingen, A. von (2004): Den glemte pædagogiske filosof. I: Asterisk – Universitetsmagasinet (Danmarks Pædagogiske Universitet), nr. 15, februar 2004, s. 16-17.
- Personalestyrelsen (2004): Stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter. Cir. Nr. 9706 af 22.12.2004. Udsendt som Perst.nr. 064-04. (Se <http://www.retsinfo.dk>).
- Petersen, K.A. & Nørholm, M. (red.) (2002): Videnskab & engagement: Staf Callewaert 70 år, den 16. juni 2002. Kbh.: Hexis – Forum for Samfundsvidenskabelig Forskning & Viborg: PUC.

- Riis Larsen, B. (2001): Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen (1899-1956): en biografisk skitse. I: Uddannelseshistorie (35. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie), 2001, s. 143-171.
- Tamm, D. (2005): Exit konsistorium. I: Universitetsavisen, nr. 1, s. 16-17.
- Thiele, G. (1957): Zum Gedächtnis an Olaf Carlsen. I: Dansk pædagogisk tidsskrift, årg. 5, s. 40-43.
- Thomsen, N. (1986): De lærdes stænderstat. Universitetets »personalegrupper« foran de store omvæltninger. I: Ellehøj & Grane (1986), s. 98-122.
- Videnskabsministeriet [Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling] (2005): Bekendtgørelse om ansættelse af videnskabeligt personale ved universiteter (ansættelsesbekendtgørelsen). Bek. nr. 170 af 17.03.2005. (Se <http://www.retsinfo.dk>).
- Winther-Jensen, Thyge (1989): Pædagogik som videnskab og som universitetsfag i dansk tradition. I: Uddannelseshistorie (23. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie), 1989, s. 42-58.
- Winther-Jensen, Th. (2004): En lærer in memoriam. I: Asterisk – Universitetsmagasinet (Danmarks Pædagogiske Universitet), nr. 15, februar 2004, s. 18-19.



Torsten Erlandsen (født 1945), uddannelsespolitisk konsulent i Socialpædagogerne Landsforbund, tog BA i filosofi og har tidligere været seminarielærer på Odense Socialpædagogiske Seminarium. Han blev cand.pæd. i pædagogisk sociologi på afhandlingen »Socialpædagogikkens udvikling i Danmark i det 20. århundrede – En genealogisk analyse af begrebet socialpædagogik i Danmark 1900-1975« (Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003).



Jacob Kornbeck (født 1968) er fuldmægtig i Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur, og ekstern underviser (»Lehrbeauftragter«) ved Universität Trier, Tyskland (Lehrstuhl Sozialpädagogik I). Han har tysk M.A. i historie, spansk og pædagogik og britisk »B.Sc. in social science« og er medlem af redaktionsgrupperne for Tidsskrift for Socialpædagogik og European Journal of Social Work.

Forfatterne har sammen skrevet en række artikler om socialt arbejde, socialpolitik, socialpædagogik og uddannelse for socialfaglige medarbejdere. Den nyeste fælles publikation er: »Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark: Einbürgerung und Nostrifizierung (1901-1940)« (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 10, 2004, s. 193-216). Meninger fremsat i artiklen er forfatternes egne. Der gives ikke udtryk for Socialpædagogerne Landsforbunds eller Europa-Kommissionens holdninger.

Effektivitet eller frihed?

Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960

Af Else Hansen

I slutningen af 1950'erne var universitetets form under kritik: studiestarten var vanskelig, eksaminerne meget omfattende, pensum var »forældet«, og forelæsningerne holdt de studerende hen i passivitet. Hvad kunne man gøre? Thor-kil Kristensen fra Venstre foreslog indførelse af bachelorgrad på visse studier. Undervisningsminister Jørgen Jørgensen krævede effektive studier, men viste i øvrigt ikke universiteterne større interesse. Studenterne ønskede anerkendelse som frie, selvstændige individer både økonomisk og akademisk. Universiteterne forsvarede den traditionelle studiefrihed over for kritikerne. Parterne mødtes i Undervisningsministeriets Studietidsudvalg – som efter seks års arbejde opgav at afgive betænkning. Konturerne af den senere langt kraftigere kritik af interne forhold på universiteterne var ridset op, men løsninger var ikke i sigte.

»Hvorledes opnås større effektivitet i undervisningen uden at studiefriheden går tabt?« var overskriften for en plenumsession på den nordiske universitetskonference i oktober 1958. Her mødtes universitetsstuderende fra de nordiske lande for at drøfte aktuelle universitetspolitiske spørgsmål.¹ Med den overskrift blev der angivet et centralt tema i universitetspolitikken ved 1950'ernes afslutning: skulle universitetsstudierne effektivt sætte de studerende i stand til at bestride faste stillinger efter eksamen – eller skulle universitetsstudierne give de studerende frihed til at fordybe sig i væsentlige emner? Valget mellem effektivitet og frihed var smertefuldt. Mange professorer ved universiteterne ville ubetinget fastholde akademisk frihed, både for sig selv og for de studerende. Efter deres opfattelse var netop den frie forskning, deres lærefrihed og de studerendes studiefrihed et grundlæggende fundament for samfundets kultur. I årene lige efter besættelsen var der blevet lagt vægt på at vise sammenhængen mellem disse friheder og selve demokratiet, men så vidt gik ingen i slutningen af 1950'erne, hvor forsvarerne for den akademiske frihed blot talte om grundlaget for »kulturen«. På den anden side stod ønsker om og muligheder for økonomisk vækst, som følge af øget industriproduktion til eksport. Fokuseringen på vækst blev ikke forbundet med akademisk frihed, men med effektivitet, udøvet af dygtige specialister. I slutningen af 1950'erne talte mange om »en ny type af studerende« på universiteterne: studerende, som bl.a. forlangte en mere personlig kontakt med professorerne, og som under studierne måtte forsørge sig selv gennem erhvervsarbejde eller lån. De studerende ville betragtes som økonomisk og i stigende

grad også som akademisk selvstændige individer, som medborgere i velfærdsstaten. I den offentlige debat var det tydeligt, at de nye studerende ønskede ændringer på universiteterne, men også at deres krav ikke rigtigt mødte forståelse hverken hos universiteternes professorer eller hos politikerne.

Professorernes universitet

Krav om effektivisering, rationalisering og åbenhed fra studenter og politikere blev af flere professorer mødt med stor undren og lodret afvisning. De mente ikke, universitetet skulle uddanne til bestemte professioner og erhverv inden for alle fag, men at det var universitetets hovedopgave at give de unge akademisk dannelse gennem selvstændige studier. For dem var det begreber som studiefrihed, lærefrihed og selvstyre, der stod på spil over for kravene om effektivisering og rationalisering.²

Kort fortalt, så skulle professorerne have lærefrihed, altså frihed til at undervise, som de vurderede, det bedst passede til fagets krav og deres temperament. Denne frihed gjaldt både indhold og undervisningsform. Professoren kunne altså frit vælge, hvad han ville forelæse i, og om han overhovedet ville forelæse, eller om han ville bruge andre undervisningsmetoder som øvelser, eksaminatorier eller kollokvier. De sidste havde det til fælles, at de studerende blev nødt til at deltage mere aktivt ved at forberede oplæg eller i det mindste at blive eksamineret i stoffet. Derfor var det undervisningsformer, som mest hensigtsmæssigt kunne bruges over for mindre hold studerende.

Over for denne frihed til professorerne stod så studenternes studiefrihed, som inderbar, at den enkelte selv måtte finde sin egen form og retning i studiet. Nok kunne man gå til en del undervisning, hvad enten det nu var forelæsninger eller forskellige former for samtaler, men selvstudier var en væsentlig del af studieformen. Af nogle professorer blev selvstudier endda berømmet som det væsentligste i studiet. Det var nemlig her, den studerende på egen hånd kunne sætte sig ind i stoffet og selv udvælge det, som ville besvare de spørgsmål, han fandt væsentlige. Studiefrihed indebar også, at studenten ikke var udelukket fra at gå til forelæsninger i andre fag, men frit kunne vælge at gå hos flere forskellige professorer og derved få mange indtryk. Akademisk dannelse var udbyttet af denne studieproces. En dannelse, som var bredt funderet, og selvstændigt tilegnet og bearbejdet. På den baggrund var det svært at acceptere krav om, at studierne indhold skulle være »relevant« i forhold til en fremtidig beskæftigelse.

»Spørg aldrig om, hvad et bestemt Stof skal bruges til; men lær det blot, eller sæt Dem ind i dets Problemer og Tankegang. Om De nogen Sinde faar Brug for Retsfilosofi, naar De bliver Advokater eller Dommere, om De faar brug for Hebraisk, naar De bliver Præster, eller for Filosofi, naar De bliver Læger, er banale, filistrøse Spørgsmaal, De som Akademikere ikke maa stille. Husk at De skal studere Jura og ikke gaa paa Sagførerkursus, husk at De skal studere Theologi og ikke frekventere en Præsteskole, og glem ikke, at De skal studere Medicin og ikke blot tilegne Dem visse Færdigheder i Doktoreringens 'Kunst'. Saa snart Spørgsmaalet om den praktiske Nytte af Lærestoffet stilles, er det ude

med Kulturen, og den golde faglige Teknik staar tilbage, ene og uden Lys og Varme.»³

Til idealbilledet af universitetet hørte, at studerende og professorer havde et tæt personligt forhold, hvor de havde udbytte af fælles diskussioner om faglige emner. Studenterne skulle bidrage med deres ungdommelige friskhed og nye spørgsmål, mens professorerne havde deres solide viden og dannelse samt egne forskningsresultater som ballast. Universitetets selvstyre betød, at professorerne i fællesskab styrede universitetet, både praktisk og akademisk. Professorerne havde overordentlig stor indflydelse på deres fag og på universitetets forhold. Indblanding fra politikere – eller studerende for den sags skyld – ville blot betyde, at videnskaben ikke længere kunne få lov at udfolde sig frit, men ville blive bundet til mere praktiske behov.

»Universitetets sag er det almene, det primært videnskabelige. Universitetet kan ikke opløses i en række adskilte fagskoler, uden at dets idé gaar tabt.«⁴

Den tætte forbindelse mellem universitetslærer og student, som visse universitetslærere tog som en forudsætning for universitetets virke, blev truet fra flere sider. Den balance mellem universitetets lærere og studerende, som var udgangspunktet for deres universitetsidealer, fandtes ikke i 1950'erne, i hvert fald ikke i kritikernes øjne.⁵ Den nære kontakt mellem professor og studerende var vanskelig, og for så vidt heller ikke længere relevant, idet der på universitetet også var andre lærergrupper, som varetog en betydelig del af undervisningen. Samtidig var de studerende presset af, at de skulle kvalificere sig til et arbejde efter studierne, så de ønskede, at pensum i hvert fald nogenlunde svarede til, hvad der senere ville blive forventet af dem. De studerende og dermed også universitetet blev presset af, at aftagere, f.eks. i centraladministrationen og i gymnasierne, stillede stadig mere specifikke krav til kandidaternes kvalifikationer. Studiefrihed med dens mulighed for og opfordring til selvstudier blev ikke brugt til selvstændig fordybelse og undersøgelse, men gav i realiteten plads til studenternes erhvervsarbejde – eller »vegeteren«, altså driveri. Samtidig betød de stramme eksamensordninger, herunder krav om at eksamener skulle tages i en bestemt rækkefølge, at mulighederne for selvstudium i realiteten allerede var noget indskrænket.

Det var ikke kun professorer, men også studenter som forsvarede det »traditionelle« universitet. Den konservative formand for Studenterrådet, Poul J. Svanholm, pointerede i en kronik i 1955, at der stadig skulle være tid til »det uhaandgribelige, men alligevel reelle, der almindeligvis benævnes akademisk dannelse.« Han gik heller ikke ind for, at der skulle indføres skolelignende forhold med faste mødetider ved universiteterne, nej, »Kun gennem den selvstændige tilrettelæggelse af studiet og tilegnelse af lærdommen, som gennem aarhundreder har været vore universiteters særkende, erhverves den modenhed og dømmekraft, der gør akademikerne til et lige saa uundværligt element i samfundet som f.eks. håndværkere og handelens folk.« Reformen måtte ikke »indebære noget attentat mod den frie studieforms princip og den deraf følgende selvstændige indsats fra studenternes side.«⁶

Universitetspolitik i slutningen af 1950'erne

På det uddannelsespolitiske område var tre emner dominerende i 1950'erne – og ingen af dem var universitetspolitik! For det første var der børneskolen, hvor der stadig var store forskelle mellem land og by, både hvad angik selve undervisningen og ikke mindst hvad angik børnenes muligheder for at læse videre, i første omgang blot for at komme i mellemskolen. Med vedtagelse af skoleloven i 1958 blev forskellen mellem landsbyskolen og købstadsskolen udjævnet. Samtidig forsvandt mellemskolen, mens gymnasiet forblev treårigt og ikke, som det blev diskuteret undervejs, et femårigt forløb. Det blev kraftigt kritiseret af mange universitets- og gymnasiefolk, der mente, at forberedelsen til universitetet blev for ringe. For det andet var der lærlinguddannelserne, hvor den teoretiske del blev styrket med en ny lærlingelov i 1956, hvorefter undervisningen på de tekniske skoler gennem de næste ti år blev omlagt til dagundervisning. Og for det tredje var uddannelsen af teknikere på alle niveauer et emne, der optog politikerne.

Disse tre uddannelsesområder var af betydning for den industrielle vækst, som var omdrejningspunktet for hele den forventede økonomiske fremgang. Arbejdskraften måtte uddannes målrettet mod de fag og funktioner, som var forudsætningen for økonomisk vækst. Et andet vigtigt element i 1950'ernes uddannelsesdiskussioner var »de store årgange«, men der var endnu ingen, som turde sige højt, at også en større del af hver årgang ville søge til universiteterne. I stedet blev uddannelsespolitikken lagt an på, at en uændret andel af hver årgang ville søge til universiteterne, mens de praktisk betonedede tekniske uddannelser skulle udbygges, så de kunne rumme de store årgange.⁷

På Teknikerkommissionens forslag blev der oprettet flere nye mellemuddannelser som teknisk forberedelseseksamen, teknisk assistent og teknisk tegner. I 1957 oprettedes en mere praktisk orienteret – og relativt kort (3½-4 år) – uddannelse til akademiingeniør på Danmarks Tekniske Højskole som et alternativ til den traditionelle femårige uddannelse til civilingeniør. Dette initiativ blev bemærket i universitetsverdenen, og som jeg kommer tilbage til, blev det diskuteret, om noget lignende kunne gennemføres på universiteterne. Den store udbygning af Danmarks Tekniske Højskole og dermed opførelsen af nye bygninger på Lundtoftesletten blev naturligvis også støttet af Teknikerkommissionen, der var blevet nedsat under Statsministeriet i 1956, og som afgav betænkning i 1959.⁸

Teknikerkommissionens betænkning betød et brud med den hidtidige uddannelsestankegang. Her tog man et helt område op, fra folkeskole til forskning. Udgangspunktet var, at aftagersidens efterspørgsel efter arbejdskraft med bestemte – tekniske – kvalifikationer ikke blev dækket. Kommissionens løsningsforslag var ikke bundet af hensyn til traditioner og konventioner på området. Således foreslog kommissionen, at uddannelserne skulle ses i sammenhæng med hinanden, så der kunne skabes mulighed for f.eks. at lade en mellemuddannelse kvalificere til optagelse på en højere uddannelse i et trindeligt uddannelsessystem. Desuden gjorde kommissionen opmærksom på det u hensigtsmæssige i, at ansvaret for uddannelserne ikke var samlet i et ministerium, men spredt ud over de enkelte ressortministerier. Således hørte handelshøjskolerne under Handelsministeriet, Landbohøjskolen hørte under Landbrugs-

ministeriet, under Arbejdsministeriet sorterede forskellige uddannelser for ikke faglærte, under Socialministeriet socialrådgiveruddannelsen og under Indenrigsministeriet sygeplejerskeuddannelsen. Undervisningsministeriet havde ansvaret for folkeskolen, gymnasier, seminarier og universiteter. Teknikerkommissionen, Det Økonomiske Sekretariat og flere andre foreslog, at man overvejede, hvordan alle uddannelser kunne samles i Undervisningsministeriet.⁹ Dette blev delvist realiseret ved udskillelsen af Kulturministeriet fra Undervisningsministeriet i 1961, hvor erhvervsuddannelserne blev overflyttet til Undervisningsministeriet, mens de administrative forhold for universiteterne forblev uændrede gennem 1960'erne.

Med fokuseringen på aftagernes behov og på behovet for en bedre koordination mellem forskellige uddannelser var der lagt op til, at selve uddannelsesbegrebet blev ændret fra tidligere at have været opfattet som en integreret del af det fag eller område, der blev uddannet til, til at blive en selvstændig aktivitet, der fungerede på egne præmisser. Det blev f.eks. udtrykt i det forhold, at der blev talt om uddannelse som en »investering«, og en stigende forståelse for, at uddannelse er vejen til økonomisk vækst. Uddannelse blev anset for at være en aktivitet i sig selv, med egne krav, rationaler og udviklingsmønstre, snarere end at være en underordnet del af det, som der uddannes til. Den opfattelse kom f.eks. frem i forslagene om samling af alle uddannelser under et ministerium i stedet for som hidtil at placere uddannelserne under det ressortministerium, som de uddannede til.

Udvalg, ikke kommissioner

I sidste del af 1950'erne nedsatte Undervisningsministeriet ikke store kommissioner til at diskutere forholdene for de højere uddannelser. I stedet blev der nedsat forskellige udvalg, hvor Københavns og Aarhus Universiteter var repræsenteret med rektorerne, nogle professorer og enkelte studerende over for embedsmænd og i nogle tilfælde politikere. Enkelte personer, bl.a. rektorerne var medlem af flere udvalg, og i nogle tilfælde betød det vel, at udvalgenes arbejde kunne koordineres, men det betød også, at når det ene udvalg arbejdede, var der ikke ressourcer til arbejdet i de øvrige.¹⁰

De enkelte udvalg fik afgrænsede arbejdsområder. I tilknytning til Teknikerkommissionen, der mere generelt skulle opridse tendenserne for fremtidig uddannelse af teknikere, nedsatte Undervisningsministeriet således et udvalg vedrørende den matematisk-naturvidenskabelige uddannelses karakter og omfang. Udvalget tog stilling til undervisningen fra folkeskoleniveau til universiteternes forskning og havde derfor også repræsentanter fra alle undervisningsniveauer. Det bekræftede, at der var mangel på kvalificerede matematik- og fysiklærere til folkeskole, seminarier og gymnasier og foreslog, at der blev ansat professorer i de naturvidenskabelige fag ved Danmarks Lærerhøjskole, samt at universiteternes forskning blev styrket gennem bedre stipendieordninger. Desuden støttede udvalget udbygning af undervisning og forskning ved Københavns og Aarhus Universiteter.¹¹

Byggeudvalget blev nedsat i 1957. På det tidspunkt havde universiteterne længe gjort opmærksom på de påtrængende behov for nybyggeri, og samtidig var det klart, at de store årgange inden længe ville nå de videregående uddannelser. Byggeudval-

gets indstilling blev kritisk gennemgået af Det Økonomiske Sekretariat og tilpasset regeringens prioriteringer, der bl.a. satsede stærkt på tekniske uddannelser, inkl. matematik og fysik på universiteterne. Alligevel viste det sig efter kun et par år, at det planlagte byggeri var helt utilstrækkeligt. I 1960 kunne Aarhus Universitet meddele, at der dårligt var plads til årets nyimmatrikulerede samtidig med, at man kunne forudse, at immatrikulationen ville blive endnu større i de kommende år. Byggeudvalget blev indkaldt igen, foreslog større udbygninger og oprettelse af et tredje universitet. På trods af sit emne var byggeudvalgets arbejdsgrundlag så afgrænset, at det ikke var muligt for udvalget for alvor at forsøge at forudsige 1960'ernes udvikling på universiteterne.¹²

Studietidsudvalget

I tilknytning til de store byggebevillinger rejste Thorkil Kristensen (Venstre) og Knud Thestrup (Konservative) som medlemmer af Finansudvalget i sommeren 1958 spørgsmålet, om studietiden ved universiteterne ikke var for lang. Blev de dyre bygninger udnyttet effektivt? De sad på det tidspunkt i opposition til H.C. Hansens trekantregering, hvor den radikale Jørgen Jørgensen var undervisningsminister. Han blev indkaldt til samråd i Finansudvalget, hvor han udtalte stor forståelse for deres spørgsmål. Han lovede at nedsætte et udvalg herom, og ministeren udtalte til Studenterbladet, at dette udvalg ikke burde bestå af »fagfolk«.¹³ Uden nogen særlig veneration for de akademiske traditioner præsenterede han ved samme lejlighed sine begrundelser for at nedsætte udvalget.

- De første studieår måtte tilrettelægges mere praktisk og skoleagtigt, så de studerende hurtigere kunne komme i gang med studierne. Det skulle ikke længere være sådan, at de første år var »spildt«
- Der måtte gives bedre økonomisk støtte til de studerende, især i form af legater, men også lån. Alt for mange studerende blev forsinket i deres studier, fordi de var nødt til at have erhvervsarbejde, mens de læste.
- »Studierne må spaltes op«. Uden at tage direkte stilling til et forslag om indførelse af bachelorgrad mente ministeren, at der f.eks. i læreruddannelsen kunne etableres både kortere og længere uddannelser på samme område.
- Fornyelser af pensum skulle tjene til at reducere stofmængden i de enkelte fag.

Dermed opsummerede undervisningsministeren alle de kritikpunkter, som var kommet fra de to oppositionspolitikere. Universitetspolitik var ikke et emne for partipolitiske stridigheder i slutningen af 1950'erne. Ministerens udtalelser fik rektorerne ved de to universiteter til straks at foreslå sig selv som medlemmer af udvalget. De var »naturligvis« enige med ministeren i, at studierne skulle tilrettelægges, så de kunne gennemføres på så kort tid som muligt uden forringelse af kvaliteten. En væsentlig grund til de lange studietider var de studerendes dårlige økonomiske vilkår, og rektorerne anbefalede derfor bedre støtte til de studerende. De konkluderede, at universiteterne hidtil havde formået både at holde den akademiske lærefrihed i hævd og at tilpasse sig tidernes skiftende krav. Alt i alt var det et defensivt svar på de ret

alvorlige angreb på universitetet, som var kommet fra ministeren og Finansudvalget, men rektorenes primære formål blev gennemført, nemlig at blive medlemmer af udvalget, der således alligevel kom til at bestå af fagfolk.

Også i Sverige var universiteternes forhold til diskussion i slutningen af 1950'erne, og heller ikke der nedsatte man endnu en stor kommission som i midten af 1940'erne. I stedet blev nedsat den såkaldte *1955 års Universitetsutredning* med kun fem medlemmer og rigelig sekretariatsbistand. Den arbejdede frem til 1963, udgav syv betænkninger, gennemførte omfattende undersøgelser af universitetsområdet og fremkom med ganske omfattende forslag til omorganisering. I efteråret 1958 foreslog Danske Studerendes Fællesråd (DSF), at undervisningsministeren skulle nedsætte et næsten tilsvarende udvalg i Danmark med den opgave at foretage »en kritisk gennemgang af hele vort højere uddannelsesvæsen.«¹⁴ Der blev særligt peget på problemer vedrørende undervisningens planlægning og gennemførelse samt behovet for bedre statistik og prognoser og endelig for etablering af en mere smidig administration af såvel de enkelte institutioner som af området som helhed. DSF foreslog desuden oprettelse af »undervisningsråd«, der skulle sikre, at det blev realistisk at gennemføre studierne inden for den forventede studietid. Sikkert med den svenske *Universitetsutredning* som forbillede foreslog DSF, at udvalget skulle bestå af syv medlemmer, der blev udpeget »alene på grundlag af personlige kvalifikationer«, heraf skulle dog to være studerende. Udvalgsmedlemmerne burde fortrinsvis være »unge folk, der må forudsættes at møde problemerne mere uhildet og fordomsfrit«, og udvalget skulle arbejde for »en mere rationel ordening og indretning af såvel den højere uddannelses organisation som af selve uddannelsens form og indhold.«¹⁵ I Undervisningsministeriet blev dette forslag betragtet som støtte til nedsættelsen af det Studietidsudvalg, der var blevet aftalt med Finansudvalget, idet også DSF kritiserede universiteternes interne forhold, ikke mindst de lange studietider.

Jørgen Jørgensen havde allerede i september 1958 erklæret, at der skulle nedsættes et Studietidsudvalg, og det fremgår af akter fra Undervisningsministeriet, at embedsmændene hele efteråret afventede, at ministeren skulle tage initiativ i denne sag. Da der stadig ikke var sket noget ved årsskiftet, besluttede embedsmændene at nævne sagen for ministeren med en bemærkning om, at den administrative interesse i et sådant udvalg »ikke var specielt aktuelt, hvorimod en politisk interesse vel er det«. Embedsmændene kunne med andre ord ikke se nogen grund til at undersøge spørgsmålet om studietidens længde, bortset fra at det var et krav fra Finansudvalget. Det fremgår videre, at ministeren efter påmindelsen »ønskede assistance« til sammensætning af udvalget og udformning af dets kommissorium.¹⁶ På trods af Jørgen Jørgensens udmelding i september 1958 ser det ikke ud til at være en sag, der optog ham særlig meget. Udvalget var ikke en hjertesag for hverken minister eller embedsmænd.

Udvalget, der blev nedsat 21.1.1959, fik til opgave at »overveje, eventuelt stille forslag om, ændringer i universitetsuddannelsen, herunder om der er mulighed for ved gennemførelse af ændrede uddannelsesformer og begrænsning af stofmængden at søge muligheder tilvejebragt for en afkortning af studietiden«. Udvalget kom til at bestå af de to universitetsrektorer, yderligere fire professorer, undervisningsin-

spektør for gymnasieskolerne Sigurd Højby, studenterrådsformændene fra København og Århus, den tidligere konservative undervisningsminister Flemming Hvidberg (og efter hans død i 1959 Hal Koch) samt endelig Thorkil Kristensen, der med et forslag om indførelse af bacheloruddannelse havde været stærkt medvirkende til at rejse hele spørgsmålet.¹⁷ Derimod kom Knud Thestrup ikke på tale som medlem af udvalget. Hverken Undervisningsministeriet eller andre departementer var repræsenteret i udvalget, mens de »fagfolk«, som Jørgen Jørgensen havde frabedt sig i efteråret 1958, med embedsmændenes assistance alligevel blev godt repræsenteret.

Nedsættelsen af udvalget blev betragtet som meget kontroversiel. Universitetets traditionelle værdier blev forsvaret i flere kronikker, hvor det blev forklaret, at effektivitet og akademisk dannelse var uforenelige modsætninger.

»Kun tilsyneladende staar striden om, hvorvidt studietiden bør begrænses til det fornuftige. [...] Naturligvis vil Jørgen Jørgensen og ligesindede mobilisere alle tænkelige clichéer for at overbevise den kommende universitetskommission om, at man virkelig kun vil det allerbedste for den studerende ungdom og dens betalende fædre. Saa snakker den ræv for de gæs. Uden indpakning: Man vil selve det akademiske særpræg til livs.«¹⁸

»[det er] meget betænkeligt at fornægte det princip, der altid har været hævdet paa Københavns universitet: at man efter evne byder alle uden undtagelse, der søger en universitetsuddannelse, det bedste, aldrig det næstbedste. Betydningen heraf for landets kulturelle niveau kan næppe overdrives.«¹⁹

Det var tydeligt, at der var kræfter, som var parat til at forsvare universitetets traditioner – og dermed også uddannelserne i deres traditionelle udformning. Den største provokation var venstremanden Thorkil Kristensens forslag om at indføre bachelorgraden ved nogle fakulteter, men også forslag om at revidere pensum eller indføre studievejledning blev anset for at være vanskelige at forene med traditionelle universitetsværdier.

En af udvalgets »fagfolk« var professor i dansk sprog, Paul Diderichsen, som allerede i 1949 havde beskæftiget sig med spørgsmålet om en opdeling af universitetet i en mere forskningsmæssig del og en mere praktisk orienteret del. Dengang havde han kritiseret sine professorkolleger for ikke i tilstrækkelig høj grad at tage højde for, hvilke kundskaber de færdige kandidater havde brug for. Han fastholdt dog, at videnskabelig undervisning var til nytte for alle, og at det derfor ville være »Overdreven Radikalisme« at opdele universitetsstudierne. I stedet anbefalede han, at det nøje blev overvejet, »hvilke Omraader af de forskellige Videnskaber det vil være mest værdifuldt for det praktiske Livs Mennesker at blive introduceret i«, altså en kritisk gennemgang af pensum og studieplaner.²⁰

Han blev et meget aktivt medlem af Studietidsudvalget, hvor han bl.a. allerede i 1960 skrev et udkast til betænkning.²¹ Heri diskuterede han, hvilke interesser der ville blive fremmet, og hvilke der kunne frygtes krænket ved afkorting af studietiden.

Fordele var som allerede fremført i debatten, at universiteternes ressourcer bedre kunne udnyttes, og at universitetsstudier ville blive mere overkommelige for de studerende. I debatten blev det ofte fremført, at de »frie studier« og »akademisk dannelse« ville komme under alvorligt pres, hvis studietiden blev afkortet, eller der blev indført øget planlægning eller kontrol med studierne. Diderichsen mente, det var rimeligt at tilpasse undervisningsforholdene til efterspørgslen efter universiteternes kandidater, og påpegede bl.a., at kun en »yderst ringe del« af de studerende senere ville have brug for dybtgående forståelse af »de anvendte begrebers og metoders logiske struktur eller erkendelsesteoretiske særart og begrundelse«. Undervisning heri var i øvrigt også vanskelig. I mange tilfælde var man tvunget til at vælge mellem en indføring i de traditionelle metoder, som var åbenbart utilstrækkelige, eller en kritisk analyse af denne tradition, som blot ville give forvirring og overfladisk skepsis hos et flertal af de studerende. I stedet foreslog han, at man skulle udvælge og tilrettelægge de grene af studiet, der sigter mod indførelse i videnskabelige synspunkter, så deres forbindelse til praksis blev mere klar end tilfældet var. Det ville dog næppe betyde en afkortning af studietiden, men snarere en omlægning af studiernes indhold. Han advarede mod »dogmatisk fastholden« af professorernes ret til at indordne studierne under deres definition af videnskab. Det kunne medføre et »skæbnsvangert skisma« mellem videnskab og det praktiske liv, og kunne måske føre til oprettelse af fagskoler uden for universiteterne.

Diderichsen gik i sit udkast til betænkning ind for ændringer i universiteternes rutiner for at sikre, at universiteterne fortsat kunne uddanne kandidater i de mængder og med de kvalifikationer, som blev efterspurgt. Han satte spørgsmålstegn ved entydigheden i ord som »videnskabelig« og »selvstændig« og påpegede, at der blev stillet så konkrete krav til de studerende, at »studiefriheden« i praksis allerede var beskåret. Han var imod indførelse af en bachelorgrad på universiteterne, men altså enig i, at der burde ske andre ændringer. Gennem en nuanceret diskussion af universiteternes studieforhold regnede han med at skabe forståelse for visse forandringer, og derigennem at kunne afværge f.eks. indførelse af bachelorgraden.

Referatet af Studietidsudvalgets diskussion af betænkningssudkastet i maj 1960 er ret kortfattet, og det fremgår ikke, om de øvrige medlemmer var enige i kritikken af universiteternes praksis. Dog tog Hurwitz fat i diskussionen om den akademiske frihed, som han mente var omgivet af mange »emotionelle elementer«. En passende definition ville efter hans opfattelse være retten til at ytre sig frit og retten til ikke at høre til en bestemt skole, altså en definition som ikke umiddelbart havde noget at gøre med studiernes rette indretning.²²

Den stærkeste fortalere for effektivisering, venstremanden Thorkil Kristensen, var selv medlem af udvalget, og dermed var dagsordenen sat for de første møder, hvor det blev diskuteret, om studierne kunne effektiviseres, f.eks. gennem indførelse af en bachelorgrad. Han trådte imidlertid ud af udvalget, da han i sommeren 1960 blev generalsekretær i OECD. Herefter blev der længere tid mellem udvalgets møder, og diskussionen om indholdet i en betænkning fra udvalget blev tilsyneladende ikke taget op senere. Derimod blev det diskuteret, om udvalget selv skulle anmode om at blive suppleret med en anden politiker, men det blev afvist af rektor Carl Iversen,

som var »skeptisk over for på nuværende tidspunkt at provokere undervisningsministeriet til at beskikke nye folketingsmedlemmer til udvalget, idet man i Thorkil Kristensen havde haft den bedste repræsentant, og det havde vist sig, at det han konkret havde haft på hjerte, ikke var meget. Af politikerne ville man kunne få en række generelle betragtninger, der ikke kunne frakendes værdi, men som ikke ville føre udvalget videre.«²³ Der blev ikke udpeget en afløser, og i det hele taget fik udvalget kun ringe opmærksomhed. De politiske begrundelser for dets oprettelse blev om ikke uaktuelle, så dog overskygget af andre spørgsmål. Således arbejdede Universitetsadministrationsudvalget, der bestod af universitetsfolk og embedsmænd, fra 1962 med universiteternes styrelse, både internt på universiteterne og i forhold til ministeriet. Man regnede med, at oprettelsen af det tredje universitet ville løse nogle af de presserende pladsproblemer. Med ændrede rammer for universiteterne troede man tilsyneladende ikke, det ville blive nødvendigt at arbejde så intenst med organiseringen af fagene og undervisningen. Desuden var der fra starten stor mistro overfor kritikken af universiteterne, hvad enten kritikken kom fra politikere eller fra studenter.

Studietidsudvalgets arbejde kom til at strække sig over seks år, uden at det dog holdt særligt mange møder²⁴, inden dets opgaver i 1965 overgik til det nyoprettede Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser. Ved dets nedlæggelse rasede Studenterbladet i en forsideartikel over den »pinlige« tavshed, der havde præget udvalget i mere end seks år. Var det udtryk for mangel på ansvar overfor det arbejde, man havde påtaget sig som medlem af udvalget? Eller var det mangel på vilje til at finde nye former i universitetsuddannelserne, blev der spurgt. Udvalget havde kun været indkaldt med meget lange mellemrum, og i DSF mente man, at det havde skabt en del af de »skæbnsvangre« forsinkelser, som prægede de højere uddannelser i 1965. Nu støttede DSF, at udvalgets opgaver gik over til Planlægningsrådet.²⁵

Det lykkedes i første omgang universiteterne at undgå den diskussion om studierenes indretning, som var under opsejling i 1958. Men det lykkedes ikke de studerende at finde allierede, der sammen med dem ville ændre universiteternes indretning. Studietidsudvalget er nok det nærmeste man i Danmark kom *Universitetsutredningen*. Men udvalget manglede politisk opbakning og var reelt snarere en spærrebom for mere vidtrækkende ændringer, end det var en dynamo for sådanne. Alligevel er det her, man finder de få spinkle ansatser til ændringer på universitetsområdet, som blev fremført i statslige organer, især i professor Paul Diderichsens udkast til betænkning fra 1960. Dets overvejelser om, hvor universiteterne var på vej hen, blev dog aldrig offentliggjort, ligesom notater fra underudvalg om studievejledning, oprettelse af studienævn m.m. heller ikke kom uden for udvalget.

Nedsættelsen af udvalget vakte stor interesse i offentligheden, hvad der gav sig udtryk i indlæg i interesseorganisationernes fagblade, *Studenterbladet*, *Videnskabsmanden* og *Samraadet*, udgivet af henholdsvis Danske Studerendes Fællesråd, Foreningen til Beskyttelse af Videnskabeligt Arbejde og Danske Stats-Embedsmænds Samraad samt i adskillige kronikker i dagbladene. Der var ikke mange diskussioner i selve udvalget, men alligevel blev dets nedsættelse et væsentligt emne i den offentlige debat om universiteter i slutningen af 1950'erne. Ved udvalgets nedsættelse vid-

ste jo ingen, at udfaldet ville blive – intet! Tværtimod tyder den store interesse på, at der var forhåbninger og frygt for udfaldet af udvalgets overvejelser – og at ændringer var sandsynlige.

1950'er-kritik af universiteterne

Det mest vidtgående forslag til afkortning af studietiden kom som nævnt fra Thorkil Kristensen, som foreslog en »todeling« af studierne, svarende til de engelske Bachelor's Degree og Master's Degree. Denne deling skulle ske ved de såkaldte nyttefakulteter, altså det medicinske, rets- og statsvidenskabelige, økonomiske og teologiske fakultet. Da universitetet både skulle uddanne kommende videnskabsmænd og kandidater, som skulle løse »praktiske opgaver«, måtte uddannelserne kunne adskilles i en længere og en kortere uddannelse. Hans forslag omfattede dog ikke de filosofiske og naturvidenskabelige fakulteter, som ikke skulle have en »todeling«. ²⁶ I den offentlige debat blev der ofte henvist til den kortere uddannelse som akademiingeniør. Denne uddannelse var blevet anbefalet af Teknikerkommissionens matematikudvalg, som dog bestemt frarådede noget tilsvarende ved universiteterne, da det afgav betænkning i sommeren 1959. Tværtimod slog man hårdt på, at for de kommende gymnasie- og seminarielærere var det netop vigtigt at få en videnskabeligt baseret uddannelse, der kunne sætte dem i stand til at følge de kommende års udvikling på området, som forventedes at udvikle sig hurtigt. ²⁷

Thorkil Kristensens forslag mødte betydelig modstand fra universiteterne. Fra universitetsfolk blev der straks advaret mod »nyttelæger«, som næppe ville kunne skelne, om patienternes symptomer var dagligdags og banale, eller om der var tale om »særlige« symptomer, som krævede specialistbehandling, ligesom der blev advaret mod at indføre »sagførerkurser«. ²⁸

»Det vil ... være overordentligt svært at foretage en sådan deling af stoffet og en klassificering af studenterne, og ikke mindst vil universiteterne derved svigte en af deres fornemste opgaver, at bibringe studenterne en almen dannelse udover det grundlag, som skolen har givet dem, og at give dem et for forståelsen af stoffet nødvendigt indblik i den videnskabelige forsknings grundlag, midler og mål.«²⁹

Netop argumenterne om de videnskabelige studiers betydning for opretholdelse og udvikling af samfundets kulturelle grundlag spillede som nævnt en stor rolle i disse års universitetsdebat og i afstandstagen fra forslaget om at indføre bacheloruddannelser ved universiteterne. Tanken om kortere studietid blev mødt med stor forståelse fra studenterside. Mange unge ønskede at kvalificere sig til bestemte, specialiserede funktioner frem for tidligere generationers brede akademiske dannelse, og det var baggrunden for en kritik af undervisningen på universiteterne. Samtidig betød den forøgelse af samfundets samlede kundskabsmængde, som man talte meget om i årene omkring den første Sputnik-opsendelse, at det ikke længere var realistisk blot at lære *alt* på sit område.

»Det [kan] ikke længere anses for tidssvarende og effektivt at uddanne sig til noget abstrakt. Uddannelsen maa tage sigte paa noget bestemt: – den maa tage sigte paa den tid, der følger efter.«³⁰

Formanden for studenterrådet ved Københavns Universitet mente i 1958, at studietiden kunne forkortes med to år uden, at det gik ud over uddannelsernes kvalitet. Et år kunne vindes ved at reducere mængden af erhvervsarbejde og yderligere et halvt år gennem bedre tilrettelæggelse af 1. delsstudierne. Desuden mente han, at der var mulighed for at vinde endnu et halvt år ved at arbejde koncentreret med studierne, og altså ikke gifte sig, tage på udlandsrejse o.l. i studietiden. Samtidig skulle universitetsstudiernes generelle kvaliteter dog stadig holdes i hævd: »universitetets idéopgave er at være et sted, hvor den rene glæde ved at kombinere elementerne i sin viden skal have sin sikreste fæstning.«³¹

Frem for den foreslåede »todeling« af studierne foreslog flere universitetsfolk og repræsentanter for de studerende i 1958-59 for det første, at studiestøtten skulle øges, så de studerende ikke var nødt til at have erhvervsarbejde samtidig med studierne, for det andet at der blev ansat flere lærere og skaffet flere undervisningslokaler for at kunne gennemføre undervisningen i mindre hold og med en nærmere kontakt mellem studenter og lærer, samt for det tredje at få etableret en bedre erhvervsvejledning. Der blev ikke lagt skjul på, at disse forslag ville være dyre at gennemføre. »Det koster dyrt, men at gøre dem [studierne] ringere vil være langt, langt dyrere.«³² Der blev dog også lavet forsigtige åbninger mod forskellige ændringer. Skulle man indføre adgangsbeholdning, baseret på resultatet fra studentereksamen? Indføre mere bunden skoleagtig undervisning på bekostning af de frie studier? Lave tre semestre i løbet af et kalenderår?³³

Samtidig var der i løbet af 1950'erne forskellige diskussioner om, hvilke krav der måtte stilles til de færdige kandidater. Det skete f.eks. i Nordisk Administrativt Tidsskrift, hvor det blev debatteret, hvordan centraladministrationen nu fik de rette embedsmænd. Blandt medlemmer af Danske StatsEmbedsmænds Samraad var der også interesse for spørgsmålet. Organisationens medlemsblad Samraadet opfordrede en række chefer inden for det offentlige til at udtale sig om spørgsmålet, fordi bladet mente at netop disse embedsmænds vurderinger burde indgå i udvalgets overvejelser. De havde nemlig »skoene på«, dels som chefer for akademikere med »praktiske opgaver«, dels som forældre til kommende universitetsstudende. Blandt departementschefer og dommere var der nok en vis velvilje over for at gøre studierne kortere, men også forskellige forslag til at gøre dem anderledes, f.eks. gennem forslag om oprettelse af en uddannelse med særligt henblik på den offentlige administration og om nedsættelse af såkaldte uddannelsesråd med repræsentanter fra universiteter, afdagere og studenterrådet.³⁴

Den vanskelige studiestart

Både studerende og politikere kritiserede, at den første tid på universitetet var så vanskelig. Deres påstand var, at »de første år er spildt«, fordi de nye studenter brugte lang tid på at vænne sig til universiteternes frie studier, når de kom fra gymnasier-

nes meget strukturerede undervisningsform. De første år som universitetsstuderende var vanskelige, man skulle finde ind i sin egen studierytme, og man skulle finde ud af f.eks. hvilke forelæsninger, man skulle gå til, hvilke manuduktører man skulle op-søge, hvilke bøger man skulle læse og så videre. Forslagene til løsning af dette problem var imidlertid meget forskelligartede. Fra studenterside og fra visse professorer foreslog man, at der blev etableret studie- og erhvervsvejledning ved universiteterne, det blev bl.a. drøftet i et underudvalg under Studietidsudvalget. Fra Studenter-rådene var der tidligere givet nogen rådgivning, både i gymnasierne og til de nye studerende, men der var enighed om, at det slet ikke var tilstrækkeligt.³⁵ Et initiativ fra Studenterrådet ved Københavns Universitet om efter svensk forbillede at oprette en læseklinik, hvor de studerende kunne få forbedret deres studieteknik og læsefærdigheder, fik dog en noget ublid behandling i Studenterbladet, hvor der blev spurgt, om det at studere ikke længere skulle være en personlig sag, om man ikke skulle finde sin egen studieform. Det frygtedes, at læseklinikken ville føre til »systematisk ensretning«, og klinikken blev anset for at være et angreb på de »frie studier«.³⁶ Studietidsudvalgets underudvalg foreslog i en betænkning i 1963, at der skulle ansættes studievejledere på alle fakulteter og faggrupper. Den personlige kontakt mellem lærer og studerende var i de fleste tilfælde ikke mulig, lærerne havde for travlt og der var for mange studenter, som ønskede at tale med dem.

Medlem af Finansudvalget Knud Thestrup og undervisningsminister Jørgen Jørgensen havde helt andre forslag til løsning af dette problem. De mente, at man burde gøre universitetsstudierne i de første studieår mere »skoleagtige«, med mødepligt og fast skema. Så langt ville man ikke gå på universiteterne, men på flere fakulteter var man positive over for at indføre mindre hold på 1.dels studierne. Samtidig gjorde fakulteterne højlydt opmærksom på, at en sådan mere intensiv undervisning ville kræve flere lærere og flere lokaler, end der aktuelt var til rådighed. Det var altså et dyrt forslag. Ideen om *obligatorisk* undervisning ville være et alvorligt brud med universiteternes særlige kendetegn: de frie studier, som især var kendetegnet ved, at de studerende selv udvalgte, hvilke forelæsninger eller anden undervisning de ville følge, og hvilke dele af stoffet de ville tilegne sig gennem selvstudium. Decideret obligatorisk undervisning vandt derfor ikke tilslutning blandt universitetsfolk, men mange mente, at det var en god idé at tilbyde kontinuerlig undervisning på mindre hold.

Omfattende eksamener, forældet pensum, nye studieordninger

Når først studierne var i gang trængte andre problemer sig på.³⁷ Eksamenerne var samlet ved afslutningen af 1. del og 2. del, og der blev således eksamineret i store stofmængder ved de meget omfattende eksamener, hvor de studerende skulle bevise, at de beherskede hele stoffet, og at de kunne se sammenhænge på tværs af forskellige discipliner inden for faget. Det var meget omfattende at læse op til disse store eksamener med de store stofmængder, som simpelt hen skulle kunnes. Og det blev nu problematiseret, om det, at man beherskede stoffet ved eksamen, var det samme som, at man faktisk ville kunne anvende det senere. Det blev også fremhævet, at de omfattende eksamener forlængede studietiden, idet nogle studenter måtte udsætte

eksamen, måske i flere år, før de følte sig sikre i hele stoffet. I stedet blev det foreslået at dele eksamenerne op i mindre dele, og at lade de studerende gå hyppigere til eksamen. Men ville det så ikke betyde, at hele studietiden blev en lang eksamenslæsning? indvendte forsvarerne for den gamle ordning.

I 1950'erne kom der bestandigt nyt stof til, som måtte optages i de enkelte fags pensum, der derved blev større og større. Både fra politikerne og fra de studerende var der krav om reduktion i pensum med det argument, at når der kommer nyt stof til, må gammelt stof tages ud. Problemet var reelt nok. Hvordan skulle man udvælge det rette pensum i en stadig stigende kundskabsmængde inden for alle fag? På den ene side var der hensyn til omfang og relevans, på den anden side en vis frygt for, at universitetsstudierne skulle blive en overfladisk bibringelse af »positivviden« til de studerende. Hvis for meget af det »gamle« stof blev fjernet fra pensum, var man bange for at tabe forbindelsen »bagud«, at universitetsuddannelserne ville miste det almen-dannende aspekt.³⁸

Fra studenterside gik man ind for ændringer i pensum. Dels for at det ikke skulle blive større og større på et tidspunkt, hvor der fra nogle politikere lød krav om kortere studietider. Dels fordi der fra studerende var ønske om, at studierne skulle give en bredere social forståelse og indførelse i kulturværdierne. Man fandt det mere relevant at beskæftige sig »med FN end med kongerækken«, og der blev efterlyst kurser i emner indenfor udenrigspolitik, filosofihistorie, kunstforståelse og andre »tværgående« emner som faste bestanddele i alle studieordninger. Det mest væsentlige argument var dog nok, at man måtte forvente, at ikke kun nutiden, men også den fremtid, som kandidaterne skulle arbejde i, ville blive en tid i forandring. Der skulle derfor lægges mere vægt på fagenes metoder, som var nøglen til kritisk stillingtagen, end på den konkrete viden.³⁹

Både eksamensproblemerne og problemerne med pensums omfang måtte løses gennem ændringer i studieordningerne. I 1954 og 1955 blev der udarbejdet nye studieplaner for medicin og jura, i 1958 for teologi og der var nye studieplaner på vej for de matematisk-naturvidenskabelige fag og for de filosofiske fakulteter. Der var derfor en vis tøven i fakulteterne over for Studietidsudvalgets opfordring til igen at revidere studieordningerne her i 1959. Man havde dårligt nok fået erfaringer fra de sidst udarbejdede studieplaner, før man nu igen blev bedt om at overveje deres hensigtsmæssighed. I stedet for at lægge op til radikalt nye studieordninger benyttede flere fakulteter lejligheden til at påpege de dårlige lokale forhold og den mangelfulde bemanding, og de konsekvenser dette havde for undervisningens intensitet.⁴⁰

Dårlig undervisning

Studenterne havde endnu et kritikpunkt, som fyldte godt i debatten i slutningen af 1950'erne. De mente simpelt hen, at den undervisning, som blev givet på universiteterne, var for dårlig, og her stod især professorernes forelæsninger for skud. Der blev peget på, at professorerne i mange tilfælde var dårlige pædagoger, der ikke forstod at formidle deres stof. De enkelte forelæsninger blev ikke koordineret, heller ikke med andre undervisningstilbud, og personlig kontakt mellem professor og studerende blev ofte efterlyst. Det var efter sigende ikke ualmindeligt, at forelæsninger uden

varsel blev aflyst, f.eks. fordi professoren var optaget andetsteds, »til internationale møder eller fordi efteraarsjagten er gaaet ind.«⁴¹ Det blev hævdet fra studenterside, at forelæsninger hørte til i en tid, »hvor der intet nyt var at se under solen i decennier, hvor alt var godt, og hvor det derfor gjaldt om at bevare alt, som det var.« Forelæsninger var en »statisk« undervisningsform, der holdt de studerende hen i »sløv, reciperende passivitet«. Ved eksamen skulle de kunne gengive lærerens ord »pr. bogstav«, men skulle ikke selv kunne forholde sig kritisk til stoffet. I stedet burde der udvikles nye undervisningsformer, som i højere grad var lagt an på, at de studerende selv var aktive, både mundtligt og skriftligt, og som kunne medvirke til at skabe mere personlige forhold mellem lærer og elev og kalde det produktive frem i den enkelte. Det var indlysende, at sådanne undervisningsformer ville kræve flere lærere end der i slutningen af 1950'erne var på universiteterne.⁴²

I en kronikdebat mellem stud. mag. Hans Hertel og professor Louis Hjelmslev stillede Hertel sagen på spidsen ved at fremhæve, at »det frie studiums virkelige krise« var at finde i professorernes »blide tyranni«.⁴³ Mange professorer tolererede ikke andre udlægninger af faget end deres egen. Det viste sig i en række situationer: professorers intolerance over for andre anskuelser end den »rette lære«; manuduktørernes gode råd om hvad netop denne bestemte professor mente, og som man derfor måtte gentage ved eksamen for at bestå; afvisning af de studerendes specialeideer med bemærkninger om, at »det interesserer mig ikke« eller »det er for moderne«. Professor Hjelmslev reagerede prompte imod denne kronik, som han betegnede som udtryk for »uakademisk frimodighed«. Han mente, at eftersom professorerne var nøje udvalgt og ansat efter bedømmelse af et fagkyndigt udvalg, måtte de – når de først havde passeret dette »nåleøje« – have lærefrihed. Hvis de studerende var utilfredse med en bestemt professor, måtte de gå til den pågældende selv, eventuelt gennem Studenterrådet, men ikke gennem offentligheden, som efter Hjelmslevs fortolkning af de akademiske friheder ikke skulle have nogen indflydelse på universitetets sager.

Også i Sverige havde man diskuteret undervisningens gennemførelse, og der havde *Universitetsutredningen* i 1957 foreslået oprettelse af en ny stillingskategori ved de svenske universiteter, nemlig universitetslektorer, der skulle have undervisning som deres hovedopgave. Det lå i forslaget, at professorer og docenter derefter skulle koncentrere sig om forskning og forskeruddannelse, mens hovedparten af universitetsundervisningen i de første år skulle gives af universitetslektorer, der ikke forskede. Samtidig skulle undervisningen organiseres på hold, og der skulle udarbejdes normalstudieplaner. Til gengæld skulle der automatisk ansættes flere lærere, når der kom flere studerende. Denne ordning fandt sine fortalere i Danmark. Både blandt studenter og videnskabsfolk uden for universitetet var der fortalere for »svenske tilstande«, altså ansættelse af professorer med undervisning som deres centrale opgave. Man ønskede at gøre op med den »vrangforestilling«, at forskning skulle være en mere »ædel« form for intellektuel virksomhed end undervisning, den var bare anderledes, mente stud. mag. Aage Jørgensen i *Studenterbladet* i 1960. Kravet om bedre universitetsundervisning blev i øvrigt kædet sammen med et krav om, at de kommende gymnasielærere skulle undervises i pædagogik, også deres undervisning var

udsat for kritik. Samtidig blev det dog understreget, at dette ikke måtte indebære en egentlig adskillelse mellem forskning og undervisning.⁴⁴ Omtrent samtidig med indførelse af universitetslektorer i Sverige, blev der i Danmark ansat amanuenser på universiteterne, som noget nyt også på de filosofiske fakulteter. De danske amanuenser fik – i modsætning til deres svenske kolleger – ret og pligt til både at forske og at undervise. Stillingerne blev nemlig ikke anset for primært at være underviserstillinger, men var især forskerrekrueringsstillinger.⁴⁵

Selvstændige studenter?

Der blev altså rejst konkret kritik af forskellige forhold ved universiteterne i slutningen af 1950'erne: manglende studievejledning, for omfattende eksamener, forældet pensum og for dårlig undervisning. Men var det virkelig universiteterne og professorerne, der var noget galt med? I nogle tilfælde imødegik universiteternes professorer kritikken af universitetet med henvisning til, at der var noget galt med de studerende. De kunne være for optaget af erhvervsarbejde eller familie i stedet for deres studier. Eller de var for optaget af de konkrete fremtidsudsigter, om de kunne få et arbejde og en god løn efter studierne. Eller de var slet og ret ikke så intelligente som tidligere tiders studerende. Andre talte om en ny type studenter. Det gjorde f.eks. rektor for Københavns Universitet, Erik Warburg, da han opsummerede situationen således i 1958:

»[Det er] ganske klart, at det ikke er universiteternes studieplaner, som medfører en lang studietid. Årsagen hertil må først og fremmest søges i den ændring, der er indtrådt i den studerende ungdoms hele status, derunder navnlig de økonomiske forhold og de studerendes mentalitet. Vanskelighederne for forældre med at bære børnenes studier, utilstrækkelige legatmidler og let adgang til erhvervsarbejde er tre faktorer, som har virket sammen og skabt en ny type studerende, som er vidt forskellig fra tidligere.«⁴⁶

Gennem 1950'erne blev der ofte fremført ønsker om bedre studiestøtte, ikke mindst fra studenterside. Studenternes omfattende erhvervsarbejde betød, at de ikke fuldt ud kunne koncentrere sig om studierne, så erhvervsarbejde blev en hyppigt anvendt forklaring på de lange studietider. På den måde opstod der et interessefællesskab mellem studerende og universiteter omkring forbedring af de økonomiske vilkår for de unge. For de studerende ville det jo vitterligt betyde bedre økonomi, mens det for universiteterne betød, at den øvrige kritik af studierne kunne overhøres, idet det virkelige problem efter deres opfattelse var, at de studerende ikke var fuldt optaget af studiet. Kritik af, at studierne måske var dårligt tilrettelagt, at undervisningen var planløs, eller at pensum var forældet, kunne afvises med den begrundelse, at de lange studietider skyldtes studenternes erhvervsarbejde.

Selv om støttemulighederne efter senere tiders standard var beskedne, var studiestøtten dog med til at skabe den nye studentertype. Gennem hele årtiet blev der talt om »demokratisering« af studierne, altså en bredere social rekruttering til universitetsstudierne. Det skulle ikke være den enkeltes herkomst og offerviljen i den enkel-

te familie, som afgjorde, om de unge kunne læse ved universitetet, men derimod den unge selv. Hvor der var »lyst og evner«, burde økonomien ikke sætte begrænsninger, lød det. En bredere social rekruttering skulle sikre, at de kommende jurister, læger og embedsmænd havde god forståelse for levevilkårene i alle samfundsgrupper. Ungdommens Uddannelsesfond, som blev oprettet i 1952, havde givet lidt bedre muligheder for økonomisk støtte i studietiden, men der var langt fra tale om adgang for alle med lyst og evner.

Studentersociale undersøgelser viste, at den sociale rekruttering ikke ændredes meget fra 1934 til 1958, men stort set fulgte den almindelige erhvervsudvikling. Nok steg andelen af arbejderbørn noget, men den lå stadig under 10%. I løbet af perioden kom der relativt færre studerende, hvis forældre var selvstændigt næringsdrivende og relativt flere, hvis forældre var tjenestemænd og funktionærer. Andelen af akademiker- og lærerbørn steg en smule, og disse grupper var stadig stærkt overrepræsenteret på universiteterne.⁴⁷ Ungdommens Uddannelsesfond betød ikke bredere social rekruttering, men at de studerende i stigende grad blev betragtet som økonomisk selvstændige. Det bekræftes af, at der på 25 år skete et væsentligt fald i andelen af studerende, som blev forsørget af familien under studierne. Mens op mod 80% af de studerende i 1934 var blevet forsørget af deres forældre, var det kun tilfældet for mindre end 25% i 1958.⁴⁸ Legat- og lånemulighederne var – som følge af Ungdommens Uddannelsesfond – blevet bedre i løbet af 1950'erne, men tildelingen af uddannelsesstøtte var dog stadig bestemt af en konkret vurdering af den studerendes økonomiske forhold og studieforløb, idet alle ansøgninger blev individuelt vurderet. Erhvervsarbejdet var meget vigtigt gennem årtiet, idet ca. 40% af indtægterne for alle studerende stammede fra deres eget arbejde. Omkring halvdelen af de studerende havde erhvervsarbejde.⁴⁹ En stigende andel af de studerende var gift, hvilket naturligvis også trak i retning af mere selvstændige studerende.⁵⁰

Den øgede studiestøtte betød altså ikke »demokratisering« af uddannelserne i den forstand, at den sociale rekruttering blev bredere, men det betød, at en stadig større del af de studerende kunne betragtes som økonomisk selvstændige. De blev samfundsborgere, som var parat til at tage del i samfundslivet.

Allerede i 1946 havde dette været begrundelsen for at kræve bedre støttemuligheder. Studenterne ønskede at blive anerkendt som nyttige samfundsborgere, som det f.eks. blev udtrykt i 1946 i forbindelse med et forslag om »studentertiløn«. Forslaget blev fremsat af Studenterrådet ved Københavns Universitet på grundlag af et forslag fra en gruppe socialdemokratiske studerende i 1943.⁵¹ De mente ikke, at universitetsstudier skulle ses som en privat sag, udelukkende i et personligt perspektiv, men at det måtte anerkendes, at universitetsstudier var nødvendige for samfundet.

»Man bryder med hidtil herskende Opfattelse: at Studentens Arbejde er et Arbejde, han udfører for sig egen Skyld og med sin Fremtid for Øje, hvorfor han ogsaa selv maa skaffe de nødvendige Midler, og knæstætter en ny Opfattelse: at Studenten er en nyttig Samfundsborger, og at det daglige Arbejde, han udfører, er sin Løn værd, idet det ogsaa, og ikke mindst, udføres i Samfundets Interesse. Derfor maa han have sin Løn, og ikke som en Almisse, men som en Ret.«⁵²

Det kom nu ikke til at gå så hurtigt, og stadig i 1960 kunne en studenterrådsformand klage over, at studenterne ikke blev betragtet som selvstændige og modne mennesker, men som »store, kloge babier, umodne hjerner«. ⁵³

Der var i øvrigt også gennem 1950'erne talrige indlæg i debatten vedrørende lønniveauet for de færdiguddannede kandidater, det blev anset for at være så lavt, at det dårligt nok var muligt at forsørge en familie på den baggrund. Allerede i Videnskabskommissionen havde der i 1946 været alvorlige krav om en drøftelse af lønniveauet, hvilket dog håndfast blev afvist af Undervisningsministeriet med henvisning til Lønningskommissionen. I 1960 blev de lave begyndelseslønninger stadig beklaget. Der blev henvist til, at mens håndværkersvende fik en løn, så de kunne stifte familie, var den 27-årige kandidat, der ville gå forskervejen, stadig »en ulønnet person, transunderstøttet af fonds.« Dette blev betragtet som medvirkende til, at det var vanskeligt at rekruttere til de videnskabelige stillinger. ⁵⁴

Akademisk selvstændighed?

Større økonomisk uafhængighed ændrede imidlertid ikke på universiteternes interne organisation, hvor fakulteternes professorer stadig havde stor magt, også i spørgsmål om undervisning. I Studietidsudvalget blev der dog udarbejdet et lille notat om studienævn, som allerede var indført ved de medicinske fakulteter i København og Århus samt ved det rets- og samfundsvidenskabelige fakultet i København. Studienævnene skulle være »bindeled« mellem fakulteter og de studerende således, at de medvirkede ved bl.a. udarbejdelse af semesterplaner, indførelse af nye studieplaner og ændringer af eksamenspensum. Desuden skulle de behandle klager over undervisnings- og eksamensforhold. Nævnene skulle være sammensat af lige mange lærere (både professorer og andre lærere) og studerende, med mulighed for at tilkalde en repræsentant fra censorkollegiet, når det var relevant. Selv om det i Studietidsudvalgets betænkning kraftigt blev understreget, at studienævnene kun ville blive rådgivende over for fakulteterne, vakte forslaget alligevel voldsomme protester på det filosofiske fakultet ved Københavns Universitet. Man mente, at studenterne nu fik magt i et uhørt omfang, og hæftede sig ved, at stemmeprocenten ved valg til Studenterrådet – som skulle udpege studenterrepræsentanter til studienævnene – var så lav, at disse studenterrepræsentanter ikke kunne siges at repræsentere de studerende. ⁵⁵ I sin betænkning fra 1968 gentog Universitetsadministrationsudvalget Studietidsudvalgets forslag om oprettelse af studienævn, så der var ikke sket meget i løbet af 1960'erne. Faktisk lå et krav om oprettelse af studienævn bag de studerendes besættelse af Psykologisk Laboratorium i april 1968. Alligevel må selve det, at der fremkom forslag om oprettelse af studienævn i 1963, ses som et skridt på vejen mod anerkendelsen af en ny studentertype på universiteterne. Valgretsalders nedsættelse i 1953 og yderligere i 1961 peger om ikke mod en ny studentertype, så dog mod en opfattelse af unge som stadig mere selvstændige.

1950'erne var altså en brydningstid, hvad angår opfattelsen af de studerende. Over for politikerne – og samfundet – krævede de at blive betragtet som selvstændige individer. Mennesker med egen økonomi, uafhængige af familie og baggrund. Men på universitetet måtte de studerende passes ind i en gammel opfattelse af den

studerende, som ganske vist havde frihed og ansvar for sit eget studium, men havde det i samspil med professorerne, der havde lærefrihed, frihed til at selv at bestemme, hvad de ville forelæse og forske i, og hvordan de ville undervise. I slutningen af 1950'erne blev universitetets traditionelle »friheder« oftest set som en konservativ kraft, som professorerne henviste til, når de hverken ville ændre undervisning eller andet på universitetet. Studenterne hævdede, at professorernes lærefrihed blev forvekslet med planløshed, når forelæsninger uannonceret blev aflyst, eller når forskellige undervisningstilbud ikke var koordineret. Studiefriheden for studenterne kunne dog også bruges anderledes. Det viste stud. mag. Hans Hertel i den førnævnte kronik i 1959, hvor han kraftigt kritiserede det forhold, at mange studerende måtte tilpasse sig professorernes holdninger og fortolkninger af stoffet, både til eksamen og ved valg af specialeemne. For at komme det til livs foreslog han, at der indførtes et sæt klart definerede frihedsrettigheder for de studerende, ligesom han påpegede, at autoritære omgangsformer var blevet almindelige som følge af en udbredt lærermangel, der gjorde virkelig kontakt mellem lærere og studerende vanskelig. Mens traditionstro professorer holdt fast i de eksisterende former uden blik for, at de ydre vilkår gjorde dem stadig mere vanskelige, udnyttede han traditionerne til at kræve ændringer for at sikre, at de traditionelle friheder virkelig kunne realiseres. At der reelt bestod et modsætningsforhold mellem de to synspunkter, demonstrerede professor Hjelmslev i sin svarkronik, hvor han afviste alle anklager om »tyranni«, netop med henvisning til professorernes lærefrihed og de studerendes mulighed for at opsøge den undervisning, de fandt var bedst for dem.

Heller ikke for amanuenser og videnskabelige assistenter var professorernes ret til at bestemme i alle forhold indlysende rigtig. I bladet »Videnskabsmanden« var der i 1958 et par videnskabelige assistenter, som i meget generelle vendinger kritiserede »at der indenfor betydelige områder på Københavns universitet ikke kan siges at trives nogen positivt venlig holdning overfor de lavere medarbejderes ønsker og forslag.« Forslag fra disse medarbejdere var blevet afvist uden argumenter, og det blev nu foreslået, at der blev indført mere »offentlighed« i administrationen af de enkelte institutter og laboratorier, f.eks. ved at skriftlige forslag og mødeprotokoller blev frit tilgængelige. Desuden blev der talt om problemer med krav om, at de ansattes forskning skulle resultere i bestemte resultater, eller at professoren offentliggjorde de ansattes resultater i sit eget navn.⁵⁶ Professorernes autoritet blev således draget i tvivl fra flere sider.

Studenter uden allierede

Blandt de politiske partier var der ikke den store uenighed vedrørende de højere uddannelser i slutningen af 1950'erne. Både borgerlige politikere og socialdemokrater støttede udbygning af de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, nybyggeri på universiteterne og forøgelse af den statslige uddannelsesstøtte. Der var ikke helt enighed om, hvor store beløb der skulle anvendes på de enkelte områder, men der var ingen tvivl om, at der skulle ske noget. Ingen af de politiske partier havde endnu udarbejdet en sammenhængende politik for området, selv om der var interesse for at afhjælpe »teknikmanglen« og for at »demokratisere« adgangen til universiteterne.

Derimod var der tilsyneladende ingen, som gjorde sig tanker om konsekvenserne af, at en ny studentertype var undervejs.

Efterkrigstidens alliance mellem socialdemokraternes ønske om en socialt bredere rekruttering og de konservatives ønske om støtte til forskning holdt stadig. Alliancen havde udmøntet sig i oprettelsen af Ungdommens Uddannelsesfond og Statens Almindelige Videnskabsfond i 1952, og endnu voldte det ikke problemer, at motivationen bag denne politik var forskellig i partierne. Socialdemokraternes ønske om en bredere social rekruttering til de højere uddannelser havde til hensigt at medvirke til større social retfærdighed, både i form af, at flere fra hjem uden akademiske traditioner fik en højere uddannelse, og ved at sikre, at flere af de kommende embedsmænd havde en »folkelig« baggrund. De konservatives ønske om øget statslig støtte til studerende var begrundet i et ønske om at opretholde tidligere tiders forhold, hvor børnene fra bl.a. embedsmandsfamilier som en selvfølge kunne studere, eventuelt støttet af et legat. Det blev imidlertid stadig vanskeligere for familierne at underholde de unge i studietiden samtidig med, at også de traditionelle studiestøtteordninger – legaterne – var blevet udhulet. Derfor var øget statslig støtte nødvendig.

I slutningen af 1950'erne satte Teknikerkommissionen den universitetspolitiske dagsorden med påpegning af vigtigheden af øget forskning og uddannelse på det teknisk-naturvidenskabelige område. Sammen med det øgede pres fra de store år-gange betød det bl.a. en hidtil uset udbygning af universiteterne, og det var netop udgifterne til byggeri, der fik oppositionens medlemmer af Finansudvalget til at standse op og forlange, at det blev overvejet, om studietiderne ved universitetet kunne forkortes, og om studierne kunne gøres mere effektive.

Teknikerkommissionens anbefalinger lå i tråd med det generelle ønske om at fremme industriel produktion og dermed økonomisk vækst. Universitetspolitikken blev indpasset i denne ramme, men universiteternes ekspansion var endnu ikke genstand for selvstændige overvejelser blandt politikerne. Universitetsudbygningen, der ikke hvilede på prognoser, viste sig da også allerede i 1960 at være helt utilstrækkelig i forhold til den store stigning i studentertallet. I udformningen af statens politik over for universiteterne blev der ikke taget højde for den konflikt, som var under udvikling på universiteterne, konflikten mellem de traditionelt indstillede professorer og den nye studentertype.

Denne konflikt kom ikke rigtigt frem i de statslige planlægningsorganer. I Studietidsudvalget blev konflikten strejft i Diderichsens udkast til betænkning – et udkast som dog aldrig nåede uden for udvalget. Heri lå en påpegning af, at »de frie studier« måske ikke fungerede helt så ideelt, som mange forsøgte at fremstille det, men bl.a. var bundet af strenge eksamenskrav og manglende lydhørhed fra professorerne over for studenternes ønsker til undervisningen. Desuden blev der udarbejdet små betænkninger om bl.a. studievejledning og studienævn med konkrete forslag til, hvordan dagligdagen på universitetet kunne tilpasses kravene fra de studerende.

Diskussionen om en ny studentertypes indpasning i universitetet lagde op til endnu en konflikt, som kun perifert berørtes i 1950'erne, nemlig spørgsmålet om i hvor høj grad politikerne og offentligheden overhovedet skulle have indflydelse på universitetets forhold. Holdningen til dette spørgsmål var blevet opblødt i løbet af årti-

et. Ved nedsættelsen af Videnskabskommissionen i 1946 blev det understreget, at kommissionen skulle afklare, på hvilke områder staten kunne »hjælpe« videnskaben, hvilket på ingen måde lagde op til, at interne forhold skulle drøftes, endsige ændres, men udelukkende at staten skulle understøtte eksisterende strukturer. Tilsvarende var grundlaget for udbygningen af universiteterne i byggeudvalgets arbejde i 1957 ikke en overordnet plan for, hvordan universiteterne kunne bidrage til samfundsudviklingen, men planer udarbejdet af de enkelte professorer eller fakulteter for, hvordan de hver især ønskede, at de enkelte fag skulle udvikles. I forbindelse med diskussionen om pensums dimensioner talte Knud Thestrup imidlertid i 1958 om, at det vel var rimeligt, at disse kom til offentlig diskussion nu og da for på den måde at blive afstemt med forventninger udefra og ikke kun fra fagenes egne prioriteringer. Det var nye toner, og måske var det lidt overraskende, at de skulle komme fra konservativ side. I hvert fald lå det i det traditionelle universitetsbillede, at universitetets forhold ikke skulle diskuteres i offentligheden, som f.eks. professor Hjelmslev forklarede det i 1960.

Den nye studentertype, den selvstændige student, var i overensstemmelse med det menneskesyn, som blev fremmet i tankerne om velfærdssamfundet. Derimod var det i konflikt med universitetets traditionelle struktur, hvor professorernes lærefrihed satte den akademiske dagsorden. Universitetets traditionelle struktur blev også udfordret af presset fra regering og Teknikerkommission for at øge kapaciteten for naturvidenskabelige og matematiske fag. Talrige gange gjorde universiteterne opmærksom på, at de var glade for udvidelserne på disse områder, men at det ikke måtte ske på bekostning af de humanistiske fag. I begyndelsen af 1960'erne var det største pres på universiteterne den store tilstrømning af studerende, der næsten tredoblede studentertallet fra 1960 til 1965, en tilstrømning som hverken var ønsket af eller påvirket af universiteterne, men som havde sin umiddelbare begrundelse i udbygningen af gymnasierne og generelt i bedre økonomiske forhold i befolkningen.

Den statslige universitetspolitik var ved indgangen til 1960'erne bestemt af det overordnede mål om økonomisk vækst og derfor indrettet på at støtte teknisk og naturvidenskabelig forskning og uddannelse, mens der ikke blev taget initiativer til at ændre på universiteternes interne forhold. Den statslige politik sigtede mod at lappe på åbenlyse mangler, f.eks. mht. lokaleforhold, og den holdt sig inden for sin egen logik, nemlig at fremme industriproduktionen og dermed den økonomiske vækst. Derimod smittede den offentlige debat kun i meget begrænset omfang af på den statslige universitetspolitik.

Den offentlige debat viste med tydelighed, at der var ved at ske noget nyt på universiteterne. En ny studentertype var undervejs med forventninger om større selvstændighed, økonomisk og med tiden også akademisk. Studietidsudvalget er det statslige organ, som kom nærmest diskussionen af dette forhold, men de fleste af udvalgets medlemmer lagde deres engagement andetsteds. Fra politisk side blev der ikke spurgt efter resultater fra udvalget, og det var heller ikke selv ivrig efter at fremkomme med noget. Ved dets nedsættelse havde Undervisningsministeriets embedsmænd betegnet det som »politisk begrundet«, og noget administrativt behov for ændringer i forholdet mellem studerende og professorer mente man ikke, der var.

Ved indgangen til 1960'erne stod universiteterne således i den situation, at selvstyret formelt set stadig var intakt, men at rammerne for universitetet udefra blev ændret, uden at universitetets professorer kunne gøre noget ved det. De naturvidenskabelige fag fik forrang ved udbygningen, og universiteterne måtte modtage så mange studenter som aldrig før. Hertil kom så, at studenterne heller ikke faldt ind i universitetets struktur, som man havde været vant til. Studenterne var blevet samfundsborgere på lige fod med velfærdsstatens øvrige borgere, muligheden for at være økonomisk uafhængig af familien var inden for rækkevidde, når man opfyldte kravene i trangsbødømmelsen.

Universitetets form var under kritik. Studenter og professorer stod ikke længere side om side. Kritikken samlede sig om, at studenterne ikke blev anerkendt som frie og selvstændige individer, med hvad dertil hørte af økonomisk og akademisk uafhængighed og respekt i dagligdagen. 1960'erne blev et årti, hvor krav om ændringer trængte sig på med stadig større kraft, men hvor disse krav var meget længe om at finde en så fast form, at de kunne realiseres. En tøven hos de kræfter, som ønskede forandringer, blev brugt af universitetets konservative kræfter til at forhale processen, ikke til at vise sig konstruktiv overfor ønsket om ændringer. Det ses f.eks. i Studietidsudvalgets arbejde, idet udvalget seks år efter sin nedsættelse i et fem sider langt brev anmodede om, at udvalget kunne opløses uden at afgive betænkning. Det var hverken effektivitet eller frihed.

Den konflikt mellem forsvaret for de »frie studier« og kravene om effektive og samfundsnyttige studier, som blev ridset op i den offentlige debat ved 1950'ernes slutning, blev ikke på det tidspunkt artikuleret i mere magtfulde fora end dagbladernes kronikspalter og det oversete Studietidsudvalg. Det betød ikke, at konflikten forsvandt, blot at den ikke blev løst.

Noter

1. Københavns Universitet. Konsistorium. j.nr. 75m/57. Studenterbladet 5.11.1958, 3.12.1958, 4.2.1959.
2. Jensen 1958, Munck Madsen 1958, Hjelmslev 1960.
3. Studenten. Juni 1959. Professor, dr.phil. Søren Holm.
4. Jensen 1958.
5. F.eks. Hertel 1959 og 1960.
6. Svanholm 1955.
7. Hansen (upubl. manus.).
8. Betænkning nr. 229. 1959.
9. F.eks. af Morten Lange i Videnskabsmanden nr. 4, december 1959 og af Jens Ahm og Per Kirstein (1959) Hele uddannelsen til debat.
10. F.eks. referat af møde i Studietidsudvalget 14.december 1961.
11. Betænkning nr. 225. 1959.
12. Hansen (upubl. manus.).
13. Studenterbladet 8. oktober 1958.
14. 5.11.1958. Brev fra DSF til Undervisningsministeren. Undervisningsministeriet, 2. departement, 1. kontor, j.nr. 596/62.
15. I *Universitetsutredningens* direktiv (kommissorium) blev der netop lagt vægt på, at de særligt tilkaldte sagkyndige skulle gennemføre en »allsidig och förutsättningslös« undersøgelse af universiteters og højskolars opgaver og behov i det moderne samfund. Der blev peget på en række forskellige områder, som den svenske *utredning* skulle beskæftige sig med, herunder etablering af en »rationaliserad undervisning« SOU 1957:24, side 7-12, spec. side 11.
16. Notater 30.12.1958-15.1.1959. Undervisningsministeriet, 2. departement, 1. kontor, j.nr. 596/62.

17. Medlemmer: Carl Iversen (formand), W. Munck (rektor, Aarhus), Stephan Hurwitz, Paul Diderichsen (død oktober 1964), Sigurd Højby, Mogens Pihl, Peter Skautrup, Thorkil Kristensen (udtrådt i 1960), Flemming Hvidberg (død februar 1959. Erstattet af Hal Koch, som døde august 1963), stud.jur. Holger Lavesen (erstattet af stud.jur. Bent Nyløkke Jørgensen i 1962), stud. theol. H. Søndergaard (erstattet af stud. theol. Peter Arent i 1962).
18. Munck Madsen 1958.
19. Jensen 1958.
20. Diderichsen 1949.
21. 10.5.1960. Studietid – studiefrihed. Københavns Universitet. Konsistorium. j.nr. 475/58 I, 115g/55 I (pk. 12.35.66 og 67).
22. Københavns Universitet. Konsistorium. j.nr. 475/58 I, 115g/55 I (pk. 12.35.66 og 67).
23. Studietidsudvalget, 14. december 1961.
24. Der findes referater fra syv møder, men nogle referater kan være gået tabt.
25. Studenterbladet nr. 9, 1965. 29.5.1965 Brev fra Carl Iversen til Undervisningsministeren. Undervisningsministeriet 2. departement, 1. kontor. j.nr. 596/62.
26. Information 27.9.1958.
27. Betænkning nr. 225. Betænkning om den matematisk-naturvidenskabelige uddannelses karakter og omfang. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 12. juni. 1956 nedsatte udvalg, side 21-25.
28. F.eks. Information 4.10.1958.
29. Samraadet. September 1958. Udtalelse fra rektor ved Aarhus Universitet, Willy Munck.
30. Thomsen 1958.
31. Studenten nr. 3, 1958. Interview med Flemming Ring Kristensen.
32. Andreas Blinkenberg i Dagens Nyheder 30.9.1958.
33. Information 4.10.1958 og Århus Stiftstidende 14.8.1958.
34. Samraadet. September 1958.
35. F.eks. Svanholm 1955.
36. Studenterbladet nr. 8 og 9. 1960.
37. Svanholm 1955, Ring Kristensen 1959, Thestrup 1959.
38. Svanholm 1955.
39. Ring Kristensen 1959 og Thomsen 1958.
40. Betænkninger om nedsættelse af studietiden fra fakulteterne. Københavns Universitet. Konsistorium. jnr. 475/58 I, 115g/55 I (pk. 12.35.66 og 67).
41. Thomsen 1958.
42. Thomsen 1958.
43. Hertel 1959 og 1960. Hjelmslev 1960.
44. Studenterbladet, nr. 10. 1960. Jørgensen 1960. Krarup 1959.
45. Hansen 2002.
46. Samraadet. September 1958. Udtalelse fra rektor Erik Warburg.
47. Agersnap 1961:23.
48. Ungdomskommissionen 1951, p. 26-27, Agersnap 1961. p. 66-67.
49. Thomsen 1986:62-74, Ungdomskommissionen 1951, p. 23-24, Agersnap 1961. p. 66-67.
50. Agersnap 1961:20-21. I 1947 var ca. 16% af de studerende gift, mens ca. 24% var gift i 1959.
51. Københavns Universitet. Konsistorium. j.nr. 75/45.
52. Bruun Nielsen 1946.
53. Jørgensen 1960.
54. Videnskabsmanden nr. 2 april 1960. Professor Poul Bonnevie.
55. Københavns Universitet. Konsistorium. j.nr. 475/58 I, 115g/55 I (pk. 12.35.66 og 67).
56. Videnskabsmanden, nr. 2 april 1958 og nr.3. juni 1958.

Kilder og litteratur

Rigsarkivet:

Københavns Universitet. Konsistorium.
Undervisningsministeriet, 2. dep. 1 ktr.

Aviskronikker:

Billeskov Jansen, F.J.: »Universitetspædagogik«. Berlingske Aftenavis 26.3.1949. Professor i Dansk Litteratur ved Københavns Universitet.

Bruun Nielsen, Peter: Universitetsundervisningens Demokratisering. Jyllands-Posten, 27.3.1946. Medlem af Studenterrådet ved Aarhus Universitet, stud. jur.

Diderichsen, Paul: »Studium og Undervisning«. Berlingske Aftenavis 1.4.1949. Professor i dansk sprog ved Københavns Universitet.
 Hertel, Hans: Akademisk frihed – offentlig anliggende. Politiken januar 1960. Stud. mag.
 Hertel, Hans: Det frie studiums krise. Politiken 29.12.1959. Stud. mag.
 Hjelmslev, Louis: Akademisk frihed og uakademisk frimodighed. Politiken. 5.1.1960. Prof., dr.phil.
 Jensen, Povl Johs.: Kritikken af Københavns Universitet. Politikken 15.11.1958. Professor i klassisk filologi.
 Jørgensen, Aage: Frihed og planløshed. Aarhus Stiftstidende 4.4.1960. Stud.mag.
 Jørgensen, Aage: Universitetet og pædagogikken. Aarhus Stiftstidende 23.4.1960. Stud.mag.
 Krarup, Per: At forske eller undervise. 14.9.1959. Berlingske Tidende.
 Munck Madsen, E.: Skole eller akademi? Jyllands-Posten 30.11.1958.
 Ring Kristensen, Flemming: »Studerterne og studietiden«. Berlingske Tidende 2.9.1959. Formand for Studenterrådet ved Københavns Universitet.
 Svanholm, Poul J.: »Bedre studier paa kortere tid«. Politiken 2.3.1955. Formand for studenterrådet ved Københavns Universitet.
 Thestrup, Knud. Refereret i Berlingske Tidende, Dagens Nyheder og Kristeligt Dagblad 29.1.1959.
 Thomsen, Ole B.: Fra slaabrok-student til ny-akademiker. Studenterbladet 5.11.1958 og følgende numre.

Tidsskrifter:

Studenten, udg. af Konservative Studenter.
 Studenterbladet, udg. af Danske Studerendes Fællesråd.
 Samraadet, udg. af Danske Stats-Embedsmænds Samraad.
 Videnskabsmanden, udg. af Foreningen til beskyttelse af Videnskabeligt Arbejde.

Bøger og artikler

Agersnap, Torben: Studenterundersøgelsen 1959. 1961.
 Betænkning nr. 225. Betænkning om den matematisk-naturvidenskabelige uddannelses karakter og omfang. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 12. juni 1956 nedsatte udvalg. 1959.
 Betænkning nr. 229. Teknisk og naturvidenskabelig arbejdskraft. Betænkning afgivet af den af statsministeriet nedsatte teknikerkommission. 1959.
 Hansen, Else: Masseuniversiteter på tegnebrættet? upubl. manus.
 Hansen, Else: Universitetslærer og -forsker i Danmark og Sverige. In På jakt efter Öresundsregionen. Tankar och slutsatser från ett mangvetenskapligt forskningsprogram. Red. Harald Gustafsson. 2002.
 Thomsen, Niels: Københavns Universitet 1936-1966. I Københavns Universitet 1479-1979, bd. III. 1986.
 Ungdomskommissionen: Ungdommens adgang til den højere uddannelse. Betænkning II. Studierne ved universiteterne og de højere læreanstalter. 1951.



Else Hansen (f. 1956). Seniorforsker, Rigsarkivet. Forsvarede i 1998 ph.d.-afhandlingen »En koral i tidens strøm. RUC 1972-1997«. Arbejder bl.a. med dansk og svensk universitetshistorie i det 20. århundrede. Deltager i Statens Arkivers forskningsprojekt om 1950'ernes administrationshistorie.

Portal til den nationale skole i Danmark

Laurits Engelstoft om opdragelse til »Almeenaand og Fædrelandskjærlighed«

Af Rasmus Glenthøj

I slutningen af 1700-tallet var det danske borgerskabs ideer under forandring – de kosmopolitiske trådte i baggrunden. Men stadig indgik dog helstatspatriotisme og kærlighed til den kongelige landsfader i de solide borgerlige holdninger. Et halvt århundrede senere var kærligheden til fødelandet, dvs. til det etniske fædreland, blevet en magtfuld idé i Danmark: den nationale forestilling om danskerne som noget særligt, fordi de var født i landet og havde forfædre her. Det var en national bevidsthed, der hentede næring i landets konflikter med fjenden, først med England 1807-14, siden med holstenere og tyskere. Den var ikke kun krigerisk, den var også kulturel. Den skabte forestillinger om et fællesskab på tværs af provinser og generationer. Opdragelse og skole fik større betydning – hvis opgaven kunne defineres. Historikeren Laurits Engelstoft gjorde forsøget. I 1808 skrev han et bemærkelsesværdigt værk om den nationale opdragelse; det afspejlede og sammenfattede ideer i datidens danske borgerskab – både nationale og egalitære forestillinger. Gennem en offentlig skole ville Engelstoft forme »Nationalkarakterens Eenhed« og lade den nedbryde »alle skadelige Vægge mellem Borgerklasser, idet den forener dem under Opdragelsens fælles Love.«

Nationalopdragelsen

Slutningen af 1700-tallet og begyndelsen af 1800-tallet var skolereformernes tid. Latinskolen blev reformeret i 1775 og igen i 1805-09, børneskolen i 1814. Latinskolens formål var at uddanne gode borgere og kommende embedsmænd. Almueskolen på landet skulle danne børnene til »gode og retskafne Mennesker, i Overeensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære« og bibringe dem »de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten«. I afsættet var det de liberale kræfter, der havde vind i sejlene, men efterhånden som reaktionen mod den franske revolution satte ind, fik de mere konservative overtaget. Derfor blev ændringerne ikke så vidtgående. En af de større var oprettelsen i 1805 af *Direktion for Universitet og de lærde Skoler*, hvorved det højere undervisningsvæsen blev udskilt fra Danske Kancelli. Direktionens første bureauchef og sekretær var den 30-årige historiker Laurits Engelstoft, der gennem sin viden, sit talent og ikke



Universitetet, skolerne og den offentlige opdragelse i almindelighed var det afgørende omdrejningspunkt i Laurits Engelstofts liv – først som student og senere som underviser, administrator, redaktør og forfatter. Han opnåede både at være dekan for det filosofiske fakultet og rektor for Universitetet samt formand for Direktionen for Universitetet og de lærde Skoler

mindst sit tætte forhold til direktionens medlemmer – Hertugen af Augustenborg, Daniel Moldenhawer og Ove Malling – snart fik indflydelse på beslutningerne i dette nye organ.¹ Tilknytningen fortsatte for Engelstofts vedkommende indtil 1848, da Direktionen blev nedlagt. Fra 1806 til 1813 redigerede han *Universitets- og Skoleannaler*, der fortsatte i *Efterretninger angaaende Kjøbenhavns Universitet, Sorøe Academie og de lærde Skoler*, også under hans redaktion. I 1805 var han blevet lønnet professor i historie og geografi ved universitetet, ifølge C.F. Wegener værdsat af de studerende, bl.a. fordi han tilbød »sin private Veiledning og aabnede gjerne sit Huus for de unge Mennesker.« I 1829 var han i en periode med i redaktionen af det nye *Maanedsskrift for Literatur*.

Omkring 1850 havde dansk kultur fået et nationalt præg. Det var blevet vigtigt, at kunst og videnskab var forankret i dansk og nordisk originalitet eller særpræg. I sin disputats *Smagen og det nationale* (1996) har Flemming Conrad overbevisende skildret denne udvikling med særligt henblik på tilblivelsen af Dansk Litteraturhistorie som videnskabelig disciplin. I 1826 begyndte B.S. Ingemann sine forelæsninger på Sorø Akademi om nationallitteraturen – »en Mangfoldighed af aadelige Kræfter og Frembringelser, som ere Udtryk for en selvstændig og eiendommelig Aand hos dette Folk«. Conrad ser i denne undervisning konturerne af et nyt dannelsesfag. Gennem sine historiske romaner befordrede Ingemann en national bevidsthed til store kredse i det danske folk. Heri indgik en god portion romantik.

Også Nordisk Filologi var blevet interessant, bl.a. gennem Christian Molbechs skrifter *Om Dialecter* (1811) og *Om Nationalsprogets Hellighed* (1815) eller P.E. Müllers *Om det islandske Sprogs Vigtighed* (1813).² Rasmus Rask forsøgte i 1815 – dog forgæves – at blive ansat i Nordisk Filologi ved universitetet. Det særligt danske eller nordiske blev genstand for stor interesse også i discipliner som arkæologi og

kunsthistorie, på sidstnævnte område med N.L. Høyen som samlende figur. Kort sagt fandt en ny national selvbevidsthed udtryk i en politisk og i en kulturel selvstændighed i det 19. århundredes første halvdel.

Hvilken rolle spillede skolens opdragelse i denne udvikling? Ikke nogen stor, hvis man skal dømme ud fra love og forordninger. Men uberørt blev den ikke. I 1808 udsendte Laurits Engelstoft sit pædagogiske hovedværk under titlen *Tanker om Nationalopdragelsen, betragtet som det virksomste Middel til at fremme Almeenaand og Fædrelandskjærlighed*. Det var ikke den første afhandling her i landet om en statslig, national opdragelse af ungdommen, men ifølge Ole Feldbæk det mest prægnante udtryk for denne idé. Heri afspejledes datidens ideer i det danske borgerskab, ikke uden impulser fra udenlandske tendenser. Hos Engelstoft fik de en sammenhæng i det nationale, så de blev bemærket også i den øvrige akademiske verden. I en tid, hvor viden blev specialiseret i fag, opstod behovet for en forbindende almindelse. Engelstoft definerede den som national. Skriftet blev portal til interessen for national kultur i skole og opdragelse. Derfor skal dets hovedtanker præsenteres og spørgsmålet om deres indflydelse i hvert fald rejses. Men allerførst skal et par linjer citeres fra bogens modtagelse i det københavnske establishment.

Tanker om Nationalopdragelsen fik positive anmeldelser. *Kjøbenhavns lærde Efterretninger* skrev således, at »ingen sand Fædrelandsven bør lade [værket] ulæst, [...] ei nogen vil kunne gennemlæse uden at føle sig gennemglødet af den reneste og stærkeste Fædrelandskjærlighed«. P.O. Boisen (1762-1831), biskop og leder af det første præstegårdsseminarium, lod sig inspirere til i 1811 at udgive en fædrelandskatekismus;³ denne blev på kongelig foranledning trykt i 2000 eksemplarer og uddelt som præmiebog i skolerne.⁴ Også præsten Johannes Clausens værk *Pligter mod Staten og Fædrelandet* (1811) var inspireret af Engelstoft. I *Dansk Litteratur-Tidende for 1811* stod der lidt ondskabsfuldt: »[at] Begrebet af Fædrelandeskjærlighed [...] så godt som heelt er udskrevet af Professor EngelstofTs *Tanker om Nationalopdragelsen, en Bog, som Forfatteren flere Steder har compileret uden at nævne den [...]*«.

Forfatteren og hans baggrund

Claus Bjørn beskriver i *Dansk Biografisk Leksikon* (3. udgave) Laurits Engelstoft som en mand, hvis anskuelse hang fast i 1700-tallets forestillingsverden. Det er ikke forkert. Engelstoft blev aldrig romantiker – et citat kan illustrere, skønt ikke bevise det: »Dr. Steffens foragter alle mennesker undtagen Oehlsenschläger, som han ogsaa har gjort gal«. ⁵ Engelstoft yndede at skrive latinske digte, han var en tro dyrker af klassisk lærdom, men tilhænger af undervisningssystemets reform. Claus Bjørn hævder, at hans patriotisme ikke var af den samme slags, der kom til at præge 1800-tallet. Det er ikke helt rigtigt. Engelstoft gav nok udtryk for en statspatriotisme, men samtidig argumenterede han for, at fædrelandet måtte bygge ikke blot på et fødselskriterium (jus soli) men også på et afstammingskriterium (jus sanguinis). Claus Møller Jørgensen fremhæver EngelstofTs *Tanker om Nationalopdragelsen* (1808) og Grundtvigs *Lidet om Sangene i Edda* (1806) som den første formidling af Herder i Danmark.⁶ EngelstofTs patriotisme fik en national prægning.

Engelstoft tog teologisk embedseksamen i 1796 og fik året efter universitets guld-

medalje for sin prisopgave om *Kvindekønnets huslige og borgerlige Kaar hos Skandinaverne før Kristendommens Indførelse*. Samme år – 1797 – forsvarede han med held sin afhandling *de Hieronymo Stridonensi*, og opnåede den filosofiske doktorgrad. Herefter fik han støtte til den obligatoriske dannelsesrejse bl.a. fra fonden *ad usus publicos*, vist nok også fra hertug Frederik Christian af Augustenborg (1765-1814).⁷ Hans breve fra det tre år lange ophold i udlandet vidner om et stærkt engagement i pædagogiske og uddannelsesmæssige forhold.⁸

Sammen med vennen, filologen Børge Thorlacius (1775-1829) rejste Engelstoft fra Kiel til tyske universitetsbyer, bl.a. Göttingen, Weimar og Jena. I Weimar mødte de Goethe, digteren Martin Wieland – samt filosofen og sprogforskeren Johann Gottfried Herder (1744-1803). Sidstnævnte fik en smuk omtale i Engelstofts breve. Forbindelsen mellem sprog og nation, der var central i Herders filosofi, havde vakt den unge historikers interesse. I Jena overværede de filosofen Johann Gottlieb Fichtes forelæsninger. 10 år senere holdt Fichte i Berlin forelæsningsrækken *Reden an die deutsche Nation*, et program for den tyske nationalbevægelse. I 1797 opfattede Engelstoft nok Fichte som en nyskabende tænkere, men kritiserede hans afvisning af viden om klassisk oldtid som grundlaget.

Fra Tyskland fortsatte de rejsen gennem Holland til det revolutionære Frankrig, hvor Paris blev centrum for deres studier; herfra foretog Engelstoft også rejser til Pyrenæerne og Normandiet. Alt i alt var de to venner 19 måneder i Frankrig. Engelstoft blev optaget af liberale ideer og af planerne for det franske undervisningsvæsen. Han var af den faste overbevisning, at når først freden gav Frankrig mulighed for at realisere planerne om nationalopdragelse og uddannelse, ville det resultere i folkets moralske og intellektuelle »fuldkommenhed«.⁹ Fordomme ville fordufte, mens almen oplysning, borgerdyd og borgeruelighed ville gå deres sejrsgang. Engelstoft hævdede, at Frankrig »snart [ville kunne] kalde sig Verdens Lærerinde«.¹⁰ Eleverne på den polytekniske læreanstalt i Paris blev »sysselsatte med at danne sig til Fædrelandets Gavn og [var] alle varme Tilhængere af Constitutionen«.¹¹ I Frankrig lærte man statsforfatningens grundsætninger og menneskets pligter som menneske og som »CITOYEN«. Det projekt, som Engelstoft beskrev, var det republikanske Frankrigs forsøg på gennem opdragelsen at erstatte religionen med en rousseausk statsborgerskabsfølelse.¹² Den positive fremstilling af Frankrig i Engelstofts breve varierede dog stærkt, afhængigt af hvem modtageren var. Således var omtalen af republikken generelt nøgtern i brevene til hans velgører, gehejmeråd grev Rosenkrone; tonen var anderledes begejstret overfor vennerne; her roste han blandingen af stænderne som »en af Revolutionens gode følger«.¹³ På tilbagevejen fra en botanisk rejse i Pyrenæerne skrev Engelstoft til Thorlacius i Paris: »Belav Jer paa at modtage en solbrændt og snart sanculottisk Landsmand i Eders gamle Kreds«.¹⁴

I 1800 vendte Engelstoft hjem til Danmark, og med sig tog han ideerne om en national borgeropdragelse. Hans betagelse af de revolutionære og egalitaristiske franske ideer lagde i første omgang en dæmper på hans akademiske karriere. Hjemme i København havde rygtet fortalt, at Engelstoft var blevet en »Demokrat«, hvilket fik universitetets patron – hertugen af Augustenborg – til at indtage en afventende holdning over for hans fremtidige muligheder ved universitetet.¹⁵ Derfor måtte Engels-

toft i første omgang tage til takke med en ansættelse som lærer ved Schouboes Institut. Det var her, han i 1802 udgav *Om den Indflydelse, Opdragelsen, især den offentlige, kan have paa at indplante Kiærlighed til Fædrelandet. Et Statspædagogisk Forsøg*,¹⁶ der blev vel modtaget. Dette værk var slet og ret et forsøg på at tilpasse den republikanske borgerdyd til de enevældige danske forhold.¹⁷ Værket var inspireret af italieneren Gaetano Filangieri og schweizeren Johannes von Müller, begge repræsentanter for en spirende romantik og en stærk fædrelandskærlighed. I bogen fremstod opdragelsen som middel til at danne gode og fædrelandskærlige borgere, for Engelstoft synonymt med gode mennesker. Han var enig med Rousseau, der havde argumenteret for et offentligt uddannelsessystem, der kunne skabe frie, lige og patriotiske borgere.¹⁸

12. aug. 1807, fire dage før krigen med England, rømmede kongefamilien og administrationen København. Laurits Engelstoft rejste, som sekretær i *Direktion for Universitetet og de lærde Skoler*, med hertugen af Augustenborg til Rendsborg, hvor han befandt sig til ind i 1808. Arbejdsbyrden i Holsten var overkommelig, så Engelstoft kunne her skrive sit hovedværk indenfor skoleområdet – *Tanker om Nationalopdragelsen, betragtet som det virksomste Middel til at fremme Almenaand og Fædrelandskjærlighed*. Mens København blev bombarderet og flåden ranet, skrev Engelstoft dette næsten 350 sider lange forslag til, hvordan staten gennem opdragelsen kunne skabe gode borgere. Ideerne var i store træk de samme, som han havde givet udtryk for i skriftet fra 1802. Men der var forskelle. *Tanker om Nationalopdragelsen* var fire gange så lang som *Et Statspædagogisk Forsøg*. I 1808 gik Engelstoft i dybden og underbyggede med eksempler fra græsk-romersk og europæisk historie og filosofi. I 1808 var sproget blevet det vigtigste element i Engelstofts nationale opdragelse – ikke upåvirket af Herder og Fichte.

Engelstofts forestillinger om fædrelandet

Engelstoft ønskede at vække, nære og styrke den fædrelandskærlighed i borgerens bryst, som var moderen til alle borgerdyder.¹⁹ Men hvad forstod Engelstoft ved dette fædreland?

Basalt fandtes der tre forskellige definitioner af fædrelandsbegrebet i datiden – den kosmopolitiske, den statspatriotiske og den etniske.²⁰ Det kosmopolitiske fædreland var det sted, hvor man boede og gjorde gavn. Engelstoft beskrev »*Kosmopolitismen*« som et filosofisk bedrag, kendetegnet ved ligegyldighed og magelighed.²¹ Det statspatriotiske fædreland var helstaten, dvs. monarkiet, alle kongens lande. Hver gang en skribent var tvunget til at konkretisere fædrelandet, så tyede han enten til denne definition eller til dens geografiske ækvivalent – et fædreland *fra Nordkap til Elben*. Enhver anden opfattelse af fædrelandet kunne skabe uvilje hos aristokrati og bureaukrati i den danske helstat. Der fandtes dog endnu et fædreland – fødelandet. Som ordet siger, så var dette det etniske fædreland – hvor man var født og opvokset, og hvortil man var bundet gennem forfædre, skikke og blod. Ofte indledte forfattere deres værker med den statspatriotiske definition, mens selve indholdet dækkede over fødelandet. Om dette har været bevidst strategi er svært at sige. Det var muligt som udtrykt af den norske digter og biskop Johan Nordahl Brun at have

både et naturligt og et statsborgerligt fædreland. Engelstoft kunne betragte »*Holsteneren og Nordmanden, Jyden og Siellandsfaren, Fyenboeren og Islænderen som Medlemmer af den samme store Familie, som Slægtninge, som Brødre, som én Faders Børn*«. Engelstofts kærlighed til hans holstenske »brødre« havde imidlertid sine grænser. Således lod han sjældent en chance gå forbi til at kritikere tyskere i almindelighed og holstenerne i særdeleshed. I *Tanker om Nationalopdragelsen* ses dette ved, at han gang på gang anklager tyskerne for at have ødelagt det danske sprog, fortysket Sønderjylland og introduceret et slavelignende hoveri i det tidligere så frie Norden.²² I tråd med denne holdning skrev han også, at fædrelandet byggede på mennesker, der »*har fælles Blod, fælles Stammefædre, fælles Sæder, fælles Sprog, fælles Love; deels Staten selv, som Stat, dens Forfatning og borgerlige Indretning*«. ²³ Her pegede han frem mod nationalstaten, der ville forbinde ideen om etnisk fødeland med staten.²⁴

Engelstoft ønskede at styrke det danske og det nordiske fællesskab – og at skabe gode danske borgere og mennesker. At han identificerede sig med – og var solidarisk med – hele den danske befolkning var tydeligt. Det har næppe været uden betydning, at Engelstoft var opvokset i Gislum mellem Hobro og Løgstør, hvor han havde leget med bøndernes børn. Men kunne bønder være patrioter? Det kunne de, hvis de slap ud af den uvidenhed, der var et produkt af de slavelignende forhold, som indvandret tysk adel havde skabt for landbefolkningen. Derfor var det opgaven at oplyse om fædrelandet og modersmålet. Oplyste bønder og borgere ville elske fædrelandet både med hjerte og med forstand.²⁵ Engelstoft pegede på tre metoder i den nationale opdragelse.

Om Forstandens og Hiertets Dannelse ved Undervisning

Undervisning var den ene metode til fædrelandskærlighed – påvirkning af børnenes forstand, hjerte og fantasi. På det forstandsmæssige plan handlede det om at udbrede ungdommens kendskab til fædrelandets geografi, historie og modersmål. I disse fag skulle eleverne få bevidsthed om den fælles og varige nationalkarakter. Gennem geografiundervisningen skulle barnet lære, at alle de goder, det forbandt med hjemstavnen, burde udbredes til alle borgere i fædrelandet. Undervisningen skulle lære de unge drenge – Engelstoft omtaler ikke pigers uddannelse – at deres provins blot var en del af statslegemet, og at de var knyttet til andre mennesker, der havde samme sorger, erindringer, ideer, grundsætninger og sæder. Denne form for geografiundervisning, som her blev skitseret af Engelstoft, ville fremme det, der senere er blevet betegnet som det *forestillede fællesskab*.²⁶ Geografiundervisning skulle argumentere for samhørighed mellem mennesker, der aldrig havde mødt hinanden, men dog havde samme fædreland. Den naturlige kærlighed til det nære, til slægten og hjemstavnen, ville blive udstrakt til hele fædrelandet – og til alle landsmænd. Den samme tanke findes i Peder Holsts undervisningsbog *Fædrenelandet eller en kort Statistik over det danske Monarkie. Til Brug for Almueskoler* (1809, s. vii). Dette viser en vægtforskydning i fællesskabet fra slægt til nation omkring år 1800 – som foreslået af Ove Korsgaard.²⁷

Det kraftigste middel til at nære almenånden og den gensidige hengivenhed var

modersmålet. Ifølge Engelstoft elskede »en Nation intet høiere end sit eget Sprog; i dette boer saa at sige dens hele Tankerigdom, dens Traditioner, Historie og Moral; dette hører til dens egentlige Selv. Men denne Kiærlighed til Modersmaalet er paa en vis Maade uadskillelig fra Kiærlighed til Borgersamfundet selv«. Konsekvensen var indiskutabel: »Med Sproget falder Nationen, naar den, foragtende sig selv, afklæder sig den Character og den Originalitet, som beroer paa Modersmaalets Vedligeholdelse og Ære«. Herders sprogfilosofi rumsterede i baggrunden. Engelstoft konkluderede, at »Nationalsproget« burde være hovedgenstanden for offentlig undervisning. Dialekterne burde bekæmpes, da der kun skulle være »ét nationalsprog, ligesom Nation[en] er een«. Beherskelsen af modersmålet måtte være en forudsætning for at opnå de vigtigste af borgersamfundets rettigheder, embeder og æresposter.²⁸ Hermed argumenterede Engelstoft i realiteten for at tilføje et sprogekriterium til indfødsretten fra 1776.

Sproget var en afgørende del af nationalopdragelsen. Modsætningen mellem dansk og tysk var her uomtvistelig – illustreret af Engelstoft med eksemplet, at grev Gert af Holsten »tænkte at vænne Jyder til sit Aag ved at ville paanøde dem det tydske Sprog. De Tydske udbredte i Middelalderen deres Sprog saavidt som deres Overmagt«. ²⁹ Sprogkampen mellem dansk og tysk i Slesvig blev som bekendt et eksplosivt politisk emne i 1840'erne, af det var allerede følsomt, da Engelstoft udgav sin bog i 1808.³⁰

Ved siden af sproget spillede historien en vigtig rolle i Engelstofts opdragelsesmodel. Alle nationer havde eksempler på ærefulde epoker, mod og patriotisme. »Fædrelandets Historie [måtte] just derfor ogsaa blive det allervirksomste Middel i Opdragerens Haand til at plante og modne enhver Borgerdyd i Ynglingens Hjerter«. ³¹ Henrik Horstbøll har hævdet, at Engelstofts historiesyn danner bro mellem det 18. århundrede pragmatisk og det 19. århundredes mere kritiske syn på historien.³² I pædagogisk sammenhæng spillede det pragmatisk nyttehensyn den største rolle. Historien blev af Engelstoft og samtiden betragtet som den store lærerinde. I historien skulle unge mennesker hente stolthed over forfædres bedrifter og nytte af deres erfaringer. Men ikke kun heltedåden på slagmarken skulle være patriotiske eksempler i undervisningen; det skulle også de videnskabelige og kunstneriske landvindinger. De styrkede nationens tillid til egne kræfter, dens kultur, dens oplysthed og i sidste ende dens lykke. »Dåd i fred« var ligeså værdifuld som døden på slagmarken. Ære var »statens helligste mønt«. ³³

Nationalhistorien skulle læres ikke blot ved forstandens, men også ved hjertets hjælp. Patriotiske digte og populære nationalsange skulle indgå i undervisningen i fædrelandets historie.³⁴ Sangene især, da musikken havde en »trolddomsmagt over hjertet«. De opflammede til kærlighed og dyd. »[L]es Marseillois« var eksempel på, at en sang kunne få større betydning end den dueligste general i en krig.³⁵ Tanken var ikke fremmed for den tid. Efter slaget på Rheden i 1801 havde biskop N.E. Balle ladet visen om Skærtorsdags-slaget uddele som belønning til flittige skolebørn.³⁶

Kendskabet til fædrelandet skulle række videre end til geografi, sprog og historie. Helt til statsforfatningen – »det politiske Baand, der ved fælles Love samler Mennesker til ét Selskab, een Familie. Thi hvad Blodet er i Familier, det er Lovene i Sta-

ten«. ³⁷ Statsforfatningen udtrykte fællesskabet; landets øvrige love skulle have så få variationer som muligt fra provins til provins og fra stand til stand, da forskellene kunne svække kærligheden til borgersamfundet. Engelstoft ønskede lighed for loven og enhed i staten – og en fælles kultur takket være opdragelsen. ³⁸

Lovene skulle indprentes, så de sad i rygmarven på folk; love gjorde borgersamfundet stabilt og skabte derfor grobund for lykke. ³⁹ Men ungdommen kendte ikke lovene. Specielt slemt stod det til hos almuen. Engelstofts løsning var et forslag om en let fattelig borgerkatekismus, der ville give de unge mennesker – både på land og i by – en idé om statsborgerskabets og fædrelandets goder. Som Engelstoft bemærkede, så havde man allerede forsøgt dette en gang før, nemlig i 1766 med Jacob Badens *Forsøg til en moralsk og politisk Catechismus for Bønderbørn*. Men dengang havde tiden ikke været moden. Imidlertid havde ingen nation et »*skønnere Materialier til en Folkecodex end vi*«. ⁴⁰ Denne katekismus skulle lære den unge hans pligt som borger og overbevise ham om, at hans følelser som patriot stod i forbindelse med denne kundskab. Skriftet burde ledsages af nationalsange og anvendes til læsning i skolen. For de højere skoler skulle der være en håndbog i moralpolitik, der indeholdt de vigtigste og mest fundamentale grundsætninger for samfundets hensigtsmæssige organisation. Engelstoft efterlod ingen tvivl om, at denne organisation indebar, at Danmark var et monarki. Tankerne om denne form for samfundsfagsundervisning var Engelstoft ikke alene om. Allerede i 1795 havde hertugen af Augustenborg i tidsskriftet *Minerva* fremsat forslag om at fremme »*Borgerlige Kundskaber*«, dvs. samfundslære, statsforfatning, lovgivning og erhvervslære. ⁴¹ Som tidligere nævnt blev Engelstofts idé om en borgerkatekismus realiseret tre år senere af P.O. Boisen.

Om Fædrelandskjærligheds Befordring ved Hielp af den physiske og militære Opdragelse

I slutningen af 1700-tallet og begyndelsen af 1800-tallet skete der noget med gymnastikfaget. I begyndelsen var inspirationen kommet fra den rationalistiske tyske filantropiske kropskultur, som specielt brødrene Reventlow havde taget til sig. Den bagvedliggende tankegang var en forbindelse mellem moralen og kroppen – eller med andre ord en sund sjæl i et sundt legeme.

Efter slaget på Rheden og Københavns bombardement begyndte gymnastikken at blive mere militaristisk. ⁴² Den centrale person her var teologen Franz Nachtegall (1777-1847). Han havde i 1800 fanget kronprins Frederiks opmærksomhed, da denne overraskende besøgte Nachtegalls institut. Kronprinsen så straks det militære potentiale i gymnastikundervisningen, og Nachtegall opnåede herefter statsstøtte. Også Laurits Engelstoft lod sig påvirke af Nachtegall, skrev i et af instituttets programmer – og tog sågar selv undervisning i svømning her. I 1802 skrev han en afhandling om vikingetidens idræt, fysiske præstationer og kappestrid. ⁴³ Ånden svækkes uden fysisk træning. »*Legemets Svaghed og Langsomhed [...] Dorskhed, Tung-sind, Raadvildhed, og disse ere lige mange Hindringer for Selvtillid, Virksomhed og Standhaftighed*«. ⁴⁴ Fysiske øvelser gav derimod legemet kraft, sjælen styrke, karakteren mandighed, sindet liv og munterhed. Alle disse elementer var afgørende for Engelstoft, da de var forudsætning for »*Nationaldannelsens*« dristighed og pligtop-

fyldenhed. For at give synspunktet vægt henviste han til en række af 1700-tallets »*Philosopher, Opdragere og Læger*«. ⁴⁵ De havde bidraget til en revolution inden for opdragelsesvæsenet, som »*maaskee hos os Danske har gjort heldigere Fremgang end nogensteds*«. Revolutionen havde dog ikke omfattet de fysiske øvelser – den var påkrævet i både privat og offentlig opdragelse. Fysisk og intellektuel opdragelse skulle gå hånd i hånd. Det var statens opgave, da denne var den øverst ansvarlige for nationens dannelse. ⁴⁶

Engelstoft ønskede derfor, at der overalt »*ved Byer, Skoler og Academier*« skulle oprettes øvelsespladser, hvor den fysiske opdragelse kunne finde sted. Deres benyttelse skulle fremmes ved tilsyn, opmuntring og »*selv ved Tvangsmidler, om behøves*«. ⁴⁷ Lediggang, romaner, spilleborde og vellystens templer medførte fordærv og ødelæggelse. Legemsøvelser var ikke »*blotte Midler til de materielle Kræfters Udvikling; de ere tillige et Vehikel for Forstandens Cultur, de er ikke Midler til Tænkraftens Skiærpelse alene, de ere ogsaa Sædelighedens Bevogtere*«. ⁴⁸ Derfor ønskede Engelstoft, at staten skulle lovgive på området. Øvelserne måtte *sigte til at befordre Sundhed, Munterhed, Ærekiærlighed, Mandighed, Standhaftighed, Kiærlighed til Borgerdyd, og saaledes blandes med Underviisning i Skolerne, at de baade blev Forfriskelser efter Læretimerne og Belønninger for de Flittige*. ⁴⁹

Fysiske øvelser kunne suppleres af militære, der var strengere; de var »*en væsentlig Deel af Nationalopdragelsen; thi enhver Borger er sit Fædrelands fødte Forsvarer*«. ⁵⁰ Franz Nachtgall og Jacob Saxtorph, forstander på Blaagaard Seminarium, foreslog i 1807 *Den Store Skolekommission*, at Blaagaard Seminarium skulle indføre obligatorisk undervisning i legemsøvelser, så kommende lærere senere kunne anvende dem i deres undervisning. Begrundelsen var, at det ville »*fremme Børnenes fysiske Vel og forberede dem til deres tilkommende Bestemmelse som Krigere til Lands og Vands*«. ⁵¹ Forslaget vandt tilslutning i kommissionen, men blev ikke realiseret i første omgang pga. krigen med England.

Forsvaret af fædrelandet var en statsborgers ædlest pligt. Engelstoft blev derfor fortalere for almindelig værnepligt; indtil 1848 var det her i landet en pligt, der kun hvilede på bondestanden. Anderledes i Frankrig, hvor en almindelig værnepligt blev et resultat af revolutionen, knæsat i lovgivningen i 1798. Engelstofts forestillinger på dette område tyder på impulser under opholdet i Frankrig. I hans øjne ville værnepligten skabe et universelt bånd mellem borgerklasserne samt sikre nationen mod at indslumre – som den hidtil havde gjort. ⁵²

I forordningen om de lærde skoler i 1809 hed det, at der så vidt muligt skulle undervises i gymnastik. I de to anordninger fra 1814 for folkeskolen henholdsvis på landet og i købstæderne samt det samtidige reglement for skolerne i København blev gymnastik gjort til et selvstændigt fag. Enhver lærer med de fornødne forudsætninger skulle en time om dagen – uden for almindelig skoletid – undervise i gymnastik på skolens øvelsesplads. Gymnastik blev også påbudt ved seminarieordningen af 1818. Selve undervisningen fulgte de retningslinjer, som Franz Nachtgall havde anvist – dvs. at undervisningen skulle bestå i »*Løbe-, Springe-, Klavre-, Svømme-, og militaire Øvelser*«. Lovgivningen lå på dette område tæt op ad Laurits Engelstofts tanker.

Disse tanker var præget af ideer om lighed på tværs af stænder og landsdele. Fælles militærtjeneste ville mindske modsætninger mellem borgerklasser; fælles våbenøvelser ville få beboerne til at lære hinanden bedre at kende på tværs af provinserne.⁵³ Muligvis har Engelstofts egne erfaringer spillet ind; han havde været underofficerer i studenterkorpset ved Slaget på Rheden den 2. april 1801.⁵⁴ Samtidens kilder tegner et billede af en stor solidaritetsfølelse på tværs af de sociale klasser netop på den dag – det var i Engelstofts ånd. Hans forslag til en nationalopdragelse udtrykte forestillinger, der lignede dem, som Fichte på samme tidspunkt var talsmand for i sine *Reden an die deutsche Nation* på Berlin Universitet – at folk ikke skulle adskilles af grænser mellem klasser eller regioner, at nationen skulle være hel og udelte, og at alle nationens borgere skulle dannes i en fælles skoling.⁵⁵

Om den patriotiske Opdragelse understøttet ved sandselige Hielpemidler

Selvom mennesket forstår med forstanden, kan hjertet alligevel forblive koldt. Symbolske handlinger og politiske fester er derfor vigtige, for de kan styrke båndet mellem borger og stat. Gennem sanserne appellerer de til hjertet. Opdragelsen af statsborgeren bør afsluttes med en ungdomsfest, hvor det unge menneske træder ind i borgerskabets rækker efter endt uddannelse. En sådan højtidelighed ville være en belønning for god opførsel, sædelighed og flid. Den ville ifølge Engelstoft sætte et udsletteligt præg på det unge menneske og lade »*billeder af Pligt, Ære og Fædreland*« fæste rod i den unges hjerte og erindring.

Denne borgerkonfirmation skulle finde sted omkring det syttende år, når ungdommen havde afsluttet den offentlige skole. Den skulle være for dem, der havde opnået den foreskrevne dannelse og ikke havde forset sig groft og derfor var »*uværdig til Borgernavnets Ære og Rettigheder*«. ⁵⁶ Denne »*Fædrelandsfest*« skulle holdes hvert år ved midsommer. Den »*Værdige og Rørende*« ceremoni beskrives teatralisk af Engelstoft: ynglingenes indmarch under »*maiestætisk Musik*«. På et alter for enden af pladsen, der var prydet med »*Nationalflaget*« og billeder af de borgerlige dyder, lå en lovbog som symbolet på fædrelandsfestens formål.

Efter en passende sang skulle en øvrighedsperson holde tale i statens navn til de kommende borgere. Engelstoft skitserede selv et forslag til talen – om fædrelandets sønner, der skulle indvies og derved udtrykke deres taknemmelighed mod fædrelandet for deres opdragelse til at blive medborgere, der »*aldrig afsondre Eders private Fordeel fra det offentlige Vel*«. ⁵⁷ Herefter skulle alle ynglingene én efter én under sang og musik aflægge en højtidelig borgered på lovbogen og magistratspersonen erklære de unge for borgere. Efter et »*starveligt*« ⁵⁸ måltid kunne de unge udfolde sig i fysiske og militære øvelser. Afslutningsvis skulle alle råbe »*leve Kongen, leve Fædrelandet*«. ⁵⁹ Herefter skulle familierne overtage festen og fejre den nye borger i deres midte.

Et sådant oprin, som Engelstoft her forestillede sig, kan med nutidens øjne forekomme en anelse komisk. Men ideen lå ikke langt fra den samtidige virkelighed. I Danmark er det bedst kendte eksempel den kongelige skuespiller, H. C. Knudsens *Dannebrogsvalfarter* i kølvandet på Slaget på Rheden og krigen med England 1807-1814. ⁶⁰ På disse valfarter, der kom rundt i store dele af riget, blev der indsamlet pen-

ge til ofrene for krigen og til fordel for flåden. Oprinene i byerne var en blanding af patriotiske taler, fædrelandssange og *tableaux vivants*. Engelstofts inspiration har dog nok været fransk. I 1798 skrev han fra Paris til Grev Rosenkrone, at »*Jeg for-
sømmer aldrig at komme til Nationalfesterne. Skiønt den ene ligner saa temmelig
den anden, saa har de dog altid Præg af Storhed og Patriotisme, som ikke kan op-
høre at være interessant [...]*«. ⁶¹

Borgerkonfirmationen var langt fra den eneste form for højtidelighed som Engelstoft forestillede sig til fremme af den nationale opdragelse til fædrelandsånd. ⁶² Festerne måtte have en »*for Fædrelandet vigtig Gienstand*« – og ikke være alt for hyppige. Han foreslog fire fester, der skulle fejres af hele det dansk-norske fædreland – samt en enkelt der kun burde gælde for Danmark: en Unionsfest (for Danmark og Norge), en Reformationsfest (for protestantismens indførelse), en Constitutionsfest (for enevældens indførelse) samt en fest på kongens fødselsdag. Danskerne skulle yderligere have en særlig frihedsfest, hvor de fejrede stavnsbåndets løsen. Denne skulle kun fejres i Danmark, da stavnsbånd kun havde været indført her og derved ikke kom nordmændene ved. Disse højtideligheder burde forbindes med nationale skuespil.

Engelstoft foreslog også en national kalender. ⁶³ I denne skulle alle dage være navngivet efter helte og store mænd i fædrelandets historie. Dette kalendersystem kunne bruges som udgangspunkt for folkeundervisningen i fædrelandets historie. Den lille Almanak blev realiseret i tidsskriftet *Historisk Calender*, som Engelstoft udgav fra 1814. Tidsskriftet var imidlertid uden vedvarende succes, og udgivelsen stoppede i 1817. ⁶⁴

Et andet forslag, der blev nævnt som særligt prisværdigt af tidens vigtigste smagsdommer, Knud Lyhne Rahbek: alle sogne skulle en gang om året på en højtidelig måde forny erindringen »*om dem af sine Børn, der fandt en ærefuld Død ved Fædrelandets Banner. Jeg forestiller mig, at i hver Sognekirke hæver sig en simpel Steencolonne. Paa den eene Side staae indgraverede de faldne Kriegers Navn, som vare fødte i Sognet, med nøiagtige Opgivelse, naar og hvor de faldt. Dens Sider er prydet med Faner, Vaaben, Krands og andre Seernes og Ærens Sindsbilleder*«. ⁶⁵ På selve højtidsdagen skulle de faldnes navne oplæses, og præsten skulle holde en patriotisk prædiken; der skulle synges patriotiske sange og holdes optog. Engelstoft fremhævede, at man i Trondhjem havde opsat en tavle over de faldne fra den glørværdige 2. april 1801. ⁶⁶

Staten og opdragelsen

Laurits Engelstoft afsluttede sit værk med et kapitel om *Resultater og almindelige Betragtninger*. Her blev hovedtrækkene i hans nationale projekt opsummeret og statens rolle endnu engang fremdraget. Det kraftigste virkemiddel til at skabe fædrelandskærlighed var opdragelse og undervisning, og disse var et offentligt anliggende, ikke et privat, da den offentlige opdragelse kunne vende alle borgere i en for nationen ønskelig »*grundretning*«. Det ville skabe en ny forståelse imellem borgerne. Skolen skulle give »*Nationalkarakteren Eenhed*« og nedbryde alle »*skadelige Vægge mellem Borgerklasser, idet den forener dem under Opdragelsens fælles*

Love«. Til sidst drog han atter et vigtigt tema frem: »*oplyste Skribenter trænger igennem Fordommenes tykke Mørke*«. Filosoferne tænkte nyt, men staten havde magten. Engelstoft tilskyndede til et samspil mellem lærdom og magt, så ungdommen kunne erhverve en uddannelse, der ville overvinde alle fordomme.⁶⁷

Lykkedes det?

Tanker om nationen og en nations fælles sprog og kultur var i front omkring år 1800 i store dele af Europa. Herder og Fichte var de store navne. Laurits Engelstoft sugede til sig under dannelsesrejsen i det tyske og franske, og et vigtigt resultat i dansk sammenhæng blev hans værk om Nationalopdragelsen fra 1808. Tre ting var interessante: Engelstofts klare overbevisning om skolens/opdragelsens betydning for en national udvikling i en moderne stat; Engelstofts systematisering af nationale værdier og dermed prioritering af skolens fag (sproget, geografien, historien); Engelstofts tro på den offentlige skole som lighedsskabende institution – i forlængelse af Rousseaus ideer.

Trods krig og kapring nåede tankerne også over Skagerrak, hvor de blev bemærket i dele af det norske borgerskab. Under grundlovsforhandlingerne på Eidsvoll i april 1814 blev fremlagt et forslag om, at norske drenge fra 13 års alderen skulle trænes til fædrelandets forsvar ved gymnastiske og militære øvelser. Læsningen i skolen skulle dyrke fædrelandets geografi og historie og her især fortidens helte og deres fædrelandske gerninger. Realiseringen af disse og lignende forslag lod dog vente på sig lidt endnu i den unge norske nation.⁶⁸

Lidt efter lidt fik skolen i Danmark en national betydning. Undervisning i dansk geografi og historie fik i både folkeskole og latinskele en stedse stærkere position i løbet af 1800-tallet. C.F. Allens *Haandbog i Fædrelandets Historie med stadigt Henblik på Folkets og Statens indre Udvikling* udkom i 1840 og blev tre år senere – i forkortet og forenklet skikkelse – også til en skolebog. Det var ikke kongehuset, men folket og fødelandet, der her var hovedsagen. Gymnastik blev obligatorisk i folkeskolen fra 1828. Dansk litteraturhistorie – og skandinavisk – fik større råderum også i latinskolerne fra forsøgsordningen i 1845. Sangundervisningen fik et patriotisk præg allerede før Treårskrigen. Den nationale bevidsthed blev vakt i kampen for de dansksindede i Slesvig; den sønderjyske sag blev inspiration i skolerne efter nederlaget i 1864. Den nationale opdragelse fik sin fulde udfoldelse med det såkaldte Sthyrskes cirkulære af 6. april 1900 om undervisningen i folkeskolen.

Historikeren Johannes Steenstrup (1844–1935) skrev i 1889, at »*Dersom vi herhjemme skred til at optrykke ældre pædagogiske Skrifter, saaledes som man har begyndt i Frankrig, burde dette Skrift [Tanker om Nationalopdragelsen] have en Forrang. – Dette Skrift klinger helt igennem vægtigt og fyldigt; det taler mandigt, uden Kunst og Prunk, og danner en ganske karakteristisk Modsætning til den hyppige Ralsen med store Ord i Samtidens Skrifter. [...] Det er Aanden fra Napoleonstiden, som præger Bogen, men overordentlig meget af, hvad her fremsættes, er senere, eller sidst og nylig, netop gaaet ind som Led af den almindelige Borgeropdragelse.*«⁶⁹

Det er næppe for dristigt at konkludere, at Laurits Engelstoft med skriftet *Tanker om Nationalopdragelsen* fik held til at udstikke lange linjer i skolens og opdragel-

sens historie i det danske samfund i 1800-tallet. Han var slet ikke alene om det. Men hans skrift var en vigtig del af portalen til den nye, nationale skole i Danmark.

Noter

1. Wegener, C. F.: Biographiske Antegnelser om Laurids Engelstoft, 1852 s. 55.
2. Conrad fremhæver, at begge var inspireret af Engelstoft og Fichte. Conrad, Flemming: Smagen og det Nationale. 1996, s. 102-4 samt s. 113.
3. Boisen, P. O.: Forsøg til en Fædrelands-Katechismus eller kort Indbegreb af Pligterne mod Konge og Fædreland. 1811. A. S. Ørsted skrev i Dansk Litteratur-Tidende for 1811, No. 45 (s. 712-13), at Boisen synes at have haft Engelstofts ønske om en Borgerkatekismus for øje.
4. Larsen, Joakim: Bidrag til Den danske skoles historie. Bind 2, København 1984 [1893], s. 188.
5. Johannsen, Lena: Dansk litteratur fra 1800-tallet – en oversigt. Tønder Gymnasium og HF, findes på <http://fc.toender-gym.dk/~fm/1800tal/digter/hslj.htm>.
6. Jørgensen: Humanistisk videnskab og dannelse, 2000, s. 95.
7. Wegener 1852, s. 14.
8. En del af Engelstofts breve er udgivet i C. F. Allen (udg.): Udvalg af Laurids Engelstofts Skrifter. Tredje bind. København 1862; jf. ligeledes Wegener 1852, s. 56. Af anden litteratur om Engelstoft kan nævnes: Steenstrup, Johannes: Historieskrivningen i Danmark i det 19. århundrede. 1889 (s. 112-21); E. C. Werlauff: Erindringer af mit liv. 1910; Vedel Simonsen og E. C. Werlauff i Fra Fyens fortid II. 1916; P. K. Thorsen: Afhandlinger og breve III. 1930; Ellen Jørgensen: Historiens studium i Danmark i det 19. århundrede. 1943; Komerup, Bjørn: Det kgl. Danske Selskab for Fædrelandets Historie. 1945. Engelstofts papirer findes på det Kgl. Bibliotek og på Rigsarkivet.
9. Allen, C. F.: Udvalg af Laurids Engelstofts Skrifter. 1862, s. 259-60.
10. Engelstoft 1862, s. 158.
11. Engelstoft 1862, s. 160.
12. Jørgensen 2000, s. 123.
13. Engelstoft 1862, s. 192.
14. Wegener 1852, s. 29.
15. Wegener 1852, s. 32 og 38.
16. Bogen blev genudgivet i 1899 af *vor Ungdom* med forord af C. A. Trier og med fyldige citat fra Johannes Steenstrup.
17. Jørgensen 2000, s. 123.
18. Rousseau, J. J.: Discourse on political economy. 1994, s. 21ff.
19. Engelstoft, Laurits: Tanker om Nationalopdragelsen betragtet som det virksomste Middel til at fremme Almeenaand og Fædrelandskærlighed. 1808, s. 13.
20. Ole Feldbæk kommer ind på skellet mellem det kosmopolitiske og det etniske fædreland i Feldbæk, Ole: Fædreland og indfødsret – 1700-tallets danske identitet, i Feldbæk, Ole (red.): *Dansk identitets-historie*, bind 1, 1991, s. 111-230.
En uddybende gennemgang af de tre begreber, se Glenthøj, Rasmus: Dansk national identitet 1807-1814. Speciale ved Københavns Universitet 2003, s. 31-38.
21. Engelstoft 1808, s. XVIII-XIX.
22. Se specielt Engelstoft 1808, s. 47-52. Opfattelsen af tysk som fordærv for det danske sprog var et udbredt synspunkt i det danske borgerskab. Ewalds ord fra *Harlekin Patriot* (1772) om, at »Al vor For-træd er tydsk« blev flittigt citeret i samtiden.
23. Engelstoft 1808, s. 24 og 42.
24. Kombinationen af disse to begreber er netop hvad filosofen og sociologen Ernest Gellner i *Nations and Nationalism* (1983) betegnede som det nationalistiske princip.
25. Engelstoft 1808, forordet samt s. 17-19, 27, 39.
26. Dette begreb stammer fra den marxistiske historiker Benedict Anderson (*Imagined Communities*, 1983). Det »forestillede fællesskab« er for Anderson ækvivalent med nationen. Årsagen til, at det bliver betegnet som »forestillet« er, at kun få af nationens medlemmer kender, har mødt eller hørt om de andre medlemmer.
27. Korsgaard, Ove: Kampen om Folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år. København 2004.
28. Engelstoft 1808, s. 44-45, s. 52-53.
29. Engelstoft 1808, s. 47.
30. Københavns Universitet udskrev i 1815 en prisopgave om det danske sprogs historie og aktuelle situation i Slesvig. Ifølge historikeren Knud Fabricius (1875-1967) var Laurits Engelstoft ophavsmand

- til prisopgaven. Førsteprisen gik til E. C. Werlauff for hans besvarelse *Eidora Romani terminus imperii* (Det romerske imperium slutter ved Ejderen) – en titel der var hentet fra indskriften på den sten, der indtil 1806 sad over Rendsborgs port mod Holsten. Besvarelsen blev senere udgivet med et forord skrevet af Engelstoft. Se Fabricius, Knud: *Sønderjyllands Historie*, fremstillet for det danske folk. Bind IV, tidsrummet 1805-1864. 1939, s. 117; Wegener 1852, s. 88; Engelhardt, Juliane: *Statspatriotisme og national identitet i den dansk-tyske helstat 1814-1839*, prisopgave på Københavns Universitet 1998, s. 89-90. Engelstoft havde allerede tre år tidligere behandlet sprogspørgsmålet i hertugdømmerne i en artikel i *Universitets- og Skoleannaler*.
31. Engelstoft 1808, s. 60-1.
 32. Horstbøll, Henrik: *Civilisation og nation 1760-1830*. I Søren Mørch (red.): *Danmarks Historie*, bind 10, 1992, s. 124.
 33. I 1808 foretog Frederik 6. en ændring af Dannebrogso ordenen. Denne havde været forbeholdt adelsmænd, men blev nu demokratiseret. I et åbent kongeligt brev af 28. juni 1808 stod der, at »*Dannebrogens Hæderstegn aabnes for enhver af Vores kiære og tro Undersaatter, uden Hensyn til Stand og Alder*«.
 34. I 1810 udgav H. O. C. Zink: *Frimodige Yttringer over Musikens gavnligste Anvendelse i Staten ved offentlig og Grundig Underviisning og Dyrkelse*.
 35. Engelstoft 1808, s. 96-113. Lignende ideer findes hos Zink, H. O. C.: *Frimodige Yttringer over Musikens gavnligste Anvendelse i Statens ved offentlige og grundige Underviisning og Dyrkelse*. København 1810, s. 8.
 36. Larsen 1984, s. 187.
 37. Engelstoft 1808, s. 116-117.
 38. Engelstofts tanker stemmer her fint overens med Ernest Gellners teori om, at nationalismen blev skabt gennem masseuddannelsens enhedskultur (*Nations Nationalisme*, 1983). En af Gellners pointer er, at denne standardisering ikke kun gjaldt basale færdigheder som læsning, skrivning og regning, men også en fælles enhedskultur, der gav borgerne værdighed, sikkerhed og selvspekt. Dermed skabtes en kollektiv national identitet, omend som et biprodukt af den industrielle udvikling. Gellners teori er dog ikke uden problemer.
 39. Af den store Skolekommissions udkast til skoleordningen i 1799 fremgår det, at duelige skoleholdere skulle undervise eleverne i love og forordninger. Se Feldbæk, Ole: *Skole og identitet 1789-1848*. I Feldbæk, Ole (red.): *Dansk identitetshistorie*, bind 2. 1991, s. 266-7.
 40. Engelstoft 1808, s. 133.
 41. Jf. Rasmussen, Jens Rahbek: *Modernitet eller åndsdannelse? Engelsk i skole og samfund 1800-1935*. København 2003.
 42. Nielsen, Niels Kayser: *Idræt og nationsdannelse i de nordiske lande*. I *Kulturens nationalisering*, 2002, s. 191ff.
 43. Nielsen 2002, s. 195.
 44. Engelstoft 1808, s. 148.
 45. Engelstoft 1808, s. 156. Engelstoft nævner Rousseau, Iseling, Tissot, Frank, Filangieri, Gruve, Vieth, Salzmann, Kinsky, Hufeland, Gutsmuths.
 46. Engelstoft 1808, s. 165.
 47. Engelstoft 1808, s. 171-2.
 48. Engelstoft 1808, s. 178.
 49. Engelstoft 1808, s. 178-9. Engelstoft henviser her til Filangieri og Bonstetten.
 50. Engelstoft 1808, s. 180 samt s. 182.
 51. Citeret efter Larsen 1895, s. 482-3.
 52. I Engelstofts øjne havde den periode, hvor nationen havde »sovet«, medført at de tyske adelsmænds var trængt ind i Danmark. Herefter havde de udsøgt det »*danske Folkets Marv for dets Øine og i selve dets Skiød*«. Den militære statsborgeropdragelse var afgørende både for landets selvstændighed og nationale ånd. Se Engelstoft 1808, s. 182-197.
 53. Engelstoft 1808, s. 43; s. 192ff.
 54. Wegener 1852, s. 39.
 55. Korsgaard 2004, s. 155.
 56. Engelstoft 1808, s. 222.
 57. Engelstoft 1808, s. 226-7.
 58. Tarveligt var et af samtidens helt store modeord, og det afspejlede den stigende egalitarisme i samfundet. Det var således positivt ikke at udvise en dekadent luksus. Jf. Frederik 6. patent om tarvelighed af 14. december 1808.
 59. Engelstoft 1808, s. 230.
 60. For en nærmere beskrivelse af disse se Lyngby, Thomas: *Den sentimentale patriotisme*. Slaget på Re-

- den og H. C. Knudsens patriotiske handlinger. København 2001; Lyngby, Thomas: Skuespilleren H. C. Knudsens patriotiske offensiv efteråret 1813: et forspil til Eidvoll. Trykt i Skougaard, Mette (red.): Norgesbilleder: dansk-norske forbindelser 1700-1905. København 2004; Neiiendam, Robert: Skuespiller og Patriot. Uddrag af H. C. Knudsens Dagbøger. København 1925.
61. Engelstoft 1862, s. 249-50.
 62. Engelstoft 1808, s. 233.
 63. Engelstoft havde allerede fremført denne idé i Statspædagogisk Forsøg i 1802. Ideen havde her medført en stor opmærksomhed jf. Rahbek i Danske Tilskuer, 1802 II, S. 737-52; Abrahamson i Danske Tilskuer, 1803 I, s. 5-14; P. A. Wedel i Minerva, 1803, III, s. 233-259.
 64. Wegener 1852, s. 70-2 samt Horstbøll 1992, s. 112.
 65. Engelstoft 1808, s. 259-60.
 66. I Odden kirke hængte man en tavle til minde om de menige matroser, som faldt ved søslaget den 22. marts 1808, mens man på kirkegården rejste et mindesmærke. Ligeledes i 1808 blev der rejst et monument på Store Magleby kirkegård over de sømænd, der faldt under en træfning ud for Falsterbo. Disse mindesmærker er eksempler på at kunsten kunne anvendes til at fremme den »patriotiske tænke måde«. Engelstofts ønske, at »ogsaa Konsten indvie sig til Fædrelandet hellige Tieneste, og be- tragte denne som sit høieste og skiønneste Formaal« (Engelstoft 1808, s. 262-3). Der burde derfor rejses et væld af mindetegn eller symboler, der henledte erindringen på fædreland, borgerværd og borgerpligt. Disse »ærens templer« skulle være åbne for alle klasser og dermed minde alle danskere om deres fælles fædreland.
 67. Engelstoft 1808, s. 295.
 68. Olav Christensen: En nasjonal identitet tager form. Etniske og nasjonalkulturelle avgrænsninger, i: Øystein Sørensen (red.): Jaktet på det norske. Perspektiver på udviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet. Oslo 1998, s. 71ff.
 69. *Tanker om Nationalopdragelsen* blev ikke genoptrykt; det blev derimod Engelstofts skrift fra 1802, *Et Statspædagogisk Forsøg*. Det blev genudgivet af det pædagogiske tidsskrift *Vor Ungdom* i 1899.

Rasmus Glenthøj (f. 1977). Cand. mag. i historie og filosofi fra Københavns Universitet december 2003 med speciale om Dansk national identitet i borgerskabet 1807-1814. Forskningsassistent ved Dansk Folkemindesamling samt udstillingsredaktør ved Det Kongelige Bibliotek. Tidligere tilknyttet Dansk Skolemuseum og ansat ved Historiens Hus.



Uddannelserne i årets løb

Folketingsåret 2004-2005

Af Signe Holm-Larsen

Folketingsvalg og skift på undervisningsministerposten	116
Uddannelser i verdensklasse	118
Hvad året også bragte	119
Øget regelstyring i folkeskolen	120
10. klasse – en rigtig hovedpine	122
Fremme af en evalueringskultur i folkeskolen	122
Afgangsprøver obligatoriske og individuelle	124
Friskolerne, skolefrihed og tilsyn	126
Et nyt gymnasium tager form	128
Fælles kanon for gymnasiet og folkeskolen	130
Erhvervsuddannelserne – praktikpladser og mesterlære	131
Pædagoguddannelserne og praktikspørgsmålet	133
Læreruddannelsen – rekruttering og frafald	133
CVU'er, University colleges og universiteter	135
Andre lovændringer mv.	136

Skal – skal ikke? I dette tilfælde skifte navn på en så traditionsrig artikel som »Skolen i årets løb«. Efter lange overvejelser blev det til et ja. Denne artikel har som hovedformål at give et overblik over de ændringer inden for uddannelsessystemet, som Folketinget vedtager, og de aktiviteter og hændelser, som i øvrigt præger uddannelsessystemet i årets løb.

Det har i en længere periode været en målsætning for lovgivningen på uddannelsesområdet at skabe sammenhæng mellem de forskellige niveauer og se fx folkeskolen som et ganske vist basalt element, men også som et introducerende led i det enkelte individs livslange uddannelse. Sidste år tog udgiverne af denne årbog konsekvenserne heraf ved at gennemføre et navneskifte fra »Selskabet for Dansk Skolehistorie« til »Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie«.¹ Nu følger denne artikel i samme spor.

Folketingsvalg og skift på undervisningsministerposten

Folketingsåret bragte et tidligt folketingsvalg. Valget fandt sted 8.2. 2005, og den nye regering var klar ti dage efter. Rokaden bragte Bertel Haarder tilbage til Undervisningsministeriet, som han ledede 1982-93 under Schlüter-regeringen, mens den

tidligere undervisningsminister Ulla Tørnæs blev udviklingsminister. Bertel Haarder var rigtig glad for at være tilbage efter, hvad han i sin »overdragelsestale« i Undervisningsministeriet kaldte »12 års genopdragelsesrejse til Europa, Europaministeriet og Integrationsministeriet«, og han forsikrede personalet om, at han var »blevet mere voksen. Måske mere professionel – i hvert fald blødere og mere venlig. Men målene skal selvfølgelig nås«. ² Ved samme lejlighed medbragte han en ny departementschef: Niels Preisler, som kom fra departementschefstillingen i Integrationsministeriet.

Uddannelsesudvalgets sammensætning ved nedsættelsen

<i>Medlemmer i 1. samling 6.10.2004:</i>	<i>Stedfortrædere:</i>	
1. Else Winther Andersen (V)	1-4	Hanne Severinsen (V)
2. Gitte Lillelund Bech (V)		Leif Mikkelsen (V)
3. Christian Lund Jepsen (V)		
4. Tina Nedergaard (V)		
5. Louise Frevert (DF)	5-6	Birthe Skaarup (DF)
6. Karina Sørensen (DF)		Søren Krarup (DF)
7. Helle Sjelle (KF)	7-8	Knud Erik Kirkegaard (KF)
8. Else Theill Sørensen (KF)		
9. Bodil Kornbek (KD)	9	Helga Moos (V)
10. Carsten Hansen (S)	10-14	Torben Hansen (S)
11. Bjarne Laustsen (S)		
12. Pernille Blach Hansen (S)		
13. Lene Jensen (S)		
14. Thomas Adelskov (S)		
15. Aage Frandsen (SF)	15	Morten Homann (SF)
16. Margrethe Vestager (RV)	16	Marianne Jelved (RV)
17. Pernille Rosenkrantz-Theil (EL)	17	Anne Bastrup (SF)
<i>Formand: Else Winther Andersen (V)</i>		
<i>Næstformand: Margrethe Vestager (RV)</i>		

<i>Medlemmer i 2. samling 23.2.2005:</i>	<i>Stedfortrædere:</i>	
1. Troels Christensen (V)	1-5	Kurt Kirkegaard Jensen (V)
2. Anne-Mette Winther Christiansen (V)		Hanne Severinsen (V)
3. Britta Schall Holberg (V)		
4. Tina Nedergaard (V)		
5. Ellen Trane Nørby (V)		
6. Louise Frevert (DF)	6-7	Karin Nødgaard (DF)
7. Søren Krarup (DF)		Mia Falkenberg (DF)
8. Carina Christensen (KF)	8-9	Pia Christmas-Møller (KF)
9. Allan Niebuhr (KF)		Per Ørum Jørgensen (KF)

<i>Medlemmer i 2. samling 23.2.2005:</i>	<i>Stedfortrædere:</i>
10. Bjarne Laustsen (S)	10-13 Anne-Marie Meldgaard (S)
11. Carsten Hansen (S)	Lene Jensen (S)
12. Pernille Blach Hansen (S)	
13. Thomas Adelskov (S)	
14. Margrethe Vestager (RV)	14-15 Elisabeth Geday (RV)
15. Bente Dahl (RV)	Charlotte Fischer (RV)
16. Pernille Vigsø Bagge (SF)	16 Anne Baastrup (SF)
17. Pernille Rosenkrantz-Theil (EL)	17 Torben Hansen (S)
<i>Formand:</i> Carina Christensen (KF)	
<i>Næstformand:</i> Margrethe Vestager (RV)	

Finansloven for 2005, 1. samling, gav uddannelsesområdet høj prioritet, lige fra folkeskole til efteruddannelse af kortuddannede og ældre. Det gav penge til de 60-64-åriges efteruddannelse, stipendieordninger for højt kvalificerede udenlandske studerende og tilskud til praktikpladsopsøgende arbejde for tosprogede elever mv. Fem love blev vedtaget i 1. samling, alle af finansiell karakter³. Det drejede sig bl.a. om ændringer i Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) og om fripladstilskud i SFO.

Uddannelser i verdensklasse

Det var det udtryk, statsministeren betjente sig af i sin åbningsredegørelse i 2. samling 24.2.2005, da han omtalte målene for uddannelsesområdet.⁴ Og han fortsatte: »Målet er, at eleverne i folkeskolen bliver blandt verdens bedste til læsning, matematik og naturfag, at mindst 95% af de unge får en ungdomsuddannelse i 2015, og at mindst 50% af en ungdomsårgang får en videregående uddannelse i 2015«.

Åbningsredegørelsen afspejlede selvsagt regeringsgrundlaget, som allerede fra første færd har præget regeringens udspil, som må forventes at slå igennem med fuld styrke i folketingsåret 2005-06. Hvad dette kan komme til at betyde for de enkelte uddannelsesniveauer, uddybes i de enkelte afsnit af denne artikel.

Således tog finansloven for 2005, 2. samling, hul på en lang række initiativer, som var omfattet af regeringsgrundlaget *Nye Mål*.⁵ Det fokuserede i høj grad på uddannelsesområdet og annoncerede ændringer på stort set alle niveauer: Et af de gennemgående temaer var øget faglighed i folkeskolen, realiseret bl.a. gennem udformning af en handlingsplan for læsning og test i adskillige fag på flere niveauer, et krav om, at børnehaveklassen skal være undervisningspligtig, om obligatoriske afgangsprøver efter 9. klasse, øget praksisorientering i 10. klasse, øget faglighed i pædagoguddannelsen samt en styrkelse af både grund- og efteruddannelse af folkeskolelærere.

En nyskabelse er *Globaliseringsrådet*.⁶ Rådet, der ifølge sit kommissorium skal »rådgive regeringen om en samlet strategi, som skal ruste Danmark til at blive et førende vækst-, viden- og iværksættersamfund«, er bredt sammensat af repræsentanter fra fagforeninger og erhvervsorganisationer og personer fra uddannelses- og

forskningsverdenen. Statsminister Anders Fogh Rasmussen er formand for rådet og økonomi- og erhvervsminister Bendt Bendtsen næstformand.

Til at betjene rådet nedsatte regeringen samtidig et ministerudvalg, som består af statsministeren (formand), økonomi- og erhvervsministeren, finansministeren, undervisningsministeren og ministeren for videnskab, teknologi og udvikling. Andre ministre deltager på ad hoc basis. Hertil hører et sekretariat bestående af medarbejdere fra de fem ministerier. Ministerudvalget skal komme med forslag til prioritering – og dermed også omprioriteringer – af de 10 mia. kr., som regeringen vil afsætte frem til 2010 til styrket uddannelse, forskning, innovation og iværksætteri.

Oprettelsen af rådet kommenteres således af Tim Knudsen, professor i statskundskab ved Københavns Universitet:⁷ » Etableringen af Globaliseringsrådet må ses som et forsøg på at styre politikudviklingen i Danmark direkte hen over statsministerens bord«. Og han fortsætter med hensyn til rådsmedlemmernes handlemuligheder: »De sidder der altså ikke på grund af deres begavelse, men på grund af deres magt. Når de først er taget i ed med hensyn til en række politikker, bliver det meget svært for alle andre at komme til«. Han vurderer tillige, at »en følge kan blive, at fagministerierne sættes mere eller mindre ud af spillet som politikdannere... Store ministerier som Undervisningsministeriet og Socialministeriet bliver mere og mere reduceret til ekspeditionskontorer for regeringsledelsen og den overordnede strategi«.

Som man ser, er Globaliseringsrådet et magtfuldt strategisk redskab til koordinering af sektorministerielle initiativer, ikke mindst når man tager statsministerens formandskab for rådgivning til egen regering i betragtning. Allerede 18.-19.8.2005 var folkeskolen på rådets dagsorden med emner som et løft af det faglige niveau, en styrkelse af kreativitet og iværksætterlyst, en bedre og stærkere ledelse, ændringer i læreruddannelsen, læring i dagpasning og skolefritidsordninger og en tydeliggørelse af forældrenes ansvar for børnenes læring.

Hvad året også bragte

Foråret 2005 var på ny forum for *overenskomstforhandlingerne* på uddannelsesområdet. Atmosfæren var i betydelig grad præget af de kommende kommunesammenlægninger januar 2007, som man fra arbejdsgiverside ikke ønskede kompliceret af vanskeligheder i overenskomstforhandlingerne. Man forhandlede efter den såkaldte omvendte model, idet de enkelte organisationer og arbejdsgiverne indledte forhandlingerne, inden KTO⁸ kom på banen. Et af formålene med denne model var at give de forskellige organisationsområder mulighed for at aftale deres egen lønmodel med hensyn til »ny løn«. Blandt resultaterne var, at alle kommunale og amtslige ansatte bortset fra enkelte chefgrupper pr. 1. april 2005 rykkede et løntrin op. Overenskomstforhandlingerne var i øvrigt historiske ved, at forhandlingsresultatet i Danmarks Lærerforening blev anbefalet af en 100% enig hovedbestyrelse. Det blev da også nævnt på lederplads i Folkeskolen, at det er 30 år siden, noget sådant sidst er sket.⁹

Året bragte også en livlig debat om *karakterskalaen*,¹⁰ fremkaldt af den af regeringen nedsatte karakterkommission, som bl.a. anbefalede, at den velkendte ti-trins 13-skala fra 1963 erstattes af en syv-trins skala med følgende trin: -3, 0, 2, 4, 7, 10,

12. De to laveste karakterer angiver ikke-bestået.¹¹ Den nye karakterskala skal svare til den internationale ECTS-skala, som er »en relativ skala, der måler de studerende i forhold til hinanden i stedet for til faste mål«. ¹² Den nye skala får tilslutning både fra universiteternes rektorer og fra Danske Studerendes Fællesråd, fordi den vil være lettere at oversætte til og fra andre europæiske karaktersystemer.¹³

Det har tillige været et bevæget år for *Statens Pædagogiske Forsøgscenter*, som regeringen sidste år ville lukke, men hvor Dansk Folkeparti ikke ville være med.¹⁴ Ministerskiftet kan vise sig at være altafgørende for centrets fortsatte eksistens. Under alle omstændigheder findes centret i Rødovre også på finanslovsforslaget for 2006.

Af øvrige hændelser, som satte et præg på skoleåret 2004-05, skal her nævnes nytårsflodbølgen i Østasien, der også krævede danske børn som ofre, og som betød en tilskyndelse til på alle niveauer i uddannelsessystemet at udarbejde planer for sorgbearbejdelse.

2005 var også 200-året for H.C.Andersens fødsel, hvad der blev markeret landet over, også i skolerne, og for det første skift på formandsstolen i Evalueringsinstituttet, hvor den 44-årige cand.polit. Ane Arnth Jensen, adm. direktør for Foreningen Registrerede Revisorer FRR, har afløst Jørn Lund som formand for EVA's bestyrelse.¹⁵

Øget regelstyring i folkeskolen

Meget af årets intense debat på uddannelsesområdet handlede om folkeskolen. Foruden PISA-resultaterne samlede debatten sig om frit skolevalg, fordeling af tosprogede elever, ændring af børnehaveklassen til 1. klasse og en stramning af de faglige krav gennem bl.a. indførelsen af nationale test.

Forslaget om *frit skolevalg* inden for og på tværs af kommunegrænser, hvor der var indgået aftale med Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti juni 2004, blev gennemført med småpræciseringer i 2. folketingssamling og er gældende fra 1.8.2005.¹⁶ Det indebærer, at forældres ret til at vælge folkeskole til deres barn er udvidet, således at forældrene har krav på, at deres barn optages i en folkeskole efter eget valg i bopælskommunen eller i en anden kommune, hvis der er plads på den ønskede skole. Inkluderet er ret til optagelse i den nye skoles skolefritidsordning. Lovændringen anfægter ikke forældrenes ret til, at barnet optages i distriktsskolen.

Skolelederen på den modtagende skole kan alene afslå forældreønsker om optagelse på anden skole end distriktsskolen med begrundelse i kapacitetshensyn, jf. folkeskolelovens bestemmelser om max. elevtal i en klasse, og ikke i pædagogiske forhold. Virkningen af lovændringen vil blive evalueret med særligt fokus på sammenhængen mellem frit-valgordningen og kommunernes integrationsarbejde samt indsatsen mod ghettodannelse; loven forudsættes taget op til revision i folketingsåret 2007-08.

Debatten blev ikke særlig lang, idet fronterne mellem partierne fra starten var trukket klart op. Modstanden mod forslaget blev formuleret af bl.a. Margrethe Vestager (RV) således: »Det, der jo er kernen i det, er, at forslaget er endnu et skridt i retning af statsskole, endnu et skridt i retning af, at det er staten, der skal bestemme,

hvilke vilkår der skal gælde for skolerne, og en indskrænkning af det kommunale selvstyre«. ¹⁷

Fordeling af tosprogede elever med svage danskundskaber til andre skoler end distriktsskolen har ligeledes fyldt godt i debatten, og den såkaldte Albertslund-model har været et centralt element heri. Fra regeringens side har man længe ønsket at gøre ordningen landsdækkende med henblik på at modvirke koncentrationer af tosprogede elever på enkelte skoler.

Den genfremsatte derfor i 2. samling med små justeringer sit forslag om »en udvidelse af kommunernes adgang til at henvise elever med behov for støtte i dansk som andetsprog til undervisning på en anden skole end distriktsskolen, når det ved optagelsen vurderes at være pædagogisk påkrævet ud fra en individuel vurdering af barnets behov«. ¹⁸ Forslaget udvider mulighederne til ikke alene at omfatte tosprogede elever i modtageklasser, men også »elever med et ikke uvæsentligt behov for støtte«, dvs. elever i den almindelige klasseundervisning med behov for supplerende holdundervisning i dansk som andetsprog. I tilslutning hertil er det fastsat, at supplerende undervisning i dansk som andetsprog normalt skal placeres uden for den almindelige undervisning. Også ved dette lovforslag var fronterne afklaret og debatten forholdsvis sparsom. Margrethe Vestager (RV) begrundede sit partis modstand mod lovforslaget i, at man fandt, det var et »spredningslovforslag, der skal bruges til at sprede børn med anden etnisk baggrund til andre skoler«. ¹⁹

Et tiltag af tilsvarende art er indeholdt i evalueringsprojektet »Fremme af en evalueringskultur i folkeskolen«, jf. s. 122, idet de tosprogede elevers sproglige udvikling fremover skal evalueres ved centralt udarbejdede test.

Initiativerne er en opfølgning af Lov nr. 477 af 9.6.2004 om sprogstimulering af tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. ²⁰ I godt et halvt år har sprogstimulering af tosprogede småbørn således været obligatorisk, idet alle tosprogede børn, der har behov for det, skal modtage sprogstimulering allerede fra treårsalderen.

Styrkelsen af folkeskolens faglighed skal ifølge regeringsgrundlaget realiseres gennem bl.a. en national handlingsplan for læsning og matematik, en ekstra ugentlig time i dansk på 1.-3. klassetrin, en ekstra ugentlig time i historie på 4. og 5. klassetrin og obligatoriske afgangsprøver efter 9. klasse.

Regeringen er efteråret 2005 kommet så vidt med konkretiseringen af sine ideer, at man har tilkendegivet, at man vil »indbyde forligspartierne bag folkeskoleloven til drøftelse af en række andre centrale temaer i relation til folkeskolen«. ²¹ Det gælder foruden ovennævnte tiltag bl.a. skriftlige evalueringselevplaner, præcisering af det kommunale tilsyn for folkeskolen, ændring af folkeskolelovens formålsparagraf, obligatorisk børnehaveklasse, sprogscreening ved skolestart og indholdsbeskrivelse for SFO.

De øgede fagkrav i folkeskolen skyldes ikke mindst resultaterne af OECD's PISA-undersøgelser og pressens brug heraf. Man kan spørge sig selv, hvilket rum der fremover vil blive i folkeskolen for Howard Gardners Mange Intelligenser og for undervisningstilrettelæggelse ud fra teorier om forskelle i elevernes læringsstile. 5.8.2005 var Howard Gardner inviteret til at forelæse på Danfoss om sit undervis-

ningssyn. Han sagde her:²² »Undervisningsministre over hele verden er blevet flokdyr, der jagter de internationale sammenligninger. Det er ærligt talt patetisk«. Og han tilføjede, at man skal værne om det, den danske skole »er verdensberømt for, nemlig evnen til at udvikle kreativitet og ideer«. Bertel Haarders kommentar hertil var:²³ »Jeg vil advare mod at oversætte Howard Gardner for direkte. Man kan bruge ham til at sætte tankerne i sving – og så skal man bruge det i dansk sammenhæng«. Denne danske sammenhæng har i den borgerlige regeringsperiode givet i hvert fald forfatteren til den foreliggende artikel visse mindelser om øget regelstyring.

10. klasse – en rigtig hovedpine

10. klasse er uændret i regeringens søgelys. Det hedder således i regeringsgrundlaget bl.a., at »meningen med den nuværende ordning for 10. klasse er, at det skal være et tilbud til unge, som fagligt og personligt ikke er klar til valg af ungdomsuddannelse efter 9. klasse«. Regeringen har derfor annonceret, at den i efteråret 2005 fremsætter forslag til en grundlæggende reform af undervisningen efter 9. klasse, »så den alene målrettes de svageste eleveres overgang til ungdomsuddannelse – primært erhvervsuddannelse. Der skal være tale om egentlige brobygningsforløb, så vidt muligt med praktikophold i virksomheder«.

Hermed accelereres bestræbelserne gennem de seneste 10-15 år på at reducere tilslutningen til 10. klasse og få de unge til at fortsætte direkte i en ungdomsuddannelse efter folkeskolens 9. klasse.²⁴ I foråret 2005 så udviklingen sådan ud:²⁵ 9. klasse-elevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne viste atter et fald i søgningen til 10. klasse, som var på 54,2% mod 55,2% i 2004 og 61,8% i 2000. Faldet blev modsvaret af en stigning i søgningen til erhvervsuddannelserne og især til de gymnasiale uddannelser, hvor 30% ønskede en gymnasial uddannelse mod 29,4% i 2004. Også erhvervsuddannelserne er steget til 10,8% mod 10,6% i 2004.

»En rigtig hovedpine« kaldte Bertel Haarder problemstillingerne omkring 10. klasse i et interview april 2005,²⁶ og han tilføjede: »Det er utrolig svært, og der er en livlig diskussion i mit eget parti, hvor især den jyske del af Venstre er stærkt præget af efterskoletraditionen. Det respekterer jeg fuldt ud. Men jeg skal jo leve op til regeringsgrundlaget, hvis mål er, at vi skal have 95% i stedet for kun 85% til at gå videre med en uddannelse efter folkeskolen«.

Alt i alt er der tale om en betydelig opstramning af folkeskolens virksomhed med øgede krav til både børn og lærere. Med en obligatorisk børnehaveklasse, der muligvis omdøbes til 1. klasse som i Norge, rykker undervisningspligten i praksis et år nedad, og børnene bliver et år yngre, når de møder skolens skærpede faglige krav.

Fremme af en evalueringskultur i folkeskolen

Dette er titlen på et udbud fra Undervisningsministeriet, der blev offentliggjort i Udbudsavisen 17.5.2005. Projektet skal bl.a. resultere i elektroniske test i folkeskolen i en række centrale fag.²⁷ Regeringen vil give skolerne pligt til at evaluere elevernes udbytte med udgangspunkt i Fælles Mål fra 2003²⁸ ved fra og med skoleåret 2005-06 at indføre nationale, obligatoriske test i læsning i 2., 4., 6. og 8. klasse, i matematik i 3. og 6. klasse, i engelsk i 7. klasse og i naturfagene i 8. klasse. Testene skal

måle de faglige fremskridt for den enkelte elev og målrette undervisningen herefter. Det er ikke intentionen, at testresultaterne offentliggøres, og der lægges ikke op til en rangordning af skoler og elever.

Ved udgangen af juni 2005 blev tre konsortier ud af seks ansøgere prækvalificeret til at komme med tilbud før 15.8.05.²⁹ Tilbuddene skulle omfatte etablering, udarbejdelse og løbende leverance, vedligehold og videreudvikling af redskaber til at understøtte den løbende interne evaluering og undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Projektet omfatter:

1. En evalueringsportal som fælles indgang til alle aktiviteter vedr. evaluering i folkeskolen.
2. En generel skriftlig vejledning til folkeskolens medarbejdere om intern evaluering.
3. Fagspecifikke informationsmaterialer om evaluering med konkrete anvisninger og eksempler på blandt andet opfølgning på evaluering og test.
4. It-baserede test, dvs. de obligatoriske test, som er nævnt i regeringsgrundlaget. Allerede fra 1. maj 2006 skal tre af testene være i funktion: dansk/læsning i 8. klasse, fysik/kemi i 8. klasse og matematik i 6. klasse. I skoleåret 2006-07 skal alle test køre.
5. To sæt sprogscreeningsmaterialer for tosprogede, der stilles til rådighed for kommunerne.
6. En bredt anlagt offentlig kampagne til fremme af en evalueringskultur i folkeskolen.

Det afgørende nye i dette projekt er indførelsen af de it-baserede test, som skal være adaptive og randomiserede – nye begreber i folkeskolens evalueringsordbog. Det *adaptive* består i, at testens sværhedsgrad løbende tilpasses i forhold til elevens besvarelser. Hver opgave består af et eller flere items, der kan besvares blankt, rigtigt eller forkert. For hvert item evalueres svaret, som kan løses på to måder: Det kan være enten rigtigt eller blankt/forkert. Løsningen af en opgave påvirker udvælgelsen af den næste opgave mht. sværhedsgrad således: Er der svaret blankt, eller to gange forkert i træk, vil den næste opgave, som eleven præsenteres for, være lettere, mens to rigtige svar i træk præsenterer eleven for en sværere opgave.

Ved *randomisering* forstås, at de enkelte opgaver udtrækkes tilfældigt inden for en mængde af opgaver, der har samme sværhedsgrad. To elever i samme klasse vil således ikke få de samme spørgsmål, selv om de skulle være på samme niveau og derfor løser opgaver med samme sværhedsgrad.

De adaptive test er baseret på et antal opgaver i en database, en såkaldt opgavebank. Opgaverne, der skal være separate og kunne løses i en vilkårlig rækkefølge, udvælges maskinelt fra databasen, der indeholder samtlige opgaver, items og evt. opgaveblokke. Alle opgaver skal forankres i profilområder, trinmål og trinmålsenheder i relation til Fælles Mål udvalgt af Undervisningsministeriet og med opgaver i fem forskellige sværhedsgrader.

Testene skal tillige være *selvscorende*. Det vil derfor være nødvendigt at definere

alle opgaver ud fra det ovenfor beskrevne målhierarki. Beskrivelser af elevpræstationerne vil ligeledes blive elektroniske og skal tilgå læreren, skoleledelsen, kommunalbestyrelsen og Undervisningsministeriet. Information om de nye test vil meddeles skolerne i januar 2006.

Til styring af det nye område – test, prøver og evaluering i folkeskolen – nedsættes et råd for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen, og der oprettes en styrelse til at varetage den administrative side af sagen. Rådet får til opgave at:

- Følge og vurdere udviklingen i det faglige niveau i folkeskolen, herunder set i lyset af internationale erfaringer.
- Følge og vurdere, hvordan folkeskolen bidrager til at bryde den negative sociale arv og til øget integration.
- Afgive en årlig beretning til undervisningsministeren om kvaliteten i folkeskolen og forslag til forbedringer.

Den statslige styrelse er sekretariat for rådet og får bl.a. til opgave at:

- Udarbejde de nationale test på udvalgte fag og klassetrin.
- Forestå dokumentation af folkeskolens resultater.
- Gennemføre øvrige evalueringer af folkeskolen.
- Administrere prøver og eksamener i folkeskolen.
- Føre tilsyn med kvaliteten af kommunernes overholdelse af folkeskoleloven samt vejlede kommunerne.

Forliget var på plads 23.9.2005.³⁰ Det blev indgået mellem V, KF, DF og S. Undervisningsminister Bertel Haarder kommenterede det således: »Nu bliver det lettere at finde frem til og dokumentere god praksis, så vi kan forbedre skolen ved at fremhæve og rose det gode i stedet for at fortsætte med at sprede mismod over de middelmådige resultater«. Forliget modtages med skepsis fra Danmarks Lærereforings formand Anders Bondo, som bl.a. frygter, at undervisningen bliver snævert rettet ind efter testene: »Vi beklager enigheden om de nationale test. Standardiserede test risikerer at modarbejde den bedst mulige udvikling for den enkelte elev, fordi undervisningen indsnevres mod det, der skal testes.«.³¹ Og han forudser, at »lærerkorpset vil betragte de nye prøver som rent tidsspilde«. ³²

Afgangsprøver obligatoriske og individuelle

Forliget indebærer tillige, at folkeskolens afgangsprøver gøres *obligatoriske* med virkning fra foråret 2007. Bertel Haarder sagde hertil bl.a.: »Obligatoriske afgangsprøver er vigtige for at sikre, at alle elever – når de forlader folkeskolen – har opnået tilstrækkelige kundskaber til at kunne starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Regeringens mål er, at 95% af en årgang gennemfører en ungdomsuddannelse«.

I forhold til den gældende prøveordning bliver historie, samfundsfag og kristendomskundskab nu også føjet til listen over prøvefag, og den fælles naturfagsprøve

afskaffes. Endnu i dette skoleår kan eleverne indstille sig til folkeskolens afgangsprøve i hvert af fagene dansk, matematik, engelsk, tysk, fransk, fysik/kemi, biologi og fra foråret 2007 geografi samt i håndarbejde, sløjd og hjemkundskab, hvis eleven har haft dem som valgfag. Fremover skal eleverne gå til prøve i dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi. Ved lodtrækning udtrækkes tillige to prøver, et i den humanistiske fagblok, herunder tysk og fransk, og et i den naturfaglige fagblok. Derudover kan eleven fortsat frivilligt gå til prøve i visse valgfag.

Værd at nævne er også, at der med virkning fra 1.8.2005 er gennemført en ny prøvebekendtgørelse og en ny karakterbekendtgørelse, hvor bestemmelserne er samordnet på tværs af uddannelsesniveauer uanset tidligere traditioner.³³ Prøveformerne er ved denne lejlighed blevet forenklet – nogle ville sige strammet op – således at *gruppeprøver ikke mere er mulige*, jf. prøvebekendtgørelsens § 10, stk. 2: »Prøverne tilrettelægges som individuelle prøver, med mindre andet er fastsat i reglerne om de enkelte fag eller uddannelser«. På folkeskoleområdet gælder dette de fælles praktisk-mundtlige prøver i biologi og fysik/kemi, hvor forberedelse efter prøveform B dog stadig kan foregå i grupper. Men også de øvrige uddannelsesniveauer er i et eller andet omfang berørt af bestemmelsen, der af nogle opfattes som en garanti for elevernes retssikkerhed ved eksaminer, og af andre som »et tilbageskridt ud over alle grænser«.³⁴

Foråret 2005 bragte en testafprøvning af de kommende elektroniske skriftlige naturfagsprøver, der teknisk set ikke var problemløse. Resultatet blev, at prøveformen blev afprøvet igen i august 2005, nu med færre gener, og den bliver derfor realiseret som planlagt.

Afdelingen for folkeskolens afsluttende prøver har i de senere år ført en omskiftelig tilværelse. Den var indtil 2003 en del af folkeskoleadministrationen, men prøver og eksaminer på alle uddannelsesniveauer blev herefter samordnet under ledelse af gymnasieafdelingen. Et resultat heraf ses i ovennævnte reviderede prøvebekendtgørelse og karakterbekendtgørelse. Folkeskolens prøveafdeling må imidlertid med det aktuelle evalueringsprojekt in mente snarest forventes på ny at få tættere tilknytning til folkeskolen.

Et af de punkter inden for området test og prøver, der giver anledning til overvejelse – nogle ville sige bekymring – er, hvordan skolerne it-mæssigt vil kunne klare de elektroniske test til maj 2006, når der skal bruges pc'er ikke alene til afgangsprøverne,³⁵ men også til evalueringstest i dansk/læsning og fysik/kemi for alle landets 8. klasser og i matematik for alle 6. klasser.

En lille trøst er måske, at kommunerne og de frie grundskoler i skoleårene 2005-07 kan søge om i alt 415 mio. i tilskud til indkøb af computere til eleverne på 3. klassetrin. Tilskudsordningen er etableret som en »noget for noget«-ordning, hvad der betyder, at kommunen eller den frie grundskole skal investere et lige så stort beløb i computere som det tilskud, de søger staten om.

At evaluering, test og prøver i disse år prioriteres højt i uddannelsessystemet kan bl.a. ses som et udslag af globaliseringen. Begreber som konkurrenceevne og resultatorientering står højt på den borgerlige regerings ønskeseddel. Man kan håbe, at evalueringsbølgens fokus ikke alene kommer til at rette sig mod kundskaber og fær-

digheder – hvorved skolens opgave ganske vist konkretiseres og forenkles, men samtidig indsnævres i betænkelig grad – men også kommer til at omfatte folkeskolens forpligtelse til at formidle handlekompetence og til at støtte den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Friskolerne, skolefrihed og tilsyn

Folketingsåret bragte et stærkt debatteret tiltag hen mod skærpet tilsyn i de frie skoler. Lovforslag L 105 er bl.a. begrundet i oplevelser med svigtende faglighed på enkelte frie grundskoler og en islamisk rettet undervisning på andre.³⁶ Regeringen gjorde derfor ingen hemmelighed ud af, at lovforslaget også skulle ses som en »opfølgning på regeringens strategi for bedre integration, idet regeringen lægger vægt på, at også de frie grundskoler forstærker deres indsats for at forberede eleverne til at leve i et samfund med frihed og folkestyre. Der er efter regeringens opfattelse behov for, at de frie grundskoler også udvikler og styrker elevernes kendskab til og respekt for menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene«.³⁷

Lovforslaget havde også fokus på undervisningen i dansk som andetsprog og integrationsbestrebelse. Dokumentation for lovforslaget er her en flerårig evaluering i dansk som andetsprog på de frie grundskoler,³⁸ som bl.a. viste, at »der sjældent er bevidsthed om faget dansk som andetsprog på skolerne«, »at der ikke sker en systematisk vurdering af tosprogede elevers behov for undervisning i dansk som andetsprog« og »at de lærere, der underviser i dansk som andetsprog, ofte ikke har en formel uddannelse, som er målrettet undervisningen af tosprogede elever«. Endvidere klarer tosprogede elever sig lidt dårligere end de danske elever ved folkeskolens afgangsprøve, idet der er »et spring på ca. en halv karakter mellem etsprogede og tosprogede ved folkeskolens afgangsprøve i skriftlig og mundtlig dansk og skriftlig matematik på de frie grundskoler«.

Lovforslaget indeholdt fem hovedelementer:

1. Krav til skolerne om at udarbejde slutmål, delmål og undervisningsplaner, at tilpasse undervisningen til den enkelte elev, at evaluere løbende og at kontakte elevernes hjem.
2. Udvidelse af de frie grundskolers forpligtelse til at forberede eleverne til at leve i et samfund med frihed og folkestyre.
3. Krav til tilsynet med de frie grundskoler, herunder at tilsynet med skolerne varetages af både forældrene, de forældrevalgte tilsynsførende og undervisningsministeren.
4. Krav til danskundskaber hos skolens lærere, bestyrelsesmedlemmer og tilsynsførende.
5. Lovfæstelse af skolernes grundlæggende frihed til at give en undervisning, der stemmer med skolens egen overbevisning, at tilrettelægge undervisningen i overensstemmelse med denne overbevisning samt at afgøre, hvilke børn den vil have som elever på skolen.

Alt i alt en kraftig stramning af de frie skolers frihedsgrader. Intet under, at folketingsdebatten ved 1. behandlingen var hed og rummede en del skarpe formuleringer. Indledningsvis blev forslaget fulgt på vej af Tina Nedergaard (V), som bl.a. sagde: »Der har været rejst kritik af lovforslaget. Nogle mener, at lovforslaget risikerer at indsnævre skolernes frihedsgrader og reducere forældrenes overordnede ansvar for børnenes undervisning. Det er ikke Venstres opfattelse, og jeg vil godt understrege, at det ikke er Venstres intention. Vi ønsker at skabe tryghed i friskoleverdenen, og jeg vil derfor fastslå, at vores støtte til forslaget beror på, at vi ønsker at sikre børn og unge, at de uanset baggrund får den bedst mulige undervisning, og at der er fokus på børnenes tilegnelse af færdigheder.³⁹« Carsten Hansen (S) rettede fokus mod, at de nationale test er frivillige for de frie grundskoler og obligatoriske for folkeskolen, og han fandt det lidt »underligt, at det ene sted er det nødvendigt at stramme an, teste og gøre ved, men det er det altså ikke her. Der kan man nøjes med det, man stort set har gjort hele tiden.«⁴⁰ Margrethe Vestager (RV) fortsatte samme linje: »Jeg synes, det er meget interessant, at Venstre i forhold til det her forslag på den måde viser sig ikke kun i retorikken, men også konkret helt at have forladt sit liberale grundlag.«⁴¹ Søren Krarup (DF) imødegik dette synspunkt, som han kaldte »begrebsforvirring hos Det Radikale Venstre« med at fremhæve, at »det, friheden handler om, er, at der skal være frihed til at undervise børnene ud fra den holdning, som skolen er anlagt på, men naturligvis ikke frihed til ikke at lære dem noget.«⁴² Carina Christensen (KF) var tilfreds med »balancen imellem det frihedssøgende, der ligger til grund for de frie skoler, og samfundets grundlæggende krav til uddannelse og tilsyn.«⁴³ Bertel Haarder (V) henviste i den afsluttende debatrunde til den manglende lovhjemmel i den såkaldte Tvindsag og sagde, at lovforslaget var et forsøg på at »udvise rettidig omhu i en tid, hvor der er stor risiko for, at der kommer nogle og bruger den frie skolelovgivning til noget, som aldrig har været hensigten. Hvis vi ikke er mere tydelige i lovgivningen med hensyn til, hvad denne statsstøtte kan bruges til, så får vi problemer...«⁴⁴ Og han fortsatte med henvisning til bl.a. islamiske friskoler: »Lad os se det i øjnene. Hvis de ikke er oprettet, bliver de oprettet. Og jeg er bange for, at der ikke i den eksisterende friskolelov er mulighed for at sige: Det kan man ikke bruge friskoleloven til.«

Lige før forslagens 2. behandling uddybede Bertel Haarder lovens indgreb mod den sidstnævnte gruppe skoler med oplysningen om, at det var ham selv, der i sin tid som integrationsminister havde bedt den foregående undervisningsminister Ulla Tørnæs om »at sikre, at hverken nazister eller Hitz-Buth Tahrir-tilhængere kan etablere en skole med statsstøtte.«⁴⁵ Han fortsatte: »For det helt store integrationsproblem er kvindeundertrykkelse, og vi vil altså ikke have skoler efter pakistansk forbillede betalt af den danske stat«. Og han tilføjede, at den nye lov skal give en juridisk holdbar mulighed for at lukke indvandrerskoler, som ikke lever op til det faglige niveau og de demokratiske værdier, som krævet i loven, idet han dog håbede, »at den nye lov har en forbyggende effekt, så de arabiske og muslimske friskoler bliver klar over, at de må sørge for, at deres elever lærer det, man skal kunne for at kunne klare sig i Danmark.«

Behandlingen i Folketinget medførte otte ændringsforslag, som bragte en oplød-

ning af bestemmelserne om delmål og slutmål, herunder at de frie skoler ikke er bundet til at følge folkeskolens klasstrinbundethed til målene. Hertil kommer, at brug af test ved tilsyn først kan ske efter dialog med skolen, men der blev ikke ændret ved, at en fri grundskoles slutmål samlet set skal stå mål med folkeskolens slutmål. Resultatet blev af næstformand i FGL Bente Haugaard betegnet som »mere spilsigt«, og hun kommenterede det bl.a. således:⁴⁶ »Overordnet bryder jeg mig ikke om, at folkeskolen centraliseres og ensrettes ved brug af slutmål, for det smitter jo af på os, men det er jo et slagsmål, vi ikke har indflydelse på«.

Som det fremgår af debatten, opleves det fra politisk hold som et dilemma i et uddannelsessystem med et bevidst ønske om en stærk sektor af frie grundskoler, at man føler behov for, at der lovgivningsmæssigt strammes op over for både pædagogiske og administrative aspekter af de frie grundskolers virksomhed. Dilemmaet, at man griber ind i de tre legendariske frihedsrettigheder: Forældreretten, mindretalsretten og skolefriheden, er svært at komme uden om.⁴⁷

Et nyt gymnasium tager form

August 2005 markerede et brud på tidligere traditioner i alle fire gymnasiale ungdomsuddannelser, måske mest mærkbart i det almene gymnasium.⁴⁸ 1.8.2005 var således ikrafttrædelsestidspunkt for gymnasireformen, hvor hver skole skal udbyde mindst fire studieretninger, og udbuddet skal omfatte mindst én naturvidenskabelig, mindst én humanistisk-sproglig og mindst én samfundsvidenskabelig studieretning.

Ændringen gik ikke for sig i ubemærkethed. Spændingen var stor om den første årgangs valg af studieretninger. I pressen var fokus rettet på »for mange studieretninger og for meget administrativt bøvl«. ⁴⁹ Da resultaterne begyndte at blive kendt i forsommeren 2005, foranledigede de Bertel Haarder til at udtale sig således:⁵⁰ »Noget tyder på, at vi skal have skåret ned i floraen af eksotiske studieretninger...«.

Men han valgte alligevel at afvente forslag fra den nedsatte følgegruppe bag reformen til at tage initiativ til eventuelle ændringer. Følgegruppen har som formand prorektor ved Aarhus Universitet Katherine Richardson og består tillige af professor Ove Poulsen, rektor for ingeniørhøjskolen i Århus, og vicerektor ved Europaskolen i Culham Uffe Gravers Pedersen.⁵¹

Det var forventet, at følgegruppen ville se nærmere på spørgsmål som samspil mellem gymnasiet og universiteterne og på omfanget af gymnasiernes udbud af studieretninger. Allerede ultimo september afleverede følgegruppen sin første rapport.⁵² Og ganske rigtigt indeholdt den »forslag til ændringer af udbuddet af studieretninger samt til optagelsen og fordelingen af ansøgere til de gymnasiale uddannelser«. Katherine Richardson, der kommenterede den tidlige fremsættelse af rapporten med, at følgegruppen ønskede at komme hurtigt ud med de erfaringer, der allerede er gjort, sagde: »Det, vi kan se, er, at nogle af problemerne er indkøringsvanskeligheder, men ikke dem alle. Og det er derfor, vi vurderer, at der er behov for visse ændringer i bestemmelserne. De ændringer, vi peger på, løser selvfølgelig ikke de problemer, som skyldes, at der er for mange elever, som ønsker at gå på bestemte skoler – men vores forslag vil løse de problemer i forbindelse med optagelsen, som skyldes gymnasireformen«.

Følgegruppen oplyste vanskelighederne således:

- Ansøgerne har i en del tilfælde haft problemer med at få et godt overblik over skolernes udbud af studieretninger og valgfag.
- En del skoler har haft et for stort, for specifikt og for detaljeret udbud af studieretninger.
- En del skoler har benyttet misvisende betegnelser på studieretninger set i forhold til studieretningens dominerende indhold.
- Der har i en del tilfælde ved fordeling af ansøgerne været problemer med at imødekomme ansøgerønsker om studieretning.

I øvrigt lagde følgegruppen i sin rapport bl.a. vægt på, at der siden gennemførelsen af gymnasireformen er udstedt nye adgangskrav til en række naturvidenskabelige, tekniske og sundhedsvidenskabelige uddannelser om matematik på A-niveau og fysik og kemi på B-niveau. På den baggrund anbefalede gruppen,

- At der indføres en række ændringer, der giver ansøgere et bedre overblik over skolernes udbud af studieretninger og valgfag.
- At der ved udbud af studieretninger primært lægges vægt på retningernes centrale indhold, dvs. fag på højniveau.
- At skolernes udbud af studieretninger samles inden for fastsatte hovedområder, fx naturvidenskabelige studieretninger (stx og htx) og økonomisk orienterede studieretninger (hhx).
- At det forhindres, at skolerne benytter misvisende betegnelser på studieretninger, idet navngivning afgøres af de to fag i den aktuelle studieretning på højniveau, fx fysik-matematik eller spansk-engelsk.
- At der ved optagelse primært skal lægges vægt på ansøgerønsker om uddannelse og skole, i og med at det er ansøgernes eget ansvar at undersøge, hvilke studieretninger og valgfag skolerne tilbyder.
- At alle skoler med stx skal udbyde en studieretning med matematik A sammen med fysik og kemi på mindst B-niveau, og at samtlige skoler med htx skal udbyde en studieretning med matematik A, idet fysik og kemi her er obligatorisk på B-niveau.

Noget tyder på, at der er bred tilslutning til reformforslagene:⁵³ »Ifølge Gymnasieskolens Netnyheder synes både Gymnasieskolernes Lærerforening og gymnasieeksaminatorerne, at anbefalingerne ser fornuftige ud«.

På det internt organisatoriske plan har reformen af de gymnasiale ungdomsuddannelser medført dybtgående ændringer. Således er det pr. 1. august 2005 et krav, at der i alle fire uddannelser sammensættes lærerteam for grundforløbs- og studieretningsklasser. Hermed er der sket et brud med en århundredlang tradition for gymnasiets »alenelærerkultur«. At kravet om teamsamarbejde ikke ses som problemløst fremgår af den intense kursusvirksomhed og af publikationer om emnet.⁵⁴

Også forberedelsen af kommunalreformens gennemførelse har medført ændringer i regelsættet på gymnasieområdet. Det gjaldt bl.a. L 106, hvorefter det er fastsat, at

de amtskommunale gymnasier, hf-kurser, social- og sundhedsskoler og vokseneddannelsecentre pr. 1. januar 2007 overgår til selveje i statsligt regi. Derved samles alle ungdomsuddannelser i staten, hvilket ifølge bemærkningerne til forslaget »giver bedre sammenhæng i uddannelserne, mulighed for at skabe ensartede styrings- og rammevilkår og for et mere vidtgående samarbejde mellem de enkelte institutionsformer«⁵⁵. Regionerne får til opgave at koordinere den samlede indsats i regionen for at sikre sammenhængen i udbuddet af ungdomsuddannelser, herunder den geografiske placering af udbuddet og uddannelseskapaleteten, mens det overordnede ansvar for institutionernes udbud og økonomi fortsat vil være undervisningsministerens. GL har på lederplads tilkendegivet sin tilfredshed med loven, »dels fordi den geografiske spredning af uddannelserne fastholdes, dels fordi aftalen er et udtryk for almindelig sund fornuft«.⁵⁶

Konsekvenserne af både gymnasie- og kommunalreformen var emnet for en konference i GL's regi 12.9.2005. Undervisningsminister Bertel Haarder sagde her: »Der skal ikke herske tvivl om, at jeg mener, gymnasie-reformen skal have en chance. Den er nyskabende på en lang række felter. Men af samme grund tror jeg også, der kan komme justeringer hen ad vejen«.⁵⁷

Mon ikke de første justeringer af den netop iværksatte reform vil blive vedtaget allerede i folketingsåret 2005-2006?

Fælles kanon for gymnasiet og folkeskolen

I september 2004 afleverede det såkaldte Kanonudvalg i enighed sin rapport til daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs.⁵⁸ Udvalget nåede frem til både en fælles kanon og et vejledende forslag til læsning til brug i såvel folkeskolen som i de gymnasiale uddannelser. Der er 15 forfattere på fælleslisten (den fælles kanon), 13 på folkeskolelisten og 12 på gymnasielisten.

Den fælles kanon	Tillæg til folkeskolen	Tillæg til de gymnasiale uddannelser
Folkeviser	Danske folkeeventyr	Sagaer
Ludvig Holberg	Johan Herman Wessel	Thomas Kingo
Adam Oehlenschläger	B.S. Ingemann	H.A. Brorson
N.F.S. Grundtvig	Chr. Winther	Johannes Ewald
St. St. Blicher	Jeppe Aakjær	Emil Aarestrup
H.C. Andersen	Thøger Larsen	Søren Kierkegaard
Herman Bang	H.C. Branner	Henrik Ibsen
Henrik Pontoppidan	Egon Mathiesen	J.P. Jacobsen
Johannes V. Jensen	Halfdan Rasmussen	Sophus Claussen
Martin Andersen Nexø	Tove Ditlevsen	Hans Kirk
Tom Kristensen	Benny Andersen	Villy Sørensen
Karen Blixen	Cecil Bødker	Inger Christensen
Martin A. Hansen	Ole Lund Kirkegaard	
Peter Seeberg		
Klaus Rifbjerg		

Ulla Tørnæs udtalte ved præsentationen, at en ikrafttrædelse kan ske fra 1.8.2005 og uden lovændring.⁵⁹ »For folkeskolen vil det kunne ske med en tilføjelse til et af de eksisterende slutmål for undervisningen i dansk. På de gymnasiale uddannelser vil det kunne skrives ind i de læreplaner, der er på vej til høring«. Og hun tilføjede: »Vores børn og unge kan ikke gå gennem skole og gymnasium uden at møde disse forfatterskaber, men det er stadig op til den enkelte lærer at udvælge værker og måder, hvor mødet med klassikerne skal ske. Udvalget er for mig at se tydeligt i sin indstilling og har givet et meget klart bud på, hvordan både litteraturarven og metodefriheden kan gå hånd i hånd.«

Dette er realiseret således, at kanonbegrebet for folkeskolen træder i kraft for 1.-7. klasse pr. 1.8.2005 og udbygges løbende, så det gælder for alle klassetrin fra 1.8.2008.⁶⁰ For gymnasiet er ændringerne indføjet i stx-bekendtgørelsens bilag 15 om dansk.⁶¹

På lederplads i fagbladet Folkeskolen tager man pænt imod kanonrapporten, idet man fremhæver, at den ikke lanceres som en litterær facitliste.⁶² Men man tilføjer, at ministerens udtalelser ikke kan »skjule, at Ulla Tørnæs er blevet presset af Dansk Folkeparti og De Konservative, så hun nu går ind for en forpligtende kanon, selv om hun for seks måneder siden udtrykkeligt bad om en 'vejledende' liste. Skruen strammes. Igen.«

En lidt mere kritisk holdning mødes hos litteraturredaktør Bjørn Bredal:⁶³ »Hvis Voltaire skulle have anmeldt Kanonudvalgets rapport, var det blevet til politiet. 'Alle genrer er tilladt, kun ikke den kedelige', sagde han jo. Og 'Dansk litteraturs kanon' er kedelig. Utilladelig kedelig«.

Erhvervsuddannelserne – praktikpladser og mesterlære

Området var også dette år aktuelt med tiltag til forbedring af praktikpladssituationen. Folketinget vedtog således 17.6.2005 en lovændring med ikrafttræden allerede 1.7.05, som betyder, at virksomheder præmieres med 20.000 kroner for hver ekstra elev, de ansætter.⁶⁴ Loven er vedtaget med tilbagevirkende kraft, så også elever, der er ansat helt tilbage fra den 1. oktober 2004, er omfattet. Lovforslaget blev fremsat så sent, at der måtte dispensation til at færdigbehandle det før sommerferien.⁶⁵

At det var nødvendigt at gribe til ekstraordinære midler var klart, idet skolepraktikken pr. 1.1.2005 blev reduceret fra 6000 pladser til 1200.⁶⁶ Det betød, at 4000 elever stod uden læreplads. Flemming Larsen fra Dansk Industri kommenterede situationen således: »Vi har i årevis vidst, at der på nogle områder var massiv ubalance mellem uddannelsessøgende på populære uddannelser og behovet for uddannede. De er så kommet i skolepraktik, og det har ikke været særligt kløgtigt, dels fordi der er et stort frafald, og fordi beskæftigelsen for skoleuddannede ikke er imponerende«. Lovforslaget, der er et led i det tidligere omtalte regeringsgrundlag *Nye Mål*, sigter mod tilvejebringelse af flere uddannelsespladser i erhvervsuddannelserne. Det er regeringens mål, at antallet af uddannelsespladser skal være øget med 3.000 i 2006 i forhold til antallet i 2004. Ordningen omfatter erhvervsuddannelser (eud-loven), landbrugets grunduddannelser, grundlæggende sosu-uddannelser og lignende uddannelser og skønnes at koste 240-285 mio. kr. årligt.

Ved folketingets 1. behandling fremhævede Tina Nedergaard (V), at baggrunden for lovinitiativet var, at regeringen havde »vurderet praktikpladssituationen som så alvorlig, at den har fundet det nødvendigt at tage dette skridt for at få sat ekstra gang i antallet af praktikaftaler. Jeg vil ikke lægge skjul på, at præmieringsordninger ikke er Venstres første valg, når vi arbejder på at skabe flere praktikpladser, men vi hæfter os ved, at regeringen har fremsat et begavet forslag til præmiering, og så vil vi i Venstre faktisk støtte det ud fra devisen, at det er nødvendigt at gøre en ekstra indsats«.

Sagsbehandlingen var atypisk, idet forlaget ikke kunne samle tilslutning fra Dansk Folkeparti. Louise Frevert (DF) udtrykte det således: »... Vi er jo en del af et forlig, og derfor kan jeg lige så godt meddele med det samme, at Dansk Folkeparti vil stemme blankt til det her lovforslag. Vi kan ikke se, at det er hensigtsmæssigt. Jeg har været arbejdsgiver i mange år, og med sådan nogle præmieringsordninger vil jeg virkelig føle, at det er en form for kollektiv afstraffelse af arbejdsgivere, der ikke har elever. Det her duer altså ikke. Det vil jeg nok sige, at det ikke gør, men jeg synes til gengæld ikke, at der er nogen grund til, at vi i Dansk Folkeparti, når vi har et strålende forlig på selve området sammen med Det Radikale Venstre, skal stemme nej. Så jeg vil bare gentage, at vi vil stemme blankt til det her, og jeg går også ud fra, at mine meget gode kolleger fra Det Radikale Venstre måske også er på den lysende vej, hvad det her angår. Ja, sti, vej, gade eller stræde, det kommer faktisk ud på ét her i den sene natte-time, men nu har jeg pointeret det en gang for alle: Når vi kommer frem til tredje behandling, vil vi læne os tilbage, og så vil vi trykke på den gule knap«.⁶⁷ Til gengæld tilkendegav Carina Christensen (KF), at det Konservative Folkeparti var positivt indstillet over for forslaget, især i relation til de nystartede virksomheder, og fandt, at det i hvert fald var »en god ting ved denne her ordning, som vi nu lægger op til, at de virksomheder, som i dag er etableret, men aldrig har prøvet at have en elev, nu får en motivation til at bevæge sig ind på praktikpladsområdet. Så allerede der håber vi at kunne hente en masse nye pladser«.⁶⁸ Det har efterfølgende vist sig, at interessen for at tage en ekstra elev på det nye grundlag faktisk er øget.⁶⁹

Der har i foråret 2005 tillige været røre om erhvervsuddannelserne, hvad angår uddannelsesstruktur: Mesterlæren er måske på vej tilbage igen. Også dette forslag er indeholdt i regeringsgrundlaget, der blandt sine målsætninger har, dels at flere unge – herunder praktisk orienterede unge og unge med udenlandsk baggrund – skal have en ungdomsuddannelse, dels at frafaldet på erhvervsuddannelserne skal mindskes. Regeringen ønsker mesterlæren genindført som et supplement til de eksisterende muligheder for tilrettelæggelse af erhvervsuddannelser og har siden besluttet, at også sosu-uddannelsen og den pædagogiske grunduddannelse PGU skal omfattes af udvalgsarbejdet.

Til forberedelse af lovgivningsarbejdet blev det såkaldte Mesterlæreudvalg nedsat medio april, og det afleverede sin rapport ved udgangen af maj 2005. Udvalget havde repræsentation fra Dansk Arbejdsgiverforening, Landsorganisationen i Danmark, Håndværksrådet, Kommunernes Landsforening og de fire ministerier, Beskæftigelsesministeriet, Finansministeriet, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration samt Undervisningsministeriet, som varetog formandskab og sekretariats-

funktion. Udvalgsarbejdet blev fulgt op på årets Sorø-møde, ligesom det er indsatsområde for forsøgs- og udviklingsmidler i 2005.

Modtagelsen af forslaget har ikke været umiddelbart positiv og er bl.a. blevet kritiseret af Handelsskoleelevernes formand Anders Friis Hansen. Kritikken er imødegået af Bertel Haarder, som understreger, at forslaget, der er udformet af et enigt udvalg, »indebærer, at uanset om elev og virksomhed vælger mesterlærevejen, skoleadgangsvejen eller praktikadgangsvejen, vil uddannelsen være på samme slutniveau. En tømrer er fortsat en tømrer. Der er ikke tale om A- og B-uddannelser«. ⁷⁰

Pædagoguddannelserne og praktikspørgsmålet

Pædagoguddannelsen var forventet ændret allerede i folketingsåret 2004-05, men arbejdet strandede på uenighed om finansieringen af en omlægning fra lønnet til SU-støttet praktik. ⁷¹ Ved en sådan finansiering indgår de pædagogstuderende ikke i institutionernes normering, men bevarer deres status som studerende.

Ulla Tørnæs udsendte i slutningen af første samling et forslag til lov om *uddannelse af professionsbachelor som pædagog*. Forlaget blev udsendt 17.1.2005 og dermed lige før udskrivning af folketingsvalget. Det lagde bl.a. op til, at de pædagogstuderende skulle specialisere sig inden for et af følgende områder: normalområdet, mennesker med nedsat funktionsevne eller mennesker med sociale problemer. ⁷²

KL gav som ventet forslaget en kold skulder og ønskede »en større national ensartethed og genkendelighed i pædagoguddannelsen, men det vil kræve, at såvel lov som bekendtgørelserne er langt klarere formulerede end det foreliggende forslag«. ⁷³ Hovedanstødsstenen var endnu en gang økonomien, og KL tog forbehold, idet man telefonisk var »blevet oplyst om, at forslaget tænkes finansieret ved, at staten indhøster, hvad den forventer kommunerne sparer af løn som følge af de studerendes overgang fra lønnet til SU-finansieret praktik«.

En ny pædagoguddannelseslov ser således p.t. ikke umiddelbart ud til at være kommet nærmere, selv om regeringen i regeringsgrundlaget har skrevet, at man »vil gennemføre en reform af pædagoguddannelsen, der bl.a. styrker fagligheden, giver mere tid til fordybelse, bedre muligheder for specialisering, mere ensartet uddannelse og en forbedret praktikuddannelse«.

Læreruddannelsen – rekruttering og frafald

En reform af *læreruddannelsen* kunne umiddelbart se ud til at ligge mere lige for. Under alle omstændigheder har det været et centralt debatpunkt på Globaliseringsrådets møde i august 2005. I regeringsgrundlaget lægges der op til, at den nye læreruddannelse skal deles op, idet man anfører, at »princippet om, at lærere skal kunne undervise i alle fag på alle klassetrin, er ikke længere tidssvarende«. Man ønsker »en stærkere specialisering og større faglig målretning i uddannelsen af fremtidens lærere« så »lærerne i de centrale fag, dvs. dansk og matematik, i fremtiden skal undervise enten små eller store elever«. Samtidig kan det forventes, at antallet af linjefag reduceres fra fire til tre. Det hedder endvidere, at »det langsigtede mål er, at lærere, for så vidt angår de centrale fag, alene skal undervise i deres linjefag. Et led i at realisere dette mål er en ændring af efteruddannelsen af lærere. Desuden må det forventes,

at der i fremtidens lærerkollegier vil være flere universitetsuddannede, herunder bachelorer.«

Mange interessenter har tilkendegivet deres synspunkter hertil; bl.a. udtaler KL, at »det overordnede mål med en reform bør være, at en ny læreruddannelse sætter kommende lærere langt bedre i stand til at sikre elever med forskellige forudsætninger faglige færdigheder som fundament for efterfølgende uddannelse og beskæftigelse.⁷⁴ Målet fordrer efter KL's opfattelse en »væsentlig styrkelse af læreruddannelsens faglighed og dermed uddannelsens professionsfaglige kerne«. Konkret foreslår KL bl.a. færre linjefag, en vis målretning af de centrale fag mod henholdsvis ind- og udskoling, øget vægt på fagdidaktik og skærpede niveauekrav til tre centrale linjefag. Samtidig ønsker KL, at nye lærere skal udstyres med »lettere« specialpædagogiske kompetencer.

Danmarks Lærerforening har på sin kongres, der blev indledt 27.9.2005, også behandlet den forventede reform. Formanden Anders Bondo fremsatte her forslag om, at læreruddannelsen forlænges med et år og får universitetsniveau, men fortsat gennemføres på lærerseminarierne.⁷⁵ Han sagde bl.a.: »Denne gang kan politikerne ikke nøjes med en mellemløsning. De bliver nødt til at finde en model, som er langtidsholdbar, og i den forbindelse må de også få løst problemet med, at taxametersystemet fører til udhuling af undervisningen. Vi hører, at nogle seminarier af økonomiske årsager må aflyse op til 40% af undervisningen, hvilket er helt uholdbart.«

Indholdsbeskrivelser er der i skrivende stund ikke offentliggjort meget om. Dog nævner Bertel Haarder, at han gerne ser, at ledelse indgår i læreruddannelsen, idet han siger:⁷⁶ »Alt det, som en leder skal, det skal en lærer jo også med sin klasse. Så jeg har en idé om, at ledelse kan blive et vigtigt led i den pædagogisk-psykologiske fagrække, hvis ikke det skal være en selvstændig disciplin.«

Det fremgår, at man fra flere sider placerer redskaber til kvalitetssikring i *efteruddannelsen af lærere*. I regeringsgrundlaget hedder det således, at »lærernes uddannelse skal løbende suppleres. Regeringen ønsker at målrette den samlede indsats for efteruddannelse i forhold til de aktuelle behov, herunder en styrkelse af det faglige niveau i dansk, matematik og naturfag, samt målet om, at lærere kun underviser i deres linjefag«.

En handlingsplan for efteruddannelse af lærere er således under forberedelse.

Meget tyder på, at *meritlærerne* har vundet fodfæste i folkeskolen. Den toårige uddannelse er blevet en succes på trods af den ikke særlig varme modtagelse, som blev den til del ved starten i 2002.⁷⁷

At meritlæreruddannelsen lever op til hovedparten af de formål, der er formuleret til den, dokumenteres bl.a. af en undersøgelse fra Evalueringsinstituttet, hvor der udtrykkes tilfredshed både blandt dimittender, lærerseminarier og skoleledere. Evalueringen peger dog også på, at reglerne for merit og dispensationer skal gøres mere ensartede.⁷⁸

En undersøgelse fra AF Nordjylland og Hjørring samt Aalborg Seminarium viser, at meritlærerne er blevet en eftertragtet arbejdskraft.⁷⁹ Mere end 82% af dem er i job. Det fremgår også af undersøgelsen, at to tredjedele er kvinder, og at en tredjedel er over 50 år. Knap to tredjedele af meritlærerne har enten en lang eller mellemlang vi-

deregående uddannelse som fx pædagoger og ernærings- og husholdningsøkonomer. Interessant er også, at ledige, der følger uddannelsen som et aktiveringstilbud, udgør mere end to tredjedele af de studerende på meritlæreruddannelsen i Nordjylland. De ledige, der har gennemført uddannelsen, har fået job i samme grad som andre.

Meritlærereksamen kan også være en mulighed efter en universitetsbacheloreksamen i fx de naturfaglige studier.⁸⁰ Bertel Haarder har i et interview genlanceret muligheden for, at universitetsstuderende, der dropper ud af et naturfagsstudium, kan afslutte med en meritlæreruddannelse, og han siger: »Der er et betydeligt frafald på universiteterne. Måske ville nogle af dem hænge på, hvis de så et fremtidsperspektiv for sig som lærere i folkeskolen«.

Selv om meritlæreruddannelsen altså må karakteriseres som en succes, er optaget i 2005 reduceret til i alt 1350 studerende.

At der må ske en ændring i læreruddannelsen er åbenlyst. På lederplads siger Folkeskolen: »De studerende kan ikke lide den, og undervisningsministeren kan heller ikke lide den. Den er for dyr, de studerende bliver væk fra undervisningen, og de forlænger deres studietid«.⁸¹ Som begrundelse anføres, at »under halvdelen bliver færdige på de normerede fire år, og kun omkring 70% får nogensinde eksamensbeviset«.

Blandt årsagerne peges på finansieringsgrundlaget: »Med det øgede frafald må seminarierne skære i timetallet, fordi de finansieres gennem taxametersystemet. Men færre timer får endnu flere til at falde fra. Det er i hvert fald påfaldende, at frafaldsprocenten følger nedskæringerne, og sådan er det blevet en ond cirkel af frafald og nedskæringer«. Nedskæringerne i timetal er ikke ensartet fordelt mellem de forskellige lærerseminarier, men rammer de mindste stærkest.⁸² At timetallet med rette opfattes som et kvalitets- og konkurrenceparameter, fremgår af tilføjelsen om, at »de fleste seminarier har skåret i undervisningen, men de vil ikke oplyse hvor meget«.

CVU'er, University colleges og universiteter

10 ud af de nu i alt 21 CVU'er har søgt Undervisningsministeriet om at blive godkendt som *University Colleges*.⁸³ Betegnelsen skal vise, at institutionen arbejder på et højt niveau og udvikler sig inden for en række fastsatte kvalitetsfelter. I de ti CVU'er indgår seks lærerseminarier.⁸⁴

Men der er en udvikling i gang, og rektor for CVU Midt-Vest Harald Mikkelsen, der er formand for CVU-rectorerne, forventer, at 17 ud af 18 lærerseminarier kommer med ved næste ansøgningsrunde ved indgangen til 2006. Ændringen skal øge sammenligneligheden med andre europæiske lande. Også på dette område er der sket en tilpasning til den kommende kommunalreform.⁸⁵

De videregående uddannelser på *universiteterne* har oplevet en stigende internationalisering gennem de senere år. Siden 1998 er antallet af udenlandske studerende i Danmark steget med 23%, så udlændingene i 2002 udgjorde ca. 7% af de studerende på de videregående uddannelser.⁸⁶ Det er lidt over gennemsnittet blandt OECD-landenes ca. 6%. Danmark har således forholdsvis flere udenlandske studerende end de øvrige nordiske lande, men færre end lande som Australien, Schweiz, Østrig og Belgien. Australien ligger helt i front med 18% udenlandske studerende i 2002, hvilket er en fremgang på 41% i forhold til 1998.

Danmark har en lille nettoeksport af studerende, hvis man udelukkende ser på trafikken af studerende mellem OECD-landene. Her modtager Danmark studerende fra de øvrige OECD-lande svarende til 3% af alle studerende på de videregående uddannelser, mens 3,3% af de danske studerende læser i et andet OECD-land. 10% af de udenlandske studerende i Danmark er nordmænd, mens svenskere og islændinge hver udgør omkring 5% af udenlandske studerende. Omvendt tager danske studerende hyppigst til UK. Ca. 26% af de danske studerende i udlandet er i UK, mens USA, Sverige og Norge hver aftager 13-14%.

Antallet af udenlandske studerende har været stærkt stigende i efteråret 2005.⁸⁷ Dagbladet Politiken giver det på lederplads overskriften »Hjerneinvasion« og nævner, at antallet af udenlandske studerende på tre år er steget med 30%. Og man tilføjer, at det ikke vil være klokt at være fedtet med stipendier til udenlandske studerende: »De 75.000 kr., det koster at give et års uddannelse til en dygtig kineser, indier eller russer, kan meget hurtigt tjene sig selv hjem til Danmark. Tænk engang, hvilken fordel det er for danske virksomheder, at de får så let adgang til dygtige mennesker, som er født og opvokset i de lande, der i dag udgør de vigtigste vækstmarkeder for dansk erhvervsliv«.

Andre lovændringer mv.

Ikke vedtagne lovforslag i 1. samling

De lovforslag, der ikke nåede at blive behandlet før folketingsvalget, blev alle genfremsat med enkelte ændringer i foråret 2005.

L 20 om ændring af lov om *gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.* (Omfentliggørelse af gennemførelses- og beskæftigelsesprocenter m.v.). Genfremsat som L 101.

L 22 om *stipendier til visse udenlandske studerende ved korte og mellemlange videregående uddannelser*. Genfremsat som L 102.

L 23 om *ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område*. (Afskæring af statstilskud og opkrævning af betaling for visse udenlandske studerende). Genfremsat som L 103.

L 80 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Mere frit skolevalg inden for og over kommunegrænser). Genfremsat som L 104.

L 154 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* (Skolernes frihed, mål med undervisningen, krav til bestyrelsesmedlemmer, lærere og tilsynsførende, herunder om danskundskaber, samt tilsyn m.v.) Genfremsat som L 105.

L 161 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Styrket undervisning i dansk som andet-sprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen). Genfremsat som L 135.

2. samling

L 101 om *ændring af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. (Offentliggørelse af gennemførelses- og beskæftigelsesprocenter m.v.)*.

Lovforslaget vedtaget med 70 stemmer (V, DF og KF) mod 44 (S, RV, SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 23.3.2005.

1. behandling af lovforslag 2.3.2005.
2. behandling af lovforslag 26.4.2005.
3. behandling af lovforslag 28.4.2005.

Lov nr. 332 af 18.5.2005.

L 102 om *stipendier til visse udenlandske studerende ved korte og mellemlange videregående uddannelser*.

Lovforslaget vedtaget med 68 stemmer (V, DF og KF) mod 48 (S, RV, SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 23.2.2005.

1. behandling af lovforslag 2.3.2005.
2. behandling af lovforslag 26.4.2005.
3. behandling af lovforslag 28.4.2005.

Lov nr. 333 af 18.5.2005.

L 103 om *ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område. (Afskæring af statstilskud og opkrævning af betaling for visse udenlandske studerende)*.

Lovforslaget vedtaget med 66 stemmer (V, DF og KF) mod 49 (S, RV, SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 23.2.2005.

1. behandling af lovforslag 2.3.2005.
2. behandling af lovforslag 26.4.2005.
3. behandling af lovforslag 28.4.2005.

Lov nr. 334 af 18.5.2005.

L 108 om *ændring af lov om folkeskolen, lov om specialundervisning for voksne, lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven) og forskellige andre love. (Udmøntning af kommunalreformen, for så vidt angår specialundervisning, forberedende voksenundervisning, ordblindeundervisning m.v.)*

Lovforslaget vedtaget med 62 stemmer (V, DF og KF) mod 49 (S, RV, SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 24.2.2005.

1. behandling af lovforslag 29.3.2005.
2. behandling af lovforslag 14.6.2005.
3. behandling af lovforslag 17.6.2005.

Lov nr. 592 af 24.6.2005.

L 109 om *ændring af lov om produktionsskoler, lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven) og forskellige andre love på Undervisningsministeriets området. (Konsekvensændringer som følge af kommunalreformen)*.

Lovforslaget vedtaget med 102 stemmer (V, S, DF, KF og RV); 9 (SF og EL) stemte hverken for eller imod.

Fremsættelse af lovforslag 24.2.2005.

1. behandling af lovforslag 29.3.2005.

2. behandling af lovforslag 14.6.2005.

3. behandling af lovforslag 17.6.2005.

Lov nr. 593 af 24.6.2005.

Der blev fremsat følgende beslutningsforslag, men ingen blev vedtaget.

1. samling:

- B 70 Forslag til folketingsbeslutning om *indførelse af førstehjælp som obligatorisk fag på sygeplejerskeuddannelsen*. Af Bjarne Laustsen (S) m.fl.
- B 76 Forslag til folketingsbeslutning om *oprettelse af den individuelle ungdomsuddannelse*. Af Aage Frandsen (SF), Carsten Hansen (S), Margrethe Vestager (RV), Pernille Rosenkrantz-Theil (EL), Bodil Kornbek (KD) m.fl.
- B 88 Forslag til folketingsbeslutning om *tilskud til praktikpladser, forbedring af erhvervsskolernes præmieringsordning og genopretning af skolepraktikordningen*. Af Carsten Hansen (S) m.fl.
- B 96 Forslag til folketingsbeslutning om *minimum 12 års fri uddannelse til alle*. Af Aage Frandsen (SF) og Ole Sohn (SF)

2. samling

- B 36 Forslag til folketingsbeslutning om *et autorisationssystem for indvandrertolke*. Af Anne-Marie Meldgaard (S) m.fl.
- B 40 Forslag til folketingsbeslutning om *integration i folkeskolen*. Af Anne-Marie Meldgaard (S) m.fl.
- B 51 Forslag til folketingsbeslutning om *genindførelse af skolepraktik, tilskud til praktikpladser og forbedring af erhvervsskolernes præmieringsordning*. Af Carsten Hansen (S) m.fl.
- B 81 Forslag til folketingsbeslutning om *fordobling af perioden med fuld uddannelsesstøtte (SU) for studerende på videregående uddannelser ved barsel*. Af Pernille Vigsø Bagge (SF) m.fl.
- B 97 Forslag til folketingsbeslutning om *udvikling af de danske folkehøjskoler*. Af Bente Dahl (RV) m.fl.

Noter

1. Se »Uddannelseshistorie 2004« s. 146.

2. Politiken 19.2.2005.

3. L 3 om *ændring af lov om produktionsskoler*. (Vejledning via Ungdommens Uddannelsesvejledning, skolernes information og annoncering og elektronisk indberetning af oplysninger til beregning af kommunalt bidrag).

Lovforslaget vedtaget med 62 stemmer for (V, DF og KF) mod 46 (S, SF, RV, EL og KD).

Fremsættelse af lovforslag 6.10.2004.

1. behandling af lovforslag 20.10.2004.

2. behandling af lovforslag 7.12.2004.

3. behandling af lovforslag 16.12.2004.

- Lov nr. 1454 af 22.12.2005.
- L 21 om *ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) og lov om godtgørelse ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse*. (SVU til 60-64-årige og regelforenkligning). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 107 stemmer.
- Fremsættelse af lovforslag 7.10.2004.
1. behandling af lovforslag 20.10.2004.
 2. behandling af lovforslag 7.12.2004.
 3. behandling af lovforslag 16.12.2004.
- Lov nr. 1455 af 22.12.2004.
- L 117 om *ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) og lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven)*. (Udvidet adgang til SVU og særligt tilskud til virksomhedsrettet FVU). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 93 stemmer.
- Fremsættelse af lovforslag 17.11.2004.
1. behandling af lovforslag 30.11.2004.
 2. behandling af lovforslag 14.12.2004.
 3. behandling af lovforslag 17.12.2004.
- Lov nr. 1456 af 22.12.2004.
- L 118 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Fripladstilskud i skolefritidsordninger af økonomiske, sociale eller pædagogiske grunde). Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 95 stemmer.
- Fremsættelse af lovforslag 17.11.2004.
1. behandling af lovforslag 30.11.2004.
 2. behandling af lovforslag 16.12.2004.
 3. behandling af lovforslag 17.12.2004.
- Lov nr. 1457 af 22.12.2004.
- L 119 om *ændring af lov om produktionskoler*. (Omlægning af det kommunale bidrag). Lovforslaget vedtaget med 62 stemmer (V, DF og KF) mod 45 (S, SF, RV, EL og KD).
- Fremsættelse af lovforslag 17.11.2004.
1. behandling af lovforslag 30.11.2004.
 2. behandling af lovforslag 16.12.2004.
 3. behandling af lovforslag 17.12.2004.
- Lov nr. 1458 af 22.12.2004.
4. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 31.
 5. Offentliggjort 17.2.2005. Se www.stm.dk
 6. Nedsat 5.4.2005. Se www.stm.dk
 7. Folkeskolen nr. 21 2005, s. 6.
 8. Sammenslutningen »Kommunale Tjenestemænd og Overenskomstansatte«.
 9. Folkeskolen nr. 8 2005, s. 5.
 10. Undervisningsministeriets nyhedsbrev 6.9.2004. Kommissionens formand er prorektor Katherine Richardson, Aarhus Universitet.
 11. Forslag fremsat 3.12.2005.
 12. Folkeskolen nr. 35 2005, s. 4.
 13. Politiken 4.12.2004.
 14. Folkeskolen nr. 35 2005, s. 4.
 15. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 20.12.2004.
 16. L 104 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Mere frit skolevalg inden for og over kommunegrænser). Lovforslaget vedtaget med 98 stemmer (V, S, DF og KF) mod 20 (RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 23.2.2005.
 1. behandling af lovforslag 2.3.2005.
 2. behandling af lovforslag 26.4.2005.
 3. behandling af lovforslag 28.4.2005.
 Lov nr. 335 af 18.5.2005.
 Se også »Uddannelseshistorie 2004«, s. 78.
 17. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 271.
 18. L 135 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen). Lovforslaget vedtaget med 90 stemmer (V, S, DF og KF) mod 21 (RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 1.4.2005.
 1. behandling af lovforslag 13.4.2005.
 2. behandling af lovforslag 2.6.2005.

3. behandling af lovforslag 7.6.2005.
Lov nr. 594 af 24.6.2005.
19. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 1675.
20. Se »Uddannelseshistorie 2004«, s. 77.
21. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 23.9.2005.
22. Folkeskolen nr. 33 2005, s. 3.
23. Politiken 8.8.2005.
24. Temaet har mange gange været berørt i denne artikel. Se fx »Uddannelseshistorie 1998«, s. 102.
25. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 31.3.2005.
26. Frie Grundskoler nr. 6, 21.4.2005, s. 19.
27. Kilde: Regeringsgrundlaget februar 2005.
28. At der findes både slutmål og trinmål på 9. klassetrin, er historisk begrundet i overgangen fra Klare Mål (KM) til Fælles Mål (FM). I KM var der bindende slutmål og vejledende delmål for alle relevante klassetrin. Der var enighed i forligskredsen om, at der principielt ikke skulle ændres på målene, bortset fra at de vejledende delmål skulle gøres til bindende trinmål. På nogle klassetrin er der i visse fag både slutmål og trinmål. Undervisningsministeriet forklarer forskellen på de to sæt bindende mål på fx 9. klassetrin således: Slutmål er langsigtede pejlemærker mod undervisningens afslutning, mens trinmål er mere kortsigtede mål rettet mod den daglige undervisning. Trinmål er således mere detaljerede end slutmål og derfor også mere velegnede som grundlag for løbende evaluering. Kilde: svar af 16.5.2005 fra undervisningskonsulent Steen Harbild i Undervisningsministeriet.
29. Af Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 29.6.2005 fremgår, at de tre konsortier er:
- COWI A/S med underleverandørerne @ventures, Kompetencecenter for e-læring ved Århus Købmandsskole, CSC Danmark A/S, Gyldendal Uddannelse, JCVU, Syddansk Universitet, Knowledge Lab og Public Communication A/S.
 - Konsortiet bestående af DPU, CVU København og Nordsjælland, CVU Nordjylland, akf, SFI, KL og Deloitte med underleverandøren Amtscenteret for Undervisning Frederiksborg Amt.
 - J.H. Schultz Information A/S med underleverandørerne Kraks Forlag A/S, Kroghs Forlag A/S, CVU Sønderjylland og Schultz Public.
30. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 23.9.2005.
31. Frederiksborg Amts Avis 24.9.2005.
32. Politiken 24.9.2005.
33. Bekendtgørelserne nr. 350 og 351 af 19.5.2005 om hhv. *karacterskala og anden bedømmelse og prøver og eksamen i folkeskolen og i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser*.
34. Vedr. sidstnævnte synspunkt se fx artiklen »Hård kritik af ny prøveform« i Københavns Kommuneskole nr. 13 af 7.9.2005, s. 4.
35. Skolerne har dog mulighed for at tilmelde sig såkaldt analoge opgaver, dvs. papiropgaver.
36. L 105 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* (Skolernes frihed, mål med undervisningen, krav til bestyrelsesmedlemmer, lærere og tilsynsførende, herunder om danskkundskaber, samt tilsyn m.v.).
Lovforslaget vedtaget med 90 stemmer (V, S, DF og KF) imod 21 (RV, SF og EL).
Fremsættelse af lovforslag 23.2.2005.
1. behandling af lovforslag 2.3.2005.
 2. behandling af lovforslag 26.4.2005.
 3. behandling af lovforslag 3.5.2005.
- Lov nr. 336 af 18.5.2005.
37. Fra bemærkningerne til lovforslagets fremsættelse. Her er det skærpede tilsyn begrundet med en række tilsynsbesøg af Undervisningsministeriet på de frie grundskoler. Første besøgsgrunde gennemførtes i efteråret 2000 og omfattede besøg på 20 frie grundskoler med hovedsageligt tosprogede elever. Fem skoler blev herefter sat under skærpet tilsyn, og tre af dem blev senere frataget tilskud. I 2003-04 førte tilsvarende besøg på frie grundskoler med hovedsageligt tosprogede elever, med et andet undervisningssprog end dansk og/eller med en særlig international profil, på kristne friskoler samt på Sciencology-skoler, til, at yderligere fire frie grundskoler blev sat under skærpet tilsyn.
38. Undersøgelsen er gennemført af Undervisningsministeriet i 2004.
39. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 240.
40. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 241.
41. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 242.
42. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 243.
43. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 250.
44. Folketingets forhandlinger 2004-2005, 2. samling, s. 265.

45. Frie Grundskoler nr. 6, 21.4.2005, s. 16 ff.
46. Frie Grundskoler nr. 7, 6.5.2005, s. 8.
47. Går tilbage til friskoleloven af 1855, jf. Encyklopædiens artikel »friskoletraditionen« af Th. Balle.
48. Se »Uddannelseshistorie 2004«, s. 87 ff.
49. Politiken 10.8.2005.
50. Politiken 8.6.2005.
51. Gymnasieskolen nr. 13 af 4.8.2005.
52. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 30.9.2005.
53. Frederiksborg Amts Avis 1.10.2005.
54. Således har Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning august 2005 udgivet *Teamsamarbejde i de gymnasiale uddannelser* i sin serie *Psykisk arbejdsmiljø på skoler*.
55. L 106 om ændring af lov om institutioner for uddannelsen til studentereksamen, lov om institutioner for uddannelsen til højere forberedelseksamen, lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre og forskellige andre love. (Udmøntning af kommunalreformen, for så vidt angår det almene gymnasium, hf, social- og sundhedsuddannelser og andre ungdomsuddannelser samt voksenuddannelsescentre (VUC)). Lovforslaget vedtaget med 100 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 9 (SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 24.2.2005.
1. behandling af lovforslag 29.3.2005.
2. behandling af lovforslag 14.6.2005.
3. behandling af lovforslag 17.6.2005.
Lov nr. 590 af 24.6.2005.
56. Gymnasieskolen nr. 12 af 16.6.2005, s. 3.
57. Nyheder fra uvm.dk 5.
58. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 23.9.2004.
59. Ibid.
60. Bekendtgørelse nr. 737 om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål (Fælles mål), hvor § 2, stk. 3, nr. 4, affattes således: »4) opleve og lære om dansk litteratur og kulturel tradition og udvikling, bl.a. gennem kendskab til folkeviser, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H. C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Ribbjerg.«
61. Bekendtgørelse nr. 1348 af 15.12.2004 om uddannelsen til studentereksamen.
62. Folkeskolen nr. 40 2004, s. 5.
63. Politiken 24.9.2004.
64. L 174 om ændring af lov om Arbejdsgivernes Elevrefusion. (Præmiering af ekstra praktikpladser og udbetaling af ydelser til elever i erhvervsuddannelse plus). Lovforslaget vedtaget med 83 stemmer (V, S, KF, SF og EL); 23 (DF og RV) stemte hverken for eller imod.
Fremsættelse af lovforslag 10.6.2005.
1. behandling af lovforslag 14.6.2005.
2. behandling af lovforslag 16.6.2005.
3. behandling af lovforslag 17.6.2005.
Lov nr. 595 af 24.6.2005.
65. Dette medfører, at citater fra debatten er hentet på Folketingets hjemmeside, idet der i skrivende stund ikke foreligger en trykt version af Folketingets forhandlinger. Se for alle citater om L 174 www.folketinget.dk/Samling/20042/lovforslag/L174/
66. Politiken 24.11.2004.
67. Se for alle citater om L 174 www.folketinget.dk/Samling/20042/lovforslag/L174/
68. Ibid.
69. Fra 24.6.05 Nyheder fra Undervisningsministeriet:
70. Jyllands-Posten 22.7.2005.
71. Se »Uddannelseshistorie 2004«, s. 93.
72. Nyheder fra Undervisningsministeriet af 24.6.2005.
73. KL's høringsvar af 8.2.2005.
74. Fra KL's hjemmeside 17.8.2005.
75. Frederiksborg Amts Avis af 28.9.2005.
76. Folkeskolen nr. 25/26/27 2005, s. 8.
77. Se »Uddannelseshistorie 2002«, s. 158 ff.

78. Danske kommuner nr. 16 af 9.6.2005.
79. Fra KL's hjemmeside 19.1.2005.
80. Folkeskolen nr. 35 2005, s. 4.
81. Folkeskolen nr. 23 2005, s. 5.
82. Politiken 12.4.2005.
83. Fra Undervisningsministeriets Nyheder 13.5.2005. Følgende CVU'er har søgt om UC-betegnelsen: CVU Jelling, CVU Vest, CVU Vita, CVU Vitus Bering, CVU Sjælland, CVU Storkøbenhavn, CVU Syd, CVU Sønderjylland og Ingeniørhøjskolerne i København og Århus.
84. Folkeskolen nr. 35 2005, s. 4.
85. L 107 om *ændring af lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v., lov om mellemlange videregående uddannelser, lov om centre for undervisningsmidler m.v. og forskellige andre love på Undervisningsministeriets område.* (Udmøntning af kommunalreformen, for så vidt angår sygepleje- og radiografiskolerne og centre for undervisningsmidler samt tekniske konsekvensændringer).
Lovforslaget vedtaget med 96 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 10 (SF og EL).
Fremsættelse af lovforslag 24.2.2005.
1. behandling af lovforslag 29.3.2005.
2. behandling af lovforslag 14.6.2005.
3. behandling af lovforslag 17.6.2005.
Lov nr. 591 af 24.6.2005.
86. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 14.9.2004, der præsenterede OECD's publikation »Education at a Glance 2004«.
87. Politiken 29.8.2005.



Signe Holm-Larsen (f. 1939). Cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Nu chefredaktør ved Kroghs Forlag. Egen konsulentvirksomhed vedr. pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. alment-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.

Dansk Skolemuseum 2005

Af Keld Grinder-Hansen

Den 2. oktober 2005 kunne Dansk Skolemuseum fejre sit 10-års jubilæum i Rådhusstræde nr. 6.

Mærkedagen blev ikke markeret offentligt. Den planlagte jubilæumsudstilling »Når legen er god – en udstilling om pædagogik, legetøj og læring« havde ikke opnået tilstrækkelig ekstern finansiering til at blive realiseret som planlagt. Udstillingen forventes gennemført på et senere tidspunkt.

Jubilæet var ligeledes præget af de dystre økonomiske udsigter for museets fremtidige virksomhed – vigende driftstilskud kombineret med stadigt stigende arbejdsopgaver – som på sigt kan komme til at true museets eksistens.

Som en status over Dansk Skolemuseums aktiviteter i de første 10 år kan følgende data anføres:

Museet har i alt vist 25 større og mindre særudstillinger. Omkring 90.000 mennesker har besøgt museet i perioden, startende med omkring 2000 i 1996 op til 15.000 i 2004. Konklusionen på 10-års perioden er, at museet har fået placeret sig som det nationale museum for skole og uddannelse, der såvel i fagkredse som udenfor er anerkendt for sin viden om uddannelses- og skolehistorie, samtidig med at museet i udstrakt grad benyttes af folkeskoleklasser og grupper fra andre undervisningsinstitutioner. Hvad der mangler nu er først og fremmest en tilstrækkelig udvikling af museets økonomiske grundlag.

Særudstillinger

På grund af svingende ekstern finansiering af museets særudstillingsvirksomhed har Dansk Skolemuseum kun afholdt én særudstilling i 2005 – det laveste antal i museets historie.

Den 4. februar åbnedes særudstillingen »halstørklæder til halsen«, som etableredes i samarbejde med håndarbejds lærerforeningen, og viste en mængde forskellige former for halstørklæder, fremstillet af folkeskole- og seminarieelever. Udstillingen vistes måneden ud.

Jonstrup Samlingen

I 2005 har Jonstrup Samlingens udstillingslokaler på Jonstrup Gamle Seminarium i Værløse kommune (Jonstrupvej 288, opgang E) haft ordinær åbningstid første søndag i måneden 14-16 eller efter aftale med Dansk Skolemuseum (i alt 6 særarrangementer). Udstillingen er etableret og administreres af Dansk Skolemuseum. Museet holdes åben med bistand af en gruppe frivillige »Jonstrupper«.

Tilvæksten til museets samlinger

I løbet af året har museet modtaget skolehistoriske genstande fra skoler og privatpersoner. Museet har været nødt til at fastholde stoppet for aflevering af skolebøger fra de sidste 100 år, hvis disse ikke indgår i en særlig interessant skolehistorisk sammenhæng.

Blandt museets nyerhvervelser skal fremhæves et fuldt funktionsdygtigt trædeorgel fra 1800-tallets anden halvdel, som vil blive placeret i museets skolestue og muliggøre, at morgensangen kan foregå med orgelledsagelse.

Registrering af samlingerne

I 2004 registreredes 2500 museumsgenstande. I 2005 forventes antallet at blive væsentligt lavere. Dette skyldtes, at der i det meste af året i modsætning til i 2004 ikke var ansat en egentlig registrator på museet. En særbevilling muliggjorde, at Dansk Skolemuseum kunne gennemføre en elektronisk registrering af de Fri Grundskolers Fællesråds arkiv, som ved samme lejlighed blev placeret på museet. Den elektroniske genstandsregistrering foregår nu i Kulturarvsstyrelsens genstandsdatabase Regin.

Magasinforhold

Museet råder nu over tre fjernmagasiner i kælderens under Tingbjerg skole på i alt 500 m² ud over de to nærmagasinrum i forbindelse med udstillingerne. I 2005 arbejdedes der videre med at omflytte museumsgenstande mellem nær- og fjernmagasiner og fastlægge en mere permanent pladsregistratur for museets magasiner.

Forespørgsler og udlån

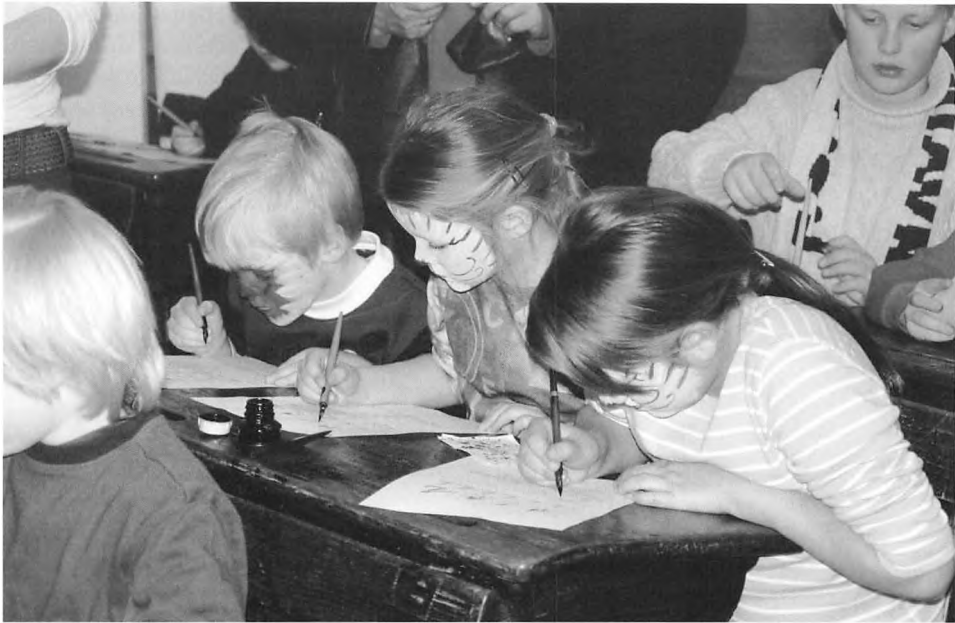
Dansk Skolemuseum fungerer i stigende grad som et videnscenter, hvor skolehistoriske spørgsmål kan blive belyst og perspektiveret. De faglige henvendelser kommer fra en bred vifte af brugere – elever og studerende fra folkeskoler, gymnasier, seminarier og universiteter, forskere fra ind- og udland, journalister, og det almindeligt interesserede publikum. Antallet af forespørgsler er på årsbasis op mod 500.

Museets genstandsmateriale, specielt planche- og billedsamlingen er meget efterspurgt af forlags billedredaktører og forfattere, ligesom samlingerne og ikke mindst skolestuen har været benyttet ved reklamefilm-, fjernsyns- og filmoptagelser. Endelig udlånte museet jævnligt genstande til andre museer, skoler og undervisningsinstitutioner, heriblandt anskuelsesbilleder til to særudstillinger på Brønshøj Museum og Arbejdermuseet.

Formidling/undervisning

Det samlede besøgstal for 2004 var 15.000. I 2005 må det samlede besøgstal forventes at blive mindre, hvilket først og fremmest skyldes, at det af økonomiske grunde ikke blev muligt at etablere en større særudstilling i 2005.

Museets åbningstider har i 2005 fremdeles været: mandag-fredag 10-16, lørdag lukket og søndag 12-16. Museets entré er 30 kr. for voksne, 25 kr. for pensionister, 20 kr. for børn og 25 kr. for deltagere i grupper over 10. Klasser og grupper fra bør-



Børn i dyb koncentration om at skrive med pen og blæk i museets stand på Børnekulturforum januar 2005.

ne- og ungdomsuddannelser er gratis, medens elever fra voksenuddannelser skal betale entré på museet.

Museet har med hjælp fra museets gruppe af frivillige fortsat kunnet tilbyde rundvisninger og besøg i »den gamle skolestue« for børne- og voksengrupper.

Hjemmeside

I løbet af 2005 har museumsinspektør Rune Clausen arbejdet med et helt nyt koncept for Dansk Skolemuseums hjemmeside, som forventes lanceret ved starten af 2006.

Samarbejde og kontakter

Museet er medlem af Museumsrådet for København og Frederiksberg og Organisationen Danske Museer. Museets medarbejdere deltager i organisationens møder og arrangementer.

Keld Grinder-Hansen deltog i august 2005 i undervisningsministerens årlige Sorø-møde, hvor temaet var »Globaliseringens udfordringer og den danske fortælling«.

Rune Clausen og Keld Grinder-Hansen deltog i juli måned i den 11. internationa-



Interaktiv udstilling i skolemuseet Mühlebach i Amriswil i Schweiz: En træblok hvor museums-gæsterne inviteres til selv at hugge, skære og høvle.

le skolehistoriske kongres i Ittingen Karthause i Schweiz, hvor Rune Clausen holdt et indlæg på engelsk om det virtuelle skolemuseum.

Keld Grinder-Hansen er formand for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og medlem af bestyrelsen for Hoven Skolemuseum og Undervisningsministeriets skolebogsprisudvalg.

Forskning og formidling

I løbet af året har Dansk Skolemuseum haft besøg af en række skolehistoriske forskere, ligesom museet har besvaret en række elektroniske forespørgsler af faglig karakter fra ind- og udland.

I 2004 påbegyndte Dansk Skolemuseum i samarbejde med Danmarks Privatskoleforening det 3-årige forskningsprojekt »Den danske realskoles historie«, der udmunder i udgivelsen af et større værk om emnet. I 2005 afholdtes to forfattermøder og et styregruppemøde.

Keld Grinder-Hansen har i løbet af året holdt en række skolehistoriske foredrag for seminarieklasser og universitetshold på Dansk Skolemuseum. Keld Grinder-Hansen har deltaget i fjernsyns- og radioudsendelser og har kommenteret skolehistoriske spørgsmål i dagspressen og fagtidsskrifter.



2005 har stået i naturkatastrofernes tegn. På dette område kan der også findes illustrative anskuelsesbilleder i Dansk Skolemuseums samlinger: »Vindens virksomhed«. Af prof. Dr. E. Fraas, udgivet af Lutz Verlag, Stuttgart, Tyskland, ca. 1910.

I april 2005 var Keld Grinder-Hansen på en projektforberedende rejse til den gamle danske koloni på Guldkysten (i det nuværende Ghana), finansieret af DANIDAs rejsefond, og arbejdet i den tværfaglige projektgruppe med at få færdigformuleret det store Tranquebar-projekt fortsattes.

Dansk Skolemuseum har i 2005 fortsat samarbejdet med fagbladet »Folkeskolen« og fjernsynskanalen DK4 om at producere et månedligt uddannelsesmagasin »Skolebænken«. Udsendelsen er på 45 minutter og bygges op omkring et interview med en aktuell gæst fra undervisningsverdenen, der suppleres med indslag af skole- og uddannelseshistorisk karakter. Tilrettelæggere er chefredaktør Thorkild Theissen og museumschef Keld Grinder-Hansen.

I 2005 fortsatte Dansk Skolemuseum med sin faste rubrik i fagbladet »De frie Grundskoler« kaldet »Fra skolens pulterkammer«, hvori der hver gang fortælles en lille historie om én af museets genstande.

Andre aktiviteter

Den 22.-24. januar 2005 deltog Dansk Skolemuseum for anden gang med en stand på Børnekultur-messen i Forum. Messen blev besøgt af godt 15.000 personer, hvoraf en stor del lagde vejen forbi museets gamle skolestue.

Fredag den 14. oktober deltog Dansk Skolemuseum i Kulturnatten 2005 med et projekt »Gamle lege i skolegården«, hvor der flere gange i løbet af aftenen blev mulighed for aktivt at tage del i gamle danske lege, under kyndig instruktion af museets medarbejdere.

I samarbejdet med produktionsselskabet Substanz efterlystes og indsamledes en lang række private skolefilm, som kom til at danne rygraden i DVD'en »Danskernes egen skolegang«, som blev udgivet i september 2005.

Dansk Skolemuseum og Skole Media afsluttede i 2005 det fælles internetprojekt om »skolen i gamle Dage«. Et internetmateriale beregnet på børn i 3.-5. klasse.

Årets skolebogspris uddeltes den 27. maj 2005 på Dansk Skolemuseum.

Den 7. september 2005 henlagde Københavns Kommunes Ungdoms- og Uddannelsesudvalg et ordinært møde til Dansk Skolemuseum, hvor der blev mulighed for at give en præsentation af museets virksomhed og visioner.

Den rådgivende komité

Omkring 30 institutioner og organisationer er medlem af Den Rådgivende Komité. De bidrog i 2004 med ca. 50.000 kr. Beløbet forventes ikke at blive større i 2005.

Museets økonomi

Museets basisbudget forblev uforandret i 2005 for syvende år i træk. Da museets tilskud ikke er pristalsreguleret, har det betydet en reel nedgang i museets midler. Derimod opnåede museet pæn ekstern finansiering til en række af museets projekter.

I 2005 modtog museet 435.000 kr. fra ekstern side.

Følgende institutioner og fonde har støttet Dansk Skolemuseum økonomisk i 2005:

Danmarks Privatskoleforening
De Frie Grundskolers Fællesråd
BUPL
Kulturnattens puljemidler

Museets organisation

Museet blev stiftet i oktober 1995. Stifterne var Danmarks Lærerforening, Lærerstandens Brandforsikring og Undervisningsministeriet. Museet er en selvstændig institution med egen bestyrelse. Samlingerne er ejet af Undervisningsministeriet.

Museets personale

Museumschef, ph.d. Keld Grønder-Hansen
Museumsinspektør, cand.mag. Rune Clausen
Forvalter Philip Davies
Rengøringsassistent Ying Li
Konsulent, mag.art. Christian Glenstrup
Receptionist Barbara Grut
Bibliotekar Susanne Ingemann Hvilsom (ansat til d. 1.4. 2005)
Museumsassistent Kia Kartvedt (ansat til d. 16.6. 2005)

Militærnægter Lars Tomlinson (ansat 16. marts 2005 – 15. juli 2005)
Konsulent, cand. mag. Åse Højlund Nielsen (tilknyttet Realskoleprojektet)

Herudover var følgende personer tilknyttet museet som frivillig, ulønnet arbejdskraft: Sven Bang, Brita Bjørling Johannsen, Jane Dahl, Erik Dehn, Jørgen Duus, Kaj Garulf, Aase Høj, Jørgen Jensen, Finn Jørgensen, Britta Kragelund, Mogens Laurson, Lissa Nicolajsen, Jørgen Pedersen, Lilian Scheel, Else Schou, Inger Tegllund-Jensen.

Museets frivillige har som de tidligere år gjort en stor indsats med at registrere museumsgenstande og ikke mindst formidle skolehistorien til museets besøgende. Der afholdtes i løbet af året månedlige orienteringsmøder for museets frivillige medarbejdere.

Årets museumsudflugt gik i september måned til Odense.

Museets bestyrelse

Formand Jørgen Jensen, udpeget af Lærerstandens Brandforsikring; næstformand Anders Bondo Christensen, udpeget af Danmarks Lærerforening; undervisningskonsulent Jørn Østergaard, udpeget af Undervisningsministeriet; formand Gorm Leschly, Gymnasieskolernes Lærerforening, udpeget af den Rådgivende Komité for Dansk Skolemuseum; professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen, udpeget af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie; prorektor Nils Holdgaard Sørensen, udpeget af Danmarks Pædagogiske Universitet, direktør Carsten U. Larsen, Nationalmuseumet.



Keld Grønder-Hansen.

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2004

Af Christian Larsen

Hjælpebidler

Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2003. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 110-19

Børn og unge

Flere perioder

CONINCK-SMITH, NING DE: Fare, fare alfarvej. Om fortællinger, meninger og rygter om børnelokkere i årene 1930-60. I: Rygternes magt. Red. Ulrik Langen og Jakob Sørensen. Kbh. 2004. 205 s.; s. 166-192

JOHANSEN, PER OG HANNE MIDSKOV: 85 år med sydslesvigske børn. I: Grænseforeningens årbog. 2004, s. 11-27

SCHWEDE, HELGA: Et eksempel på småbørnsopdragelsens professionalisering i tiden indtil 1935. Kbh. 2004. xi, 90 s.

VESTERGAARD, ANETTE: Børneopdragelse gennem 100 år. Kbh. 2004. 255 s.

Perioden indtil 1850

BRUMBECH, SØREN: Børnespejl. Takt og tone for Vejles børn i 1500-tallet. I: Vejlebo-gen. 2004, s. 37-43

Pædagogisk arbejde

ROSENDAL JENSEN, NIELS: Institutionalisering. Historie, nutid og en mulig fremtid. I: Vera. Nr. 27 (2004), s. 18-29

Holbæk Asyl

HØYRUP, LISE: Et monument i Rolighedsstræde. Holbæk Asyls historie 1837-2002. I: Folk og Kultur. Årbog for Dansk Etnologi og Folkemindevidenskab. 2004, s. 67-106

Holbæk Folke børnehøve

HØYRUP, LISE OG GERT HANSEN: Holbæk Folke børnehøve 1837-2003. Hvor spiren gror. Holbæk 2004. 122 s.

Ungdomsringen

LIPPERT, SØREN: Da Danmark fik sin ungdom. Ungdomsringens historie 1942-92. Odense 2004. 174 s.

Socialpædagogisk arbejde lokalt

København, Tugt- og Børnehuset

BEHREND, JACOB: Oprøret i Børnehuset paa Christianshavn og Straffeanstaltens Brand i Aaret 1817. I: Skalk. 2004, nr. 3, s. 20-27

Frivilligt Drenges Forbund (FDF) / Frivilligt Pige Forbund (FPF)

CHRISTOFFERSEN, LEIF: FDF Galten – 25 frivillige år. I: Annales. Galten Egnarkivs årsskrift. 2004, s. 83-100

KFUM/KFUK-spejderne

LAURIDSEN, ERIK A.: »Sejr«, »Niels Juel« og »Tertius« – KFUM-spejdernes både. I: Historisk årbog for Thy og Vester Han Herred. 2004, s. 79-92

Uddannelsessystemet

Flere perioder

EHLERS, SØREN: I 1900-tallet kom vi for alvor i skole. Fra skolepolitik til kompetenceudvikling. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 34-51; også trykt i: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 157-74

HANSEN, JOHN: Den der søger, skal finde, siger man -. Interview med Karen-Lise Lohmann. I: Vera. Nr. 29 (2004), s. 57-63 [Indblik i »Ester Pallesens samling«]

KORSGAARD, OVE: Kampen om folket. Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år. Kbh. 2004. 668 s.

Perioden 1959-2004

HAUE, HARRY: Almendannelse og 2005-reformen. Odense 2004. 23 s.

KRISTENSEN, HANS JØRGEN: 15 år rundt om en skolelov – og frem. I: Pædagogisk Orientering. 2004, nr. 4, s. 2-13 [gennemgang af de sidste 15 års pædagogiske historie set igennem tidsskriftet Pædagogisk Orientering]

RASMUSSEN, JENS: Undervisning i det reflekset moderne. Politik, profession, pædagogik. Kbh. 2004. 389 s. [bl.a. skolereformer 1978-200]

Årsoversigter

HOLM-LARSEN, SIGNE: Skolen i årets løb. Folketingsåret 2003-2004. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 70-104

Pædagogiske foreninger, skolemuseer mv.

EHLERS, SØREN: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 146-48

GRINDER-HANSEN, KELD: Dansk Skolemuseum 2004. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 105-109

PETERSEN, MORTEN: Historisk-Pædagogisk Studiesamling ved DPU. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 145

KRISTENSEN, HANS JØRGEN: PLO og skolen i 25 år – og i fremtiden? I: Pædagogisk Orientering. 2004, nr. 4, s. 16-29

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

REISBY, KIRSTEN: Didaktik i en mellemtid. Curriculære eftertanker. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2004, nr. 2, s. 74-85

SALLING OLESEN, HENNING: Fra reformpædagogik til kritisk empirisk socialvidenskab. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2004, nr. 4, s. 38-49

WINTHER-JENSEN, THYGE: Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring. Kbh. 2004. 218 s.

Evaluering. Eksamen

Betænkning om indførelse af en ny karakter-skala til erstatning af 13-skalaen, afgivet af karakterkommissionen, november 2004. Kbh. 2004. 125 s.

Undervisningsmidler

JENSEN, IB ANSGAR: Amtscentralen. Amtscentrenes historie fra 1930'erne til 2000. Rapport. 2004. 56 s. [amtscentre for undervisning]

Skolemottoer, symboler m.v.

SKOVGAARD-PETERSEN, VAGN: Ord fra Als. Visdom på skolevæg. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 198-207

Feriekolonier

NEVERS, JEPPE: »Orden og nøjagtighed giver velstand og tilfredshed«. Strejftog i Foreningen Opads historie. I: Odensebogen. 2004, s. 115-133 [forening for svagbørns- og feriekolonier for børn i Odense]

Undervisningsfag

Historie, i almindelighed

HAASTRUP, LARS: Politiske indgreb i historieundervisningen. I: Historie & samfundsfag. Årg. 43, nr. 1 (2004), s. 23-26

Undervisning i sprog, folkeskolen

HOLM-LARSEN, SIGNE: Fremmedsprog i folkeskolen. Fortid og fremtid. I: Uddannelse. Årg. 37, nr. 1 (2004), s. 30-35, 38-39

Dansk, folkeskolen

HENNINGSEN, SVEN ERIK OG BIRTE SØRENSEN: Danskfagets didaktik. Kbh. 2004. 255 s. [2. rev. udg.]

Historie, folkeskolen

GRINDER-HANSEN, KELD: Hvad er historisk paratviden? Historiefaget i folkeskolen. I: Uddannelse. Årg. 37, nr. 1 (2004), s. 13-15, 18-21

Undervisning i sprog, gymnasiet

FRISTRUP, DORTE: Undervisning i fremmedsprog i gymnasiet. Før og nu. I: Uddan-

nelse. Årg. 37, nr. 1 (2004), s. 40-41, 44-46

Latin, gymnasiet

LAURSEN, SIMON: Indsigstens klarhed og glæde. J.N. Madvig, international kapacitet i latinsk filologi, skrev i 1841 en latinsk grammatik, der i sin metode lagde op til den reform af gymnasiet, han siden skulle stå for. I: Uddannelse. Årg. 37, nr. 1 (2004), s. 47, 50-53

Historie, gymnasiet

HAUE, HARRY: Almindelse og historieundervisning. I: Noter / Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF. Nr. 162 (2004), s. 14-20 [historieundervisningen i gymnasiet i et historisk perspektiv fra 1775 til i dag]

Folkeskolen og andre børneskoler

Flere perioder

DEGNBOL, LEJF: Fra degn til lærer. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 13-26

Perioden indtil 1814

BREGNSBO, MICHAEL: Skoleloven af 1814 – refleksioner over dens baggrund i 1700-tallet. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 62-69

Perioden 1899-1958

NØRR, ERIK: Genforeningens bedste gave. Skoleordning og amtsskolekonsulenter i Sønderjylland og Danmark 1920-1963. Aabenraa 2003. 543 s. (Sønderjylland som administrativ forsøgsmark efter Genforeningen i 1920; 2)

Perioden 1958-2004

EGELUND, NIELS OG HELLE LAUSTSEN: Skolenedlæggelser – hvilken betydning har det for lokalsamfundet? Kbh. 2004. 96 s. [perioden 1990-2000]

OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004. Kbh. 2004. 152 s.

Enkelte lokaliteters skolehistorie.

Enkelte folke- og friskolers historie

København

SONNE, PERNILLE: At skabe lyst for ungdommen til gavnlig virksomhed. I: Fortid og nutid. 2004, hft. 1, s. 3-25 [spøtatsens skoler for det menige mandskabs børn i Nyboder 1786-1826]

Kgl. Opfostringshus

SKORPESKOLEN – på den yderste pynt. Det Kongelige Opfostringshus og Den Thorupske Stiftelse igennem 250 år. Red. Finn Johansen, Kjeld Simon Villadsen og Hans-Henrik Siig. Kbh. 2004. 142 s.

Københavns Amt

Gladsaxe, Hanna-Skolen

MOLIN, EVA OG ELLEN OG KRISTIAN FRIIS: Hanna-Skolen, en skole bygget på værdier. I: Årbog for Historisk-topografisk Selskab for Gladsaxe Kommune. 2004, s. 7-17

Hvidovre, Engstrandskolen

SØNDERRIIS, BRITTA: Engstrandskolens team-udvikling gennem 25 år. I: Pædagogisk Orientering. 2004, nr. 2, s. 4-9

Lyngby, Sankt Knud Lavard Skole

LYSHOLDT RASMUSSEN, PAUL: Sankt Knud Lavard Skole. 1. klasse 1959-1960. Lyngby 2004. 47 s.

Mørkhøj Skole

MØRKHØJ Skole 50 år. 1954-2004. Mørkhøj 2004. 20 s.

Søborg, Vadgård Skole

VADGÅRD Skole 50 år. 1954-2004. Søborg 2004. 40 s.

Tårnby

FELDVOSSE, POUL: Skolen i de syv landsbyer. Tårnby skolehistorie 1536-1814. Tårnby 2004. 163 s.

Roskilde Amt

Roskilde, Skt. Josefs Skole

DENMAN, HENRIK: Skt. Josefs Skole i 100 år. Den katolske skole i Roskilde 1904-2004. Roskilde 2004. 56 s.

Vindinge Skole

VINDINGE Skoles Historie. I: Vindinge Lokalhistoriske Tidende. Nr. 11 (2004), s. 5-153

Vestsjællands Amt

Hjembæk og Svinninge

MIKKELSEN, JØRGEN: Skolekampen i Hjembæk og Svinninge. En studie i folkeskolens centralisering ca. 1940-1980. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 52-69; også trykt i: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 139-56

Ubby Fri- og Efterskole

EGEMAR, ANDERS: Ubby Friskoles 125 års jubilæum. 1. maj 2004. Ubby 2004. 10 s.

Storstrøms Amt

Herlufsholm

BONNÉN, SUSTE: Et helt liv. Herlufsholm kostskole. Kbh. 2004. 153 s.

Fyns Amt

Hågerup Skole

MICHAELSEN, FREDERIK TH.: Haagerup Skole – Ludvigsmindes Skole. I: Stavn. Årg. 17 (2004), s. 30-32

Thurø Skole

THURØ Skole 100 år. Red. Anders A. Bendtsen og Hans Schlichtkrull. Thurø 2004. 41 s.

Vornæs Forskole

PEDERSEN, ELSE: Sommerudflugter fra Vornæs forskole 1960-1967 I: Tåsinge årbog. 2004, s. 63-68

Åstrup Skole

AGERTOFT, BODIL: Lærerne i Aastrup – 1807 til 1898. I: Stavn. Årg. 17 (2004), s. 33-35 [Willadz Agertoft, Michael A.P. Agertoft]

Sønderjyllands Amt

Højer

SCHULTZ HANSEN, HANS: Lærer Jepsens privatskole i Højer i tiden mellem de slesvigske krige 1850-1864. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 84-98

Møgeltønder Skole

SKOLELIV & landsbyliv. Møgeltønder Skole 1904-2004. Red. Peter Skaanild og Marinus Jensen. Møgeltønder 2004. 61.

Risby Skole

INDINGER, NORWIN OG PETER NISSEN: Die Situation unserer Schule im 18. und 19. Jahrhundert. I: Riesebyer Jahrbuch. 2004, s. 19-22

Sønderborg, Nydamskolen

DIPPEL RASMUSSEN, CHRISTIAN: Træk af Nydamskolens historie. I: Skrift for Historisk Forening for Sundeved. 2004, s. 74-91

Ribe Amt

Esbjerg, Markusskolen

MARKUSSKOLEN – gennem 25 år. 1979-2004. Red. Henning Høgild, Nete Nielsen, Niels-Jørgen Østerby. Esbjerg 2004

Sønder Omme

SKOVHUS, RUDOLF: Træk fra Sdr. Omme Kommunes skolevæsens historie gennem tiderne. Sdr. Omme 2004. 31 s.

Vejle Amt

Horsens, Vestbyskolen

VESTBYSKOLEN 75 år. 1929-2004. Horsens 2004. 19 s.

Kolding

MALLING AABOER, ANDERS, BIRGITTE DENROTH-SCHOU, JENS ÅGE S. PETERSEN: Folkeskolen i Kolding fra 1814 til i dag. Kolding 2004. 169 s.

Kolding, Aalykkeskolen

BANG JEPPESEN, LARS: Aalykkeskolen 100 år. Oplevelser fra en elev i 1950'erne. I: Koldingbogen. Årg. 34 (2004), s. 114-121

Taulov Skole

TAULOV Skole. 50 års jubilæum. 1954-2004, 50 år med knopskydning. Red. Morten Arntsen. Taulov 2004. 39 s.

Østbirk Skole

ØSTBIK I 100 ÅR. Et skrift udarbejdet i forbindelse med Østbirk Skoles 100 års jubilæum. Østbirk 2004. 29 s.

Ringkøbing Amt

Bording

THOMSEN, HANS: Visdommens kilde. Bording sogns skolehistorie 1814-2004. Bording 2004. 195 s.

Ikast, Hyldgårdsskolen

HYLDGÅRDSSKOLEN. Jubilæumsskrift 25 års jubilæum 1979-2004. Ikast 2004. 19 s.

Ringkøbing

HINDØ, LONE: Husker du vor skoletid? En krønike om Ringkøbing Skole. Ringkøbing 2004. 112 s.

Århus Amt

Friskolen i Hinnerup

EN EPOKE – fortællingen om en skole. Friskolen i Hinnerup 1984-2004. Hinnerup 2004. 67 s.

Sabro, Sabro Korsvejskolen

SABRO Korsvejskolen. Skole i 40 år. 1964-2004. Sabro 2004. 59 s.

Viborg Amt

Gedsted Skole

GLIMT fra Gedsted Skoles historie 1954-2004. Gedsted 2004. 32 s.

Vindum Skole

KROGSDAL, BENT: Vindum Skole og dens lærere. I: Fra Bjerringbro Kommune. 2004, udg. 12, s. 7-15

Nordjyllands Amt

Brovst, Halvrimmen Skole

EN BY, en skole, et halvt århundrede. Halvrimmen 2004. 40 s.

Dronninglund Sogn

NIELSEN, ANNA KATHRINE: Prinsesseskolerne i Dronninglund Sogn. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 144

I PRINSESSESKOLERNES spor. Red. Ole Torp Andersen m.fl. Dronninglund 2004. 2 bind (479 s.)

Hals

WIIS, ARNT JERUP: Skoleholder og skolelærere ved Hals Skole 1787-1832. I: Museumsforeningen for Læsø, Læsø Museum. 2004, s. 30-33

Hjørring

ANDERSEN, MAGNE: Skolebygningerne ved Skolegade og Skolegyde i Hjørring. I: Vendsyssel nu og da. 2003, s. 8-23; 2004, s. 22-37

Jetsmark

MØLLER, BØRGE: Lidt om skoler i Jetsmark Sogn. I: Egnssamlingen. 2004, s. 54-63

Manstrup Friskole

OLSEN, LONE: Lyse dage i Manstrup Friskole. I: Han Herred bogen. 2004, s. 66-73

Torsted Skole

ANDERSEN, MAREN: Torsted Skole 1940-1962. I: Historisk årbog for Thy og Vester Han Herred. 2004, s. 63-69

Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge

Sprog- og talehandicappede

BAGGER, METTE RØNFELDT: 40 års jubilæum. Taleinstituttet i Aalborg 1964-2004. Aalborg 2004. 59 s.

Psykisk udviklingshæmmede

KIRKEBÆK, BIRGIT: Letfærdig og løvsagtig – kvindeanstalten Sprogø 1923-1961. Holte 2004. 324 s.

Efterskolen

I almindelighed

BECH THØGGERSEN, ANDERS: På sporet af succes. Efterskolen 1982-2002. Kbh. 2004. 219 s.

EFTERSKOLERNE fylder 125 år. I: Efterskolen. Årg. 37, nr. 6 (2004), s. 14-15

KRISTIANSEN, ARNE: Sådan begyndte det. I:

Efterskolen. Årg. 36, nr. 13 (2004), s. 12-14; nr. 20 (2004), s. 10-11

Efterskolen lokalt

Farsø Efterskole

JUBILÆUMSSKRIFT – Farsø Efterskole. 1998-2004. Red. Jes Olesen m.fl. Farsø 2004. 56 s.

Flakkebjerg Efterskole

FLAKKEBJERG Efterskole 25 år. Flakkebjerg 2004. 39 s.

Faaborgegnens Efterskole

AGERBÆK JØRGENSEN, LIS: Drømmen holdt. Interview med Niels Brunse og Michael Thagaard. I: Efterskolen. Årg. 37, nr. 6 (2004), s. 8-10

Hejls Efterskole

HEJLS efterskole 1891-1920. Red. Gunnar Midtgaard Krag. Hejls 2004. 95 s.

Ungdomsskolen

Efterskolen lokalt

Herlev Kommunale Ungdomsskole

SØRENSEN, PALLE M.F.L.: Ungdomsskolen gennem tiden. Herlev Kommunale Ungdomsskole 1954-2004. Herlev 2004. 80 s.

Østthimmerlands Ungdomsskole

JUBILÆUMSSKRIFT 1954-2004 – Østthimmerlands Ungdomsskole. Red. Overgaard, Berno Jacobsen m.m. Bælum 2004. 120 s.

Gymnasiale uddannelser

Flere perioder

HAUE, HARRY: Almendannelse for tiden. En ledetråd i dansk gymnasieundervisning. Odense 2004. 295 s.

Perioden 1903-1958

EN uddannelsesreform fylder 100 år. Taler ved jubilæumskonferencen i anledning af 100-året for 1903-reformen. Odense 2004. 61 s. (Gymnasiepædagogik; 49)

Perioden 1959-2004

MADSEN, KRISTINE: Gymnasielærere som re-

formatorer i perioden 1958-87. Utrykt speciale, Aalborg Universitet, 2004.

Enkelte gymnasier, studenter- og hf-kurser

København og Frederiksberg

København, Sankt Annæ Gymnasium

FOR SKOLEN og for livet. Om korsang, danselse og lærerprocesser. Festskrift 75 år. Sangskolen på Sankt Annæ Gymnasium. Red. Henrik Palsmar. Kbh. 2004. 163 s. + 1 cd

Vestsjællands Amt

Slagelse

RIIS LARSEN, BØRGE: Studenterklasser i Slagelse i begyndelsen af 1900-tallet. En parentes i dansk skolehistorie. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 129-38

Slagelse, Dyhrs Skole

RIIS LARSEN, BØRGE: Studenterklasser på Dyhrs Skole. I: Nyt fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus. September 2004, s. 10-11

Fyns Amt

Faaborg Gymnasium

FAABORG gymnasium 1979-2004. 25 år. Red. Anne Kirstine Primdahl, Inger Winther og Claus Jensen. Fåborg 2004. 99 s.

Nordfyns Gymnasium

25 ÅR – unge i bevægelse, 1979-2004. Nordfyns Gymnasium – jubilæumsårsskrift 2004. Red. Bente Moustgaard Mathiesen. Søndersø 2004. 48 s.

Vejle Amt

Kolding

LIEBING, CHRISTIAN: Rektors lange række. I: Koldingbogen. Årg. 34 (2004), s. 47-62 [oversigt over kendte rektorer ved Kolding lærde Skole, nu Kolding Amtsgymnasium fra 1542 til 1994]

Kolding, Munkensdam Gymnasium

HANSEN, JENS: Munkensdam Gymnasium gennem 25 år. I: Koldingbogen. Årg. 34 (2004), s. 75-88

Tørring Amtsgymnasium

TAG 1979-2004. Red. Merete Bertelsen m.fl. Tørring 2004. 53 s.

Århus Amt

Amtsgymnasiet i Paderup

JUBILÆUMSSKRIFT for Amtsgymnasiet i Paderup. 25 års jubilæum. Red. Peter Thorsen, Emma Louise Nielsen, Vagn Juhl Larsen. Paderup 2004. 75 s.

Nordjyllands Amt

Dronninglund Gymnasium

25 ÅR Dronninglund gymnasium. 1979-2004. Dronninglund 2004. 54 s.

Erhvervsuddannelser

Teknisk uddannelse

KNUDSEN, HANS JØRGEN: De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne. Fra reformer til kontinuerlig forandring. I: Tidsskrift for arbejdsliv. Årg. 6, nr. 4 (2004), s. 90-91

NICOLAISEN, CHRISTIAN: Ulrich Greens fysiske Discusser. Teoretisk undervisning af københavnske håndværkere i midten af 1700-tallet. I: Historiske Meddelelser om København. 2004, s. 101-117

Teknisk uddannelse lokalt

Danmarks Tekniske Universitet

OVERSKUD på videnbalancen. DTU 175 års jubilæum, 1829-2004. Red. Carsten Broder Hansen. Lyngby 2004. 236 s.

REITZEL, ERIK M.FL.: DTU campus 1829-1929. Kbh. 2004. 56 s.

VINCENTZ, HELLE: 175 år. Fra De til du på DTU; DTU skal ranke ryggen. I: Ingeniøren. Årg. 30, nr. 38 (2004), sek. 2, s. 4-6

Erhvervsgrunduddannelsen i Hovedstadsområdet

10 ÅR med EGU. Jubilæumsskrift. 2004. 28 s.

Handelsuddannelse lokalt

Odense, Tietgenskolen

KEILBERG, KURT M.FL.: Tietgenskolen 50 år. Jubilæumsskrift, 1954-2004. Odense 2004. 83 s.

TIETGEN-SKOLEN. Odense 2004. 32 s.

Pædagogiske uddannelser

Flere perioder

WIEDEMANN, FINN: Pædagoguddannelsen – mellem fortid og nutid. I: Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Red. Niels Buur Hansen og Jørgen Gleerup. Odense 2004. 291 s. (Pædagogik under forandring); s. 177-208

Perioden 1945-2004

HÅNDARBEJDE & håndværk. 25 år med en uddannelse. Red. Bente Bang & Benny Kastrup Hansen. Kbh. 2004. 190 s.

SIMONSEN, ANDERS: Læreruddannelsen i de sidste 50 år – en professionsuddannelse. I: Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Red. Niels Buur Hansen og Jørgen Gleerup. Odense 2004. 291 s. (Pædagogik under forandring); s. 253-279

Enkelte seminarier

Pædagogseminarier

Kolding Pædagogseminarium

SEMINARIUM i bevægelse. Kolding Pædagogseminarium 40 år. Red. Trine Rasmussen, Jørgen Hansen og Christian Møller. Kolding 2004. 43 s.

Social- og sundhedsuddannelser

Medicinske og kliniske uddannelser

THORSTED, CHRISTIAN K.: 25 år for Pharmakon. Interview med Kurt Fonnesbæk Rasmussen. I: Farmaci. Årg. 161, bd. 111, nr. 3 (2004), s. 10-12 [uddannelsescenter for apotekerne]

Foreningen af Danske Lægestuderende

FORENINGEN af Danske Lægestuderende 1954-2004. I: Stud. med. Årg. 62, nr. 88 (2004), s. 3-58

Husholdning, håndgerning og håndarbejde

I almindelighed

TINGENES fortællinger. Om at lære det gode liv. Red. Minna Kragelund. Kbh. 2004. 119 s. [husflid 1920-1960]

Kunstneriske uddannelser

Kunstuddannelse

Kunstakademiet

KUNSTAKADEMIET 1754-2004. Red. Anneli Fuchs & Emma Salling. Kbh. 2004. 3 bd.

AT FORHANDLE kønnet. At introducere kvindelige erfaringsverdener. At kæmpe for ligestilling: Kunstakademiets rolle i fremtiden. Red. Katrine Dirckinck-Holmfeld og Honey Biba Beckerlee. Kbh. 2004. 110 s.

DIRCKINCK-HOLMFELD, KATRINE OG HONEY BIBA BECKERLEE: Kvindejubilæum. I: Kvinden & samfundet. Årg. 120, nr. 3 (2004), s. 4-6

Århus Billedskole

ÅRHUS Billedskole 10 års jubilæum. 1994-2004. Århus 2004. 33 s.

Arkitektuddannelse

SALLING, EMMA OG ANNELI FUCHS: Kunstakademiet i 250 år. I: Arkitektur DK. Årg. 48, nr. 1 (2004), s. A2, A4, A6, A8 [direktører, rektorer og professorer i arkitektur]

Musikuddannelse. Musikskoler

Juelsminde Kommunes Musikskole

25 ÅRS jubilæum. Juelsminde Kommunes Musikskole 1979-2004. Juelsminde 2004. 19 s.

Andre uddannelser

Militær uddannelse

Forsvarsakademiet

SKOLE i 50 år. Fra hemmelig til international. Red. S.C. Volden. Kbh. 2004. 141 s.

GRAM-ANDERSEN, JESPER: Skolen i militær idræt 200 år, 1804 – 25. august – 2004. Kbh. 2004. 264 s.

Øvrige uddannelser

BUNDSGAARD, INGE: Uddannelse, efteruddannelse og kompetenceudvikling. Træk af arkivaruddannelsens udvikling fra 1980'erne og frem til i dag. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 187-97

ILSØE, GRETHE: Uddannelse i arkivvæsenet i 1960'erne og 1970'erne. Hvorfor og hvordan? I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 175-86

Universitetsuddannelser.

Studenterforhold

Flere perioder

LARSEN, CHRISTIAN: Praktisk præsteuddannelse omkring år 1800. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 9-19; også trykt i: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 51-61

Perioden 1479-1936

GØBEL, ERIK: Det Seramporske Collegium. Skoler og College i Serampore 1800-1845. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 27-39

Aarhus Universitet

ANDERSEN, JENS ULRIK: At måle (sig med) verden. Om udbygningen og konsolideringen af Det Naturvidenskabelige Fakultet ved Aarhus Universitet. Århus 2004. 52 s.

LYKKE, PALLE: Juridisk Bibliotek 1944-2004. Århus 2004. 152 s.

MØLLER JØRGENSEN, CLAUS: Historiefaget på Aarhus Universitet i 75 år. Århus 2004. 348 s.

NIELSEN, HENRY: Disse fag må lempes til verden – oprettelsen og udbygningen af Det Naturvidenskabelige Fakultet ved Aarhus Universitet. Århus 2004. 48 s.

Studierejser. Stambøger

FIETZ, JANA: Nordische Studenten an der Universität Greifswald in der Zeit von 1815 bis 1933. Stuttgart, 2004. 265 s. (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald; 5).

Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

Højskolen

RAPPORT fra Højskoleudvalget. Kbh. 2004. 96 s.

Enkelte højskoler

Ask Højskole

ELBERLING, NIELS H.: Ask har solide rødder. Interview med Johannes Berggren. I: Højskolebladet. Årg. 129, nr. 7 (2004), s. 15-17

Askov

ENGBERG, POUL: Askov Højskoles historie. Herning 2004. 128 s. [debat: Højskolebladet. Årg. 129, nr. 19 (2004), s. 20-21]

Grundtvigs Højskole på Marielyst

MONRAD MØLLER, ANDERS: Vejen til Sorø? Forspil til Grundtvigs Højskole på Marielyst. I: Uddannelseshistorie. 2004, s. 20-33; også trykt i: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 99-112

Den Internationale Højskole

KRISTIANSEN, KRISTOF: Verdens ældste internationale højskole. En lærerstuderende mødte tilfældigt en gruppe kvækere – sådan fødtes Den Internationale Højskole ved Helsingør. I: Højskolebladet. Årg. 129, nr. 21 (2004), s. 26-27

Daghøjskoler. Produktionsskoler

EN SKOLEFORM bliver til. Blikke på produktionsskolen gennem 25 år! Red. Marianne

Søgaard Sørensen og Peter Fløe. Vejle 2004. 96 s.

Almen voksenuddannelse. VUC

KLINKBY, ERLING: Historien om VUC. Fra teknisk forberedelse til livslang læring. Roskilde 2004. 183 s.

Lærere og pædagoger som gruppe

BACH, DORTHE: Lærerens rolle gennem tiderne. Fra landsbydegn over lilla ble til nutidens personlige lærer. I: Nyhedsmagasinet Danske kommuner. Årg. 35, nr. 22 (2004), s. 32-33

RIMMEN NIELSEN, HANNE: Gender, Class and Culture. Danish Female Teachers, their Cultural Influence and Integration in the Local Community 1900-1950. I: The Scandinavian middle class 1840-1940. Red. Tom Ericsson m.fl. Oslo 2004. 317 s.; s. 261-291

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Bjerrum, Niels (1879-1958)

RIIS LARSEN, BØRGE: Niels Bjerrum og skolen. I: Niels Bjerrum (1879-1958). Liv og værk. Red. Anita Kildebæk Nielsen. Frederiksberg 2004. 248 s.; s. 225-38

Fjord Johansen, Johan (f. 1928)

FJORD JOHANSEN, JOHAN: En Århus-historie. Erindringslinjer. Århus 2004. 131 s. [professor ved Aarhus Universitet]

Grue-Sørensen, Knud

WINTHER-JENSEN, THYGE: En lærer in memoriam. I: Asterisk. Nr. 15 (2004), s. 18-19

Henningsen, Hans (f. 1928)

HENNINGSEN, HANS: Demokrati og eksistens. Et personligt tilbageblik. Herning 2004. 262 s. [tilknyttet Askov Højskole fra 1963-93, fortæller om højskolen gennem et halvt århundrede, herunder kriseårene 1968-71]

Kold, Christen

GENSYN MED Christen Kold. En antologi.
Red. Inger Hartby. Faaborg 2004. 221 s.

Loft, Johannes

BRÄUNER, KARSTEN: Johannes Loft – en streng lærer af den gamle skole. Et portræt af Religionslærerens grundlægger. I: Religionslæreren. Årg. 100, nr. 1 (2004), s. 7-9

Mathiassen, Mathias Jens (1863-1938)

GRINDER-HANSEN, KELD: Læreren og granskeren. Mathias Jens Mathiassen (1863-1938). I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 113-29 [lærer, Mullerup Sogn]

Niendahl, Hans Peter

GREGERSEN, H.V. OG TORP FRIIS MØLLER: Et degneliv i Hellevad for 150 år siden. I: Fra Rødekro kommune. 2004, s. 138-143 [degn og lærer]

Nørgaard, Jesper (f. 1974) og Alexandra Pilegaard Lind

NØRGAARD, JESPER OG ALEXANDRA PILEGAARD LIND: Kaldet. En lærers dagbog. Overgange. En lærers dagbog. Kbh. 2004. 12, 135 s.

Nørr, Erik (f. 1944)

SKOLE Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s. [skolehistoriker; med bibliografi s. 208-11]

Okkels, Aage

CARSTENSEN, SVEND G.: Okkels. Som jeg husker ham. I: Historisk årbog for Bov og Holbøl sogne. Årg. 27 (2004), s. 32-35 [lærer Vilsbæk]

Pedersen, Niels Christian (f. 1867)

TILBAGEBLIK. Erindringer. Red. Ebbe Nielsen, Rigmor Sørensen og Verner Svinth. Sejflod 2004. 134 s. [lærer, Sejflod]

Petersen, Nicolai Emil (1843-1888)

SØGAARD, TORSTEN: Den poetiske skole-

lærer. Nicolai Emil Petersen, lærer ved Søllerød Skole fra 1875-1888. I: Søllerødbogen. 2004, s. 53-93

Plesner, Johan Harald (1841-1916)

BAK, FREDE: Lærer Plesner. I: Museumsforeningen for Læsø, Læsø Museum. 2004, s. 34-37 [lærer, plantør]

Erindringer om skole og uddannelse

Bekker, Holger Carl (1909-98)

BEKKER, HOLGER CARL: Erindringer fra min skoletid. I: Langs fjord og dam. 2004, s. 62-69 [erindringer om forfatterens skoletid i Haderslev]

Brovst, Bjarne Nielsen (f. 1947)

BRUVST, BJARNE NIELSEN: Op, lille Bjarne! – op og gå i skole. Fortællinger. Herning 2004. 121 s. [forfatterens skoletid i 1950'erne]

Dalsgaard, Helene

DALSGAARD, HELENE: Minder om min skoletid. I: Årsskrift for Møldrup kommunes lokalhistoriske arkiv. 2004, s. 35-43

Fenger, Thomas Uhre (f. 1947)

FENGER, THOMAS UHRE: Efterårsgensyn. Tidbilleder fra drenge- og ungdomsår paa Aabenraa-egnen i 1950'erne og 1960'erne. Red. Hans Schultz Hansen og Henrik Skov Kristensen. Aabenraa 2004. 177 s. (Sønderjyske levnedsløb; 31) [Aabenraa Statsskole og 4. Maj Kollegiet i Aabenraa]

Frederiksen, Paul

FREDERIKSEN, PAUL: I lære hos Konrad Jørgensens Bogtrykkeri. I: Koldingbogen. 2004, s. 63-74

Jensen, Bjarne

JENSEN, BJARNE: Skoledreng og »bondeka'l« på Gladsaxevej i 1940'erne. Erindringer af Bjarne Jensen. I: Årbog for Historisk-topografisk Selskab for Gladsaxe Kommune. 2004, s. 43-55

Juel Berg, Jesper (f. 1923)

SKOV KRISTENSEN, HENRIK: Fra Aabenraa Statsskole til BOPA. Jesper Juel Bergs

erindringer fra tiden 1940-43. I: Sønderjyske Årbøger. 2004, s. 7-66

Kjems, Rud

KJEMS, RUD: Mennesker langs skolevejen. I: Skiveegnens jul. 2004, s. 43-45 [1940'erne og 1950'erne]

Madsen, Frauke (f. 1921)

MADSEN, FRAUKE: Min skoletid i Haderslev. I: Langs fjord og dam. 2004, s. 70-78 [skoletid 1929-1942]

Martensen, Erik

MARTENSEN, ERIK: Vi er børn af sol og sommer. Erindringer fra min spejdtid 1939-46. I: Odensebogen. 2004, s. 98-114

Ponsaing, Johan Georg

PONSAING, JOHAN GEORG: Hanefodsnøglen. I maskinlære fra 1940-45. Nivå 1992. 110 s. [ny udg. 2004]

Topp, Søren

TOPP, SØREN: Op i masten. En Georg Stage drengs oplevelser. Frederiksværk 2004. 104 s.

Færøerne. Grønland. Sverige

Færøerne

NOLSØE, LENA: Arbejdsskolen i Tórshavn. Et færøsk skoleeksperiment i første halvdel af 1800-tallet. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 40-50

Grønland

FRANSEN, NIELS H.: Staver i katekismus. Undervisning og læsefærdighed i Egedsmunde koloni 1819-1828. I: Skole Kirke Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004. Red. Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Kbh. 2004. 219 s.; s. 70-83

Anmeldelser

Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen, Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen: – for at blive en god lærer, seminarier i 200 år.

(Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag 2005).

I en tid hvor den skolehistoriske interesse på seminarierne er meget begrænset, har skolehistorikerne publiceret den ene vægtige afhandling efter den anden, et højdepunkt er udgivelsen: »- for at blive en god lærer, seminarier gennem to århundreder.« En sammenhængende beretning om læreruddannelsen fra 1790-erne og frem til vor tid. Der kan trækkes spor af debatten langt op i 1900-tallet, og der gøres rede for grundlæggende pædagogiske problemer, der også ligger bag vor tids skoledebat.

Ingrid Markussen (IM) behandler læreruddannelsens første tid. Hun indleder konkret med at stille spørgsmålet om, hvorfor staten var så interesseret i uddannelsen og den fortsatte kontrol og overvågning af lærerne også efter afsluttet uddannelse. Vi kommer tæt på med omtalen af den »meget duelige« seminarist Jeppe Sørensen med den eksemplariske opførsel, der »med Gud velsigned Lykke« ville blive »en brav Skolelærer«. Jeppe dimitteredes fra Snedsted Seminarium i 1834 af den navnkundige forstander P.G. Brammer, der var en fremtrædende pædagog, men Jeppe er bundet til seminariet mange år efter dimissionen. Han skal indsende årsrapport til seminariet, atteret af skolekommission og kirkeligt tilsyn. Hvis Jeppe afsløg ansættelse i en stilling kunne han indløses bøde eller udkrives til krigstjeneste.

IM giver en del af svaret på sit indledende spørgsmål ved at fortælle om en norsk teolog K.O. Knutzen, der var på pædagogisk studierejse til danske seminarier og skoler, bl.a. Snedsted på den tid Jeppe gik på seminariet. Knutzen var meget begejstret for de pædagogiske fremskridt i Danmark, og ville ved rejsens afslutning takke kongen, Frede-

rik 6. Under samtalen forhørte kongen sig om sit eget skoleprojekt, den indbyrdes undervisnings fremskridt i Norge, og Knutzen kunne da oplyse om, at den norske lærer på grund af de norske bønders deltagelse i det politiske liv måtte have større frihed end danske lærere. Kongen bliver meget afvisende – danske lærere skulle ikke have så megen oplysning, at de fik politiske nykker. De skulle arbejde efter instrukser, og bonden skulle kun lære at læse, skrive og regne og følge pligterne mod Gud. For kongen var oplysningens store projekt endt her, nu gjaldt det om at begrænse »skrivefrækheden«. Oplysning er farlig, fordi oplysning er en trussel mod magten.

Det begyndte så flot 40 år tidligere. Baggrunden var 1700-tallets økonomiske tænkning. Merkantilismens interesse for handel og told suppleredes af interessen for landbruget. I et moderne samfund med rationelt drevet landbrug havde skolen en vigtig funktion. Derfor blev landbrugs- og skolereformer så sammenhængende.

Godsejerne var klar over, at bondestanden måtte have oplysning og mere frihed i driften. Den brogede oplysnings frigørende tænkning lod sig forene med rationelle kundskaber og fornuftig økonomi. Et lille eksempel kan illustrere det. Godsejeren og skolemanden von Rochow fra Brandenburg havde på sit gods både lutherske protestanter, reformerte og katolikker. For at give en enhedsskole et fælles grundlag udarbejdede von Rochow en sækulariseret læsebog. Katekismen blev overladt til familien og kirken. Oplysningsidealet om tolerance retfærdiggjorde læsebogen »Kinderfreund«, der blev en vældig succes og blev bearbejdet for dansk skole i flere udgaver af »Den danske Børneven«.

To seminariemodeller var til overvejelse. Skulle et seminarium vægte oplysningen, dvs. seminaristernes indsigt i en lang fagrække med det formål at uddanne en »intellektuel elite«, – eller skulle et seminarium forberede til et ydmygt liv som »bonde

blandt bønder«. Ingrid Markussen giver en grundig indføring i de to opfattelser, J.L. Reventlow, der stod for en statslig uddannelse i tilknytning til vajsenuset, og Biskop N.E. Balle, der som udgangspunkt havde, at læreruddannelsen kunne varetages af præsterne under visitation. Hele 1800-tallets læreruddannelse blev kombinationer af de to modeller: Vajsenhus eller præstegård, repræsenteret ved henholdsvis Blaagaard statsseminarium (senere Jonstrup) og Brahetrolleborg på den ene side, og Vesterborg seminarium på Lolland og andre præstegårdsseminarier på den anden side.

Kirke og stat (godsejerne) kæmpede om indflydelsen, men det der måske alligevel forenede oplysningsmændene og kirkens folk var den vægt, der blev lagt på den pædagogiske uddannelse. Overalt så man omfattende fagrækker, men fra Tyskland kom den helt dominerende inspiration m.h.t. undervisning og opdragelse. Inspirerende studierejser og masser af oversættelser nævnes. IM henviser blandt andet til Campes Revisionsværk, 12 bind, der blev oversat i årene 1789-1806. Her blev John Locke og Rousseau oversat, og Villamaue fra Berlin og Oest fra hertugdømmerne blev ansat på Brahetrolleborg seminarium. Reventlowerne var kendt med andre fremtrædende tyske pædagoger, blandt andre Francke og Basedow.

Dansk pædagogiske kultur var i sin oprindelse en europæisk, oversættelsernes kultur. Dansk bliver denne kultur først senere med bl.a. Grundtvig og Kold. IM afslutter sin afhandling med en god omtale af P.G. Brammers lærebog i Didaktik og Pædagogik. Brammer var forstander på seminariet i Snedsted, og senere biskop i Århus. Han interesserede sig for Pestalozzi og var påvirket af Grundtvig. I Brammers lærebog opsummeres megen pædagogisk tænkning, og man bider ikke mindst mærke i Brammers advarsler mod forskellige pædagogiske retningers ensidighed over for undervisningens og opdragelsens komplicerede opgave. Det forekommer mig at være særdeles aktuelt. IM kombinerer sin indsigt i de historiske sammenhænge med forståelse for de opgaver læreren står overfor i dagligdagen.

Christian Larsen (CL) har gjort sin entre i skolehistorisk forskning gennem en yderst kompetent udgivelse af Biskop Balles Visi-

tatsbog (1799-1806). CLs bidrag til antologien omfatter perioden mellem seminariereglementet fra 1818 og læreruddannelsesloven fra 1857. Perioden karakteriseres ved »Nedlæggelser og stilstand«. Motiverne er besparelser og bestræbelser på at få ensrettet det brogede billede af det mangeartede seminariebillede efter den inspirerende for-søgsperiode. Der skulle statsstyring til; militær organisation og foreskrevet indbyrdes undervisning blev enevoldskongens projekt. I seminariekredse var der modvilje mod kongens projekt, men der var stadig enevælde. Grundtvig formulerede kritikken, da han i 1820-erne advarede imod den indbyrdes undervisning: » – – man synes at forestille sig det fuldstændigt afrettede Folk under Billedet af en fuldstændig Under-Officer i den daglige Tjeneste.«

Efter perioden med nedlæggelser (Nylars, Borris, Brahetrolleborg og Vesterborg) var der fire seminarier tilbage: Jonstrup, Skaarup, Snedsted og Lyngby på Djursland. Jelling fik seminarium i 1841 med den begrundelse, at danskheden i hertugdømmet Slesvig skulle styrkes ved tilbud om uddannelse på et dansk seminarium.

Det statslige bureaukrati lå ikke på den lade side. Der arbejdedes med fagrækker, undervisningsplaner, detaljerede eksamensregler og karaktergivning. Interessen for at kvalificere lærerne med faglig dygtighed var stor, men på den anden side skulle læreren nu ikke bilde sig noget ind. Nøjsomhed og sædelighed er dyder for den, der skal leve som forbillede for bønder. Der lægges fortsat vægt på et opsyn med seminaristernes sædelige udvikling, en disciplinering der bl.a. omfattede krav om, at seminarierne ikke måtte placeres i købstæderne, hvor seminaristerne ville flakke rundt mellem værtshusene. Kristeligt sindelag og fædrelandskærlighed var egenskaber, der skulle udvikles gennem seminariets påvirkning, og det fortsatte i øvrigt til midten af 1900-tallet. Som Morten Bredsdorff skrev hundrede år senere: »Dansk skole er rodfæstet i danskhed og kristendom.« Magthaveres angst for at det skal gå galt med elevernes »personlige udvikling« er ikke uaktuel.

Levende debat om læreruddannelsen kommer først frem i 1840'erne og frem for alt i 1850'erne. Seminarierne var genstand

for sønderlemmende kritik både i tidens pædagogiske tidsskrifter og i Rigsdagen. Grundtvig holdt sig heller ikke tilbage, idet han kæmpede for folkeoplysning i modsætning til forestillinger om akademiske dannelse, der havde præget ikke mindst Blaa-gaard og Jonstrup op igennem århundredet.

Diskussionen stod grundlæggende om, hvorvidt man skulle foretrække en almen dannelse eller en mere faglig dannelse. En falsk modsætning kan man sige, men den synes at følge læreruddannelsen helt frem til vor tid.

Tanker om en præparandklasse og senere videreuddannelse af lærerne fødes, og med stor lidenskab diskuteres om teologiske kandidater skulle have fortrin i ansættelsen frem for de seminarie-uddannede. De første forestillinger om afskaffelse af kirkeligt tilsyn luftes, men det sker først langt senere i 1933.

Læreruddannelsen fik et løft med loven af 1857 alene af den grund, at uddannelsen blev tre-årig. Men der skete også noget andet, der fik betydning. Det blev muligt forskellige steder i landet at tage en skolelærer-eksamen, der gav samme rettigheder som en seminarieeksamen, og seminarielærere kunne ikke deltage som eksaminatorer eller censorer. Statens monopol på lærer-uddannelsen var brudt.

Vagn Skovgaard-Petersens (VS) bidrag omfatter den lange periode 1860 til 1945. Med nye tider – frit marked og liberalisme, industrialisering, bondestands og arbejderklassens selvorganisering – stillede der gamle og nye forventninger til læreruddannelsen med fornyet styrke. Det var ikke alene stat og kirke, men også folkelige bevægelser, der tillagde uddannelsen betydning, – og ville have magt over seminaristens udvikling og holdninger. De første seminarier for kvinder oprettes, men kvindelige seminarister fik vanskeligheder med ansættelse uden for købstæderne. De første tanker om særlige forskoleseminarier for kvinder til småbørns-undervisning blev udtrykt.

Privatseminarier, »friseminarier«, dukkede op. VS vurderer i et efterskrift, at denne liberalisme »ikke var nogen lykkelig tid for dansk læreruddannelse; reelt konkurrerede man ikke om uddannelsens kvalitet, men den billigste eksamen.« Det frie marked sikrer på

ingen måde kvalitet i uddannelsen, – det burde tænde advarsels-lamper også i vor tid.

Den omfattende skolepolitiske polemik foregår dels i forskellige pædagogiske tidsskrifter og dels i Rigsdagen. Stadig er det modsætningerne mellem uddannelse og dannelse, centralisme og decentralisme, fag og pædagogik, og seminaristens personlige udvikling, der er så ømtålelige.

Den pædagogiske diskussion druknede i skolepolitisk polemik. Fx fik seminariernes placering modsætningen mellem land og by til at blusse op. Seminariernes idylliske placering i landlige omgivelser (Jelling, Jonstrup, Skaarup og Ranum) kunne være en begrænsning for bondese seminaristen, der nok kunne trænge til en ydre afpudsning i byerne. Friskolemanden Klaus Berntsen fløj i flint og advarede mod »Affaldet fra Byerne«, hvortil andre bemærkede, at der i Ranum var både »Kro, Keglebane og Ølhalle«.

Men der var også seriøse pædagogiske tanker undervejs. VS drager en pædagogisk tanker frem af glemsele. Frederik Lange, der holdt forelæsninger ved universitetet fra 1847 til 1862. Han beskrives som hegelianer, men der har nok været en kraftig inspiration fra Kants opfattelse af sammenhængen mellem oplysningen og menneskets »udgang af sin selvforskyldte umyndighed«. Lange understregede, at opdragelse måtte resultere i selvopdragelse. Hvad der var af fag og læremidler burde sigte på, at både lærer og elev kunne tænke og handle uden andres ledelse. Skolens reform burde være en reform af læreren selv gennem opdragerens selvopdragelse. Pædagogisk teori burde derfor være hypoteser, der kunne efterprøves, og her måtte man kunne drage nytte af videnskabelige metoder. Lange fik ingen direkte indflydelse, men mon ikke man mærker en påvirkning på to områder.

Lange var jo stærkt påvirket af det, Grundtvig polemisk kaldte »den højtske Indbildning«, – altså tysk dannelse, og Lange har sikkert ikke fundet vej til højskolens folk, men hans læggen vægt på lærerens frie personlighed bliver et gennemgående træk i højskolens og friskolens lærerbillede. Store personligheder dukkede op i seminarieverdenen, fx den legendariske forstander i Jelling H.J.M. Svendsen, der rakte mangan en seminarist en hjælpende hånd.

Svendsens undervisning var ikke præget af pædagogisk teori og foreskrevet metodik, men han kunne fortælle og invitere til samtale. Det er mit indtryk, at Svendsen blev eksponent for højskolens og friskolens interesse for sangen, fortællingen og samtalen. Og så må det nok tilføjes, at under højskolens patriarkalske autoriteter fik samtalen måske ikke altid den bedste udfoldelsesmulighed.

Langes tanker fik en imidlertid en helt anden udformning i den nye filosofi. Den engelske filosof Herbert Spencer fik stor gennemslagskraft i hvert fald i interessen for pædagogisk teori. Spencer ville livsudfoldelsen og den almene lykke, og stod noget i vejen for dette projekt, så måtte det ryddes af vejen. Det var det liberale dilemma op: Sætter man spørgsmålstegn ved den frie udfoldelse, så dukker autoritære fremgangsmåder op hos frihedsideologen. Spencer blev efter min vurdering imperialismens ideolog.

Som min egen interesse vil jeg nævne, at med Spencer blev der lukket op for positivisme og socialdarwinisme. Harald Høffding oversatte ham, og derefter skrev vel næsten alle filosofiske professorer og docenter i de næste 75 år en bog om den sande videnskabelige pædagogik: Heegaard, Wilkens, Kroman, Oscar Hansen, Starcke, Axel Dam, Kuhr og Jørgen Jørgensen først med »Filosofiens og Opdragelsens Grundproblemer« i 1928 og senere med »Psykologi på biologisk Grundlag« fra 1945. Først med Knud Grue-Sørensen, udnævnt til professor i pædagogik i 1955, blev denne positivistiske fascination problematiseret i pædagogisk filosofi. Det blev han ikke populær på.

Hvad var der galt? VS citerer Heegaard: »Pædagogik er anvendt Fysiologi og Psykologi«, Kroman fortsatte: »... det var paa Tide, man lod sine Børn blive delagtige i det samme Gode, som man for længst har bragt i Anvendelse på sine Marker og sine Husdyr: Godet er rationel Behandling ...« Disse velvalgte citater lukker op for naturalismen og den behavioristiske manipulationsvidenskab, der kom til verden i 1900-tallet.

Det er vigtigt, at også skolehistorien, som historisk-filosofisk disciplin, burde drage disse synspunkter frem, fordi vi her ser kimen til de forfærdelige ulykker, der bliver følgen i næste århundrede. Der er en forbin-

delse mellem Ellen Keys naturalistiske arvehygiejne (»Barnets Aahundrede«, 1900), og Vilhelm Rasmussens social-darwinistiske reformpædagogik (»Samfunds-Skolen«, 1910). Under tragiske vilkår videreudvikledes disse tanker i Tyskland, og her gled reformpædagogikken så forholdsvis gnidningsfrit ind i den nazistiske ungdomsopdragelse.

Statens monopol på læreruddannelse blev brudt i 1857, og på »markedets betingelser« førte det til en underskov af kurser, hvis kvalitet var under voldsom kritik. Fremtrædende seminarieforstandere (P.J. Vinther fra Silkeborg og Peter Bojsen fra Gedved) og Det pædagogiske Selskab henvendte sig til kultusminister Carl Goos, og det kom til et rimeligt forlig i året 1894. Statsanerkendte privatseminarier bestod, det pædagogiske engagement fik en rimelig mulighed inden for et statsligt reguleret system med statsstøtte til seminaristerne, en vejledende fagfordeling samt et eksamenssystem. I Rigsdagen fortsatte polemikken bl.a. mellem Klaus Berntsen og Herman Trier (redaktør af det pædagogiske tidsskrift »Vor Ungdom«). Men loven blev vedtaget ikke mindst til stor lettelse for lærerstanden, der opnåede en agtelse, der var stærkt anfægtet i polemikken. Det gav sig måske også udtryk i det forhold, at begrebet almueskole afskaffes, og for første gang tales der om en folkeskole. Men ikke mindst under indflydelse af filosofiprofessoren K. Kroman, der var ministeriets konsulent, blev den omfattende fagrække særdeles ambitiøs, og i hans pædagogiske tænkning var undervisningen deduktiv uden åbning for drøftelser, – skønt han selv var optaget af elevens selvvirksomhed.

Den grundtvigske kritik blev afdæmpet, men fik stor indflydelse gennem seminarieforstandere. Det slår igennem hos Højres kulturminister H.V. Sthyr, hvis berømte cirkulære (6.4.1900) i sin indledning beskriver et skolesyn, jeg opfatter som den demokratiske folkeskoles dåbsattest: »Men så vigtigt det er, at der i Skolen gives Rum for fri Bevægelighed og personligt aandeligt Liv, saa nødvendig er det, at der under Folkeskolens stigende Udvikling og fremad-skriddende Organisation tages det skyldige Hensyn til ogsaa den nødvendige Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed.« Denne balance mellem det personlige og det fælles er jo

et ægte demokratisk og pædagogisk problem.

Det gav sig også metodiske udtryk i anskuelsesundervisning og senere i iagttagelsesundervisning, hvor samtalen skulle befordre elevernes øvelse i at udtale sig om det, de sanser og iagttager.

1900-tallets seminariehistorie gennemgås med stor detaljerighed. Der er statistik og skolepolitik, men fremstillingen er også præget af stor forståelse for seminaristernes menneskelige vilkår. Gennem erindringskitser drages lærerskæbner frem. VS skriver: »Ad snoede veje, gennem skolegang, håndværk, missionshus og måske også gennem venskab med en halvgammel lærer havde de fået en forestilling om sig selv som lærere, en tro på at de duede som opdragere af næste slægtled.« I stilfærdige overvejelser i tidens »vandrebøger« kommer det til udtryk. Trangen til større udblik og dybere erkendelse har drevet mange, men de har også oplevet uddannelsen som utroligt krævende med oppumpede læseplaner i måske især religion, dansk sprog og regning i 36 ugentlige timer.

Med skolereformen i 1903 og oprettelse af mellemskolen og den delte enhedsskole stilledes nye krav. Med stigende selvbevidsthed gjorde lærerstanden sig gældende gennem Danmarks Lærerforening, der op igennem århundredet så sammenhængen mellem bedre økonomiske kår og bedre uddannelse.

Det bliver for omfattende i denne anmeldelse at gennemgå 1900-tallets udvikling i læreruddannelsen og lærernes videreuddannelse. Med sin omfattende viden giver VS et overblik over udviklingen, der jo præges af dels en kulturhistorisk orienteret påvirkning (bl.a. fra højskolen) og dels en videnskabsorienteret reformpædagogik, bl.a. præget af udviklingsoptimisme og videnskabstro (kultur-radikalismen). Man imponeres over så mange store personligheder, både skolepolitiske og pædagogiske, der stod bag århundredets skolereformer. Mange kompromiser, men også stigende forståelse prægede udviklingen, ikke mindst drevet frem af samarbejdet mellem Socialdemokratiet og Det radikale Venstre.

VS følger udviklingen af en demokratisk skole. De store ekstreme politiske bevægel-

ser gjorde ikke det store indtryk i den pædagogiske diskussion i 1930'erne, men advarsler blev dog formuleret. Det er først med den tyske besættelse under anden verdenskrig, at de demokratiske forventninger til skolen blev formuleret. Skolen havde et bidrag at give til demokratiet.

Livet på seminarierne var naturligvis præget af den nu 60-årige debat om samarbejde eller modstand. Få havde (har?) forståelse for, at her var der ikke tale om et enten-eller. Der var naturligvis seminarister og lærere, der deltog i illegalt arbejde. Inger Merete Nordentoft skrev sin pjeces om *Opdragelse til Demokrati*, som ivrigt blev diskuteret i Frit Danmarks lærergrupper. Enkelte embedsmænd følte sig forpligtet til et mådeholdent tysk-dansk kulturelt samarbejde, men skolens folk blev i meget, meget ringe grad påvirket af nazismen, – det er for en eftertid godt at konstatere. Lærerforeningernes ledere samledes i et »syvmandudvalg« og bidrog til, både illegalt og i fortrolige forhandlinger med centraladministrationen, at der ikke forekom nogen form for tysk-dansk samarbejde på skolens område.

Jeg er af den opfattelse, at først med skolereformerne i 1960'erne skete der noget i forholdet mellem pædagogik og politik. Hal Koch havde under krigen formuleret, hvad skolen kunne gøre. Det gjaldt om at politisere ungdommen, en for sin tid stærkt provokerende udtalelse. Pæne seminarister var jo hævet over politik! Med ungdomsbevægelserne i 1960'erne og lærerstudenteres og læreres omfattende opslutning om Kampagnen mod Atomvåben og Vietnam-bevægelsen løsnede de meget traditionsorienterede og forstanderstyrede seminarier deres greb om seminarierne og de studerende.

Karen B. Braad (KBB) beskriver udviklingen og i høj grad også debatten i tidsrummet fra 1970 til 2003, hvor seminarierne langsomt udvikler sig til CVU'er. Også denne periode skildres glimrende med den indsigt, der er forudsætning for forståelse af de mangeartede problemer, der opstod i uddannelsen. (Der må for denne periodes vedkommende også henvises til Tage Kampmann: »Kun spiren frisk og grøn ...«)

Seminarieoven fra 1966 var efter min mening fremragende, den løste det problem, der opstod med behov for lærere, der skulle

undervise i en udelt enhedsskole. Danmarks Lærerforening argumenterede stærkt for en »enhedslæreruddannelse« med to begrundelser: Dels fagforeningens ønske om at bevare en samlet lærerstand, der slagkraftigt kunne varetage lærernes interesser, og dels den pædagogiske begrundelse, at en klasse-lærer burde kunne følge eleverne i enkelte fag gennem hele skoleforløbet.

Løsningen blev en række fællesfag, ofte kaldt klasselærerfag, fælles pædagogisk fag-område og pædagogiske specialer i småbørns-undervisning, undervisning for de ældste årgange og specialundervisning. Endelig knyttes to linjefag på højt fagligt niveau til uddannelsen. Linjefag og specialer udvikledes med stor entusiasme på seminarierne, men specialerne blev afskaffet efter kritik fra bl.a. DLF i 1982. Specialet for specialundervisning blev et tilløbsstykke, der kunne true DLFs begreb om enhedslæreren.

Seminarierne var i rivende udvikling, men problemet opstod i folkeskolen, hvor det kneb med at gennemføre undervisning med linjefagslærere i mange fag. Man kunne vel også tilføje at den pædagogiske interesse i skolen gik på udvikling af metoder, fx projektarbejde, men den didaktiske interesse for undervisningens indhold var på retur i folkeskolen.

KBB gør fint rede for den kaotiske seminariednlæggelse i slutningen af 1980'erne. Der er ingen tvivl om, at nogle seminarier var for små til den ambitiøse seminarielov fra 1966, men forløbet af nedlæggelser udviklede sig til interessekamp og studehandler. Velfungerende seminarier blev nedlagt, – eller »sammenlagt« –, og store seminariebyggerier blev gennemført andre steder.

I løbet af 1980'erne oplevede seminarierne undervisningsminister Bertel Haarder som en stigende belastning. Det er min vurdering, at ministeren, der grundlæggende havde en interesse for skolen som kulturformidlende institution, også fandt et redskab for udøvelse af magt i de opdukkende managementteorier og i markedsøkonomisk tænkning. Det blev tydeligt formuleret af ministeren med »redegørelse om et åbent marked for videregående uddannelser« fra 1991. Her markeres udviklingen frem mod CVU.

KBB har gjort glimrende rede for seminarielovens tilblivelse i 1966 og 1991 (en

lempelig revision af 1966-loven), og man får et godt indtryk af tilblivelsen af 1997-loven. Ole Vig Jensen var blevet minister, og uden forudgående udvalgsarbejde dukkede en ny læreruddannelse op, vedtaget af folkettingen i 1997. Det er ikke for meget at sige, at hermed var kvaliteten i læreruddannelsen ikke sikret. Gang på gang måtte man høre ministeren argumentere med henvisning til på den ene side nye metoder og på den anden side sikring af faglighed. Jeg erindrer, at ministeren ville forbedre læseundervisningen i folkeskolen, ved at integrere den i alle fag på seminarierne, og at specialundervisningens problemer kunne løses ved undervisningsdifferentiering. Større faglighed skulle sikres ved fire linjefag mod de tidligere to. Seminariefolket var fortvivlet.

Som afslutning på sin afhandling gør KBB rede for seminariernes udvikling til CVU. Det blev Margrethe Vestager, der som ny radikal undervisningsminister skulle lægge navn til det, man ofte uargumenteret kaldte udviklingen. Seminarierne fungerede nu på markedets præmisser, og de kunne med nye typer af ledere udvikle mange typer af pædagogiske uddannelser. Og endelig fik vi så Ulla Tørnæs som minister i 2001, der ikke gjorde det lettere at skabe overblik og sammenhæng. Tidens modeord var frivillighed, professionalisme, akademisk niveau og forskning på CVUerne, og bag det hele strammere og strammere økonomisk styring ved »taxameterprincippet«. 2005 vendte Bertel Haarder tilbage som minister.

KBB afslutter sin redegørelse ved at rejse spørgsmålet, om der nu er tale om, at seminarierne vil blive integreret i det øvrige uddannelsessystem, og om dette vil føre til en trindeling af uddannelsen?

Erik Nørr (EN) giver et foreløbigt svar i et veldokumenteret overblik over den nyeste udvikling. Der er 18 seminarier tilbage, men det er vanskeligere at identificere, hvad man egentlig forstår ved »at gå på seminarium«, der tidligere var et velafgrænset tidsafsnit i læreres tilværelse.

Der er forskellige institutionstyper, der retter sig efter mangfoldige behov. Oprindeligt oprettet på privat og lokalt initiativ sker der sammenlægninger: Børnehave- og fritidspædagogseminarier, børneforsørgs- og socialpædagogiske seminarier, hushold-

nings- og håndarbejdsseminarier. I korte skitser giver EN en beskrivelse af disse uddannelsers oprindelse og udvikling, deres sammenlægninger og begyndende indordning i CVUerne.

For den, der vil have et overblik, er ENs artikel oplysende, men det er også vigtigt at tilføje, at der er en bureaukratisk udvikling, der synes at køre ukontrolleret og vilkårligt videre. Hele udviklingen blev solgt som decentralisering, og det har efter anmelderens opfattelse udviklet sig til lokale uigennemskuelige magthierarkier, som lærere og studerende har ringe indflydelse på. Der er bl.a. problemer med lokale studieplaner og ledelsesplaner.

Der konkurreres om forskellige organisatoriske tilbud. Samordning af fag inden for forskellige uddannelser, meritoverførsler og fjernundervisning ved hjælp af computere. Og der tilbydes en mængde pædagogiske studier. EN refererer til Viborgseminariet, der tidligere var børnehaveseminarium, men nu kan præsentere 17-18 uddannelsesstilbud. Det er rystende læsning.

Vagn Skovgaard-Petersens afsluttende refleksion »Meningen med en læreruddannelse« er et eftertænksomt overblik over, hvad meningen med læreruddannelsen gennem to århundreder har været.

Der har været seminariebyggere med mangeartede motiver og idealer, og der har været en lang udvikling præget af den falske modsætning mellem pædagogik og fag. Den modsætning kunne vel ophæves med VS' opfattelse af didaktikkens helt centrale placering i en læreruddannelse, – hvis man vel at mærke med didaktik forstår refleksioner over både – bemærk undervisningens indhold og form.

I et afsnit giver VS et signalement af skolelæreren, – bemærk betegnelsen skolelærer – og den tidligere opfattelse af ham som folkelærer. Læreren eller degnen var uundværlig i sognets udvikling. Både med hensyn til organisatoriske opgaver og i folkeoplysningens tjeneste. »En god lærer« har alle tider stået til tjeneste, han har følt sig forpligtet. Kald eller professionalismisme – der var og er en forventning om en pædagogisk dannelse.

Ikke mindst i VS' afsluttende refleksion synes jeg, at denne store bog om dansk se-

minarieliv gennem to århundreder, er præget af en grundlæggende agtelse for læreren og hans mangeartede opgaver. Det ligger som en undertone i hele værket, at lærere ofte under kummerlige kår og de vanskeligste vilkår har bidraget helt grundlæggende til udvikling af dansk kultur.

Det er sagt, at historieskrivning er beretningen om fortidens håb. Det gælder ikke mindst skolehistorien. Derfor burde ikke mindst seminarielærere gøre sig fortrolige med dette værk. Jeg har selv glædet mig over, at nogen har skrevet mit fags historie.

Holger Henriksen, pens. studielektor

Skole – Kirke – Arkiv

Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen den 11. november 2004

Red. af Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag 2004, 219 s. illustreret. Pris 250 kr.

Festskriftet til Erik Nørr fremtræder i nobelt omslag holdt i mørk anilinfarve. Det giver umiddelbart associationer til skoletidens blækhuse af glas, fyldt med blæk i mørklilla farve, parate til at afgive sværte til adskillige håndskrevne kladdehefter. Associationen er nærliggende. De 15 artikler, der befinder sig mellem det mørklillafarvede omslag, er som et blækhus, som man kan dyppe sin pen i for at få stof og sværte til mange historiske notatsider om skole, uddannelse, kirke og arkiv.

Festskriftet er udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. I format og layout følger det Selskabets årbøger, men er et selvstændigt skrift, ikke en årbog. Derfor er det lidt forvirrende at skriftet afsluttes med anmeldelser.

Erik Nørss ånd svæver over skriftet. Ikke bare på grund af dets indhold og høje standard, men også på grund af den akkuratess som præger bogen. Det er kun fundet to trykfejl i hele bogen – og der er søgt intenst!

Bogen afsluttes med en bibliografi over Erik Nørss omfattende forfatterskab, udarbejdet af Christian Larsen. Bibliografien mangler en enkelt udgivelse med Erik Nørr som medredaktør. Her kunne Christian Lar-

sen have fået hjælp af en af medredaktørerne til det nye festskrift. Erik Nørr var nemlig i 1991 medredaktør af et festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen, sammen med Harry Haue, Kristian Hvidt og undertegnede. Derfor kan jeg huske det. Den artikel, som Erik Nørr skrev i den anledning, findes derimod medtaget under artikler i tidsskrifter. Medens vi er i afdelingen for det formelle, så synes jeg også, at der mangler oplysning om, hvem den eller de fotografer er, som har taget alle de udmærkede fotografier af forfatterne? På side 14 mangler ligeledes oplysning om, hvor fotografiet af Olaf Poulsen, som Per Degn, stammer fra.

Erik Nørres alsidige historiske interesse med et kernepunkt inden for kirkelig folkeopdragelse og statslig og lokal skolepolitik afspejler sig da også i skriftet. Udgiverne har lagt vægt på at ordne artiklerne kronologisk. Måske er det et Nørorsk træk? Jeg tillader mig at gå en anden vej og samler min omtale af indholdet efter temaer. Med så mange artikler kan det kun blive en kort skitsering af indhold og perspektiver. Det opleves naturligt at begynde med det nære arkivmæssige; med Grethe Ilsøes og Inge Bundsgaards informative artikler om uddannelsen af arkivarer gennem de seneste 30-40 år. Hvor Grethe Ilsøe holder op i slutningen af 1970'erne, tager Inge Bundsgaard fat. Tilsammen lykkes de to at give et velkomment overblik over en professionsudvikling, som vi brugere af arkiverne har kunnet iagttage gennem årene uden at være klar over sammenhængen.

En særlig sønderjysk hilsen bringer Vagn Skovgaard-Petersen i sin afsluttende artikel om »Ord fra Als«. Artiklen, som drejer sig om mottoer og andre inskriptioner, der befinder sig på og i alsiske skolebygninger, viser et betagende samspil mellem national og historisk bevidste skolestiftere, befolkning og forældrekreds. Mærkeligt er, at der kun er fundet en inskription på alsiske skoler før 1920. Den stammer fra den skole, som her-tug Frederik Christian oprettede i 1780 i Augustenborg. I overensstemmelse med tidens opfattelse lød inskriptionen: IN GLORIAM DEI ET SALUTEM PROXIMI (til Guds ære og næstens gavn). I 1922 blev det Edvard Lembcke (1815-1897), som gav stof til den inskription, som blev indristet på Dane-

bod Højskole: KUNDSKABS FADER, VISDOMS VÆLD, TIL VOR GERNING GIV OS HELD, HVAD HER PLANTES, LAD DET LYKKE, HVAD HER GRUNDES, LAD DET BYGGES, PÅ DEN RETTE HJØRNESTEN!

Lembcke gav også stof til en inskription i Lysabild Skole i 1943. Her var teksten ændret afgørende i forhold til en salmeudgave fra ca. 1900, og opfølgningen af Lembckes indflydelse på egnen og af den tekstmæssige ændring rummer en hel lille detektivhistorie og et stykke indremissionsk salmehistorie.

Materialet til artiklen er en stort anlagt indsamling af skolers mottoer, der fandt sted omkring 1990 i et samarbejde mellem Institut for Dansk på Danmark Lærerbøjskole ved Peder Skyum-Nielsen og Institut for Dansk Skolehistorie samme sted ved Vagn Skovgaard-Petersen. Artiklen viser med al tydelighed den rigdom, der er i materialet, og man kan kun håbe på, at det en dag vil blive udgivet i sin helhed.

Den anden artikel, som belyser sønderjyske forhold, er Hans Schultz Hansens artikel om lærer Jepsens privatskole i Højer i tiden mellem de slesvigske krige 1850-1864. Lærer Jepsen var tysksindet og var blevet afskediget fra sin skole i 1850 for at have støttet den slesvig-holstenske opstand. Mistænksomheden var derfor stor, da han søgte om tilladelse til at oprette en privatskole i Højer, som skulle have tysk som undervisningssprog i halvdelen af timerne. De danske myndigheder gav ham alligevel tilladelse til at oprette skolen, men på betingelse af, at man ville holde et vågent øje med ham. Tønder fik ny provst i 1853. Den nationalliberale københavner Odin W. Tidemann var stærk tilhænger af sprogreskriptionerne og en lige så stærk modstander af at have en mand som Jepsen som skoleleder for en dansk privatskole. Hans indsigelse mod Jepsen mødte dog modstand fra en anden lokal embedsmand, amtmanden Arthur Reventlow, en sønnesøn af Christian Ditlev Reventlow. Reventlow var tysk opdraget, men havde under treårskrigen kæmpet på dansk side. Reventlows kommentarer til anmodningen om at lukke skolen blev indsendt til år senere og gav et helt andet syn på sagen. Han fandt efter nøje undersøgelse ikke, at Jepsen på noget punkt svigtede det danske. Eleverne talte

og skrev et upåklageligt dansk, skolen benyttede de gængse danske lærebøger i religion, bibelhistorie, fædrelandets historie og geografi og matematik. Skolen fyldte desuden en vigtig funktion på egnen, idet den rettede sig mod de hjem, som havde ambitioner på deres børns vegne, og det var mere, end hvad folkeskolen med de mange børn kunne klare. Reventlows liberale skolepolitik blev også de statslige myndigheders, og skolen fik lov til at fortsætte. I 1864 skiftede billedet. Jepsen blev flittigt brugt af de tyske myndigheder og fik hvervet som postforvalter i Højer. Men skolen da? Det svarer artiklen egentlig ikke på? Vi må udgå fra, at den blev nedlagt, men nogle refleksioner over, hvordan det skete, og hvilke konsekvenser dette fik for de dansksindede elever som gik der, ville have været befordrende for vurderingen af Jepsens loyalitet over for det danske.

Festskriftet medtager også udkantsområder i det danske kongerige, både Færøerne, Grønland og handelsstationen Serampore i Indien.

Lena Nolsø skriver om arbejdsskolen i Torshavn. Her er det amtmanden Christian Ludvig Tillisch, der tegner dansk embedsmandspolitik på skoleområdet. Han fik i 1826 oprettet en arbejdsskole i Thorshavn, som en efterklang af 1770'erne og 1780'ernes interesse for manufakturindustri og arbejdsskoler for den fattige befolkning. Tillisch befandt sig på Færøerne i en femårsperiode, skriver Lene Nolsø, men det må være en fejl, for i artiklen opererer han stadig med nye planer for skolen 10 år efter oprettelsen.

Det ser ikke ud til, at der har været den store søgning til skolen, og efter 10 år ønskede Tillisch at reorganisere den og bl.a. kombinere den med en tvangsarbejdsanstalt for folk, som var dømt til straf i arresthuset i Torshavn, og for løsgængere. En ansøgning blev sendt til Rentekammeret. Men som i sagen om privatskolen i Højer, så greb en lokal embedsmand ind og forpurrede planen. Det var den færøsk fødte sorenskriver Hundrup. Han satte spørgsmålstegn ved behovet for en udlfabrikation i et miljø, hvor den almindelige husflid stod på et så fuldkomment niveau. Han kunne heller ikke se problemet med løsgængere. I hans fireårige embedsper-

riode havde han ikke mødt en eneste. Han kunne gå med til at sætte lovovertrædere til tvangsarbejde, men mente ikke, at det kunne dreje sig om mere end 2-3 stykker om året, altså alt for lidt til at drive en tvangsarbejds-skole. Rentekammeret må have lyttet til sorenskriveren. I hvert tilfælde blev planen aldrig gennemført. Problemet med løsgængere og andre problem børn i lokalområdet løstes på en helt anderledes progressiv måde af lokalsamfundet. Lena Nolsø fortæller, at de lokale myndigheder, samtidig med at de nye arbejdsskoleplaner blev udformet, åbnede for nye bosættelser. Man tildelede ejendoms-løse jordlodder ved udstykning af jord fra den offentligt ejede jord på Færøerne. Derved blev der skabt mulighed for, at den fattige befolkning kunne ernære sig ved en kombination af fiskeri og smålandbrug. Arbejdsskolen blev forvandlet til en håndarbejds-skole, der fungerede frem til 1870'erne.

I Niels H. Frandsens artikel om de grønlandske børns katekismeindlæring og læseindlæring møder vi missionens folk på arbejde. Vi møder også Finn Gads studier i grønlandsk læse- og skriveindlæring. Finn Gad var omkring 1980 en del af et team på Institut for Dansk Skolehistorie, der studerede de nordiske befolkningers læse- og skriveudvikling før folkeskolen. Resultaterne blev fremlagt på nordiske historikerkongresser i 1981, 1984 og 1987. Ved hjælp af lokalt kildemateriale har Frandsen kunnet supplere disse undersøgelser på en særdeles interessant måde. Via mandtallister, som missionslærere førte i 1820'erne, har han kunnet følge enkelte børn igennem deres skoletid og er derved blevet i stand til at se de enkelte faser i læseindlæringsprocessen. Det viser sig, at de enkelte trin stemmer helt overens med de læsetrin, som jeg tidligere har fremlagt fra den pietistiske skole i Landerslev, oprettet af Frederik IV's bror prins Carl. (Det store i det små. Red. Knud Prange, 1997). Det vil sige, at læseindlæringen i de grønlandske missionskoler i 1820'erne fulgte de samme retningslinjer som danske pietistiske skoler i 1700-tallet.

Hvis Erik Gøbel havde haft adgang til den samme type kilde fra missionens skoler i Serampore i Indien, ville vi sandsynligvis have fundet de samme indlæringstrin i læseindlæringen. Vi har at gøre med det, som Søren

Ehlers i sin artikel om skole- og uddannelsesudviklingen kalder det lutherske undervisningsbegreb. Et fælles curriculum og en fælles forståelse af undervisningens hovedformål.

Erik Gøbels kildemateriale fører ham dog ikke så dybt ind i de enkelte fag, men vedrører først hernutternes, senere britiske baptisters oprettelse af skoler som offentlige dannelses- og uddannelsesinstitutioner fra 1700-tallet frem til salget af kolonierne Serampore og Trankebar i 1846. Serampore var en dansk handelsstation, som blev oprettet i 1620. Den var helt omgivet af, – og dermed domineret af, – den britiske kolonimagt. I Serampore er det en nordmand, som repræsenterer dansk diplomati. Ole Bie var guvernør i perioden 1776-1805, en uhyre energisk mand, der formåede at operere på en måde, så han ikke kom på kant med briterne. Specielt tiltrækkende for handelsstationen var dens udstrakte asylret. Det kom skolesystemet til gode. Personer, som var kommet på kant med myndighederne i Calcutta, kunne slå sig ned i Serampore, hvor de var beskyttet af asylretten under Dannebrog. Det gjaldt f.eks. de engelske baptistmissionærer, som slog sig ned i Serampore i 1799, oversatte bibelen til 6 forskellige indiske sprog, indrettede trykpresser og trykte bibeler, skolebøger, ordbøger etc. I begyndelsen af 1800-tallet oprettede de Serampore College, en højere uddannelsesinstitution, og fra 1800-tallets begyndelse en mængde nye grundskoler. I 1845 var det slut med dansk herrevælde i Serampore. Handelsstationen blev solgt til briterne. Missionen kunne dog fortsætte sit arbejde. Serampore College kom til at nyde godt af et kongeligt privilegiebrev fra 1827, som stillede institutionen på linje med Københavns og Kiels universitet og slog fast, at privilegierne skulle forblive ukrænkede og holdes i kraft, som om de var givne ved et charter af den britiske regering. Et stykke dansk diplomati lagde således grunden til Indiens første universitet. Det kongelige diplom er i dag udstillet på et museum på Serampore College, og Frederik VI's monogram ses stadig over hovedindgangen.

De tre omtalte artikler tangerer alle et tema i Michael Bregnsbos artikel om baggrunden for 1814-lovene. Hans udgangs-

punkt er en populær forståelse af 1814-loven som begyndelsen til en ny æra i dansk skoleudvikling. Egentlig er det problemet med hønen og ægget, som optager Bregnsbo. Hvad kom først – skolerne eller loven? Det, de tre artikler med al tydelighed viser, er, at udviklingen af skole og undervisning i Danmark har været en igangværende proces siden det lutherske undervisningsbegreb slog igennem som officiel dansk skole- og dannelsespolitik. Skoler var ikke nødvendige for denne proces. Katekismeindlæringen kunne foregå i hjemmet, og skolens pensum kunne læres uden pædagogisk uddannede lærere.

Når man diskuterer 1814-lovens betydning som skelsættende eller ikke, må man have i mente, at en skolelov ofte er mange år undervejs. I dette tilfælde var loven ualmindelig godt forberedt, så den i virkeligheden nærmest var en ajourføring af udviklingen i de egne, hvor den var forsøgsvis implementeret. I andre dele af landet var der derimod tale om en ny udvikling, en tvangsmæssig institutionalisering af undervisningen, der fratog fattige forældre deres traditionelle muligheder for selv at bestemme skolegangens omfang. Dermed var der allerede i 1814 lagt op til de konflikter, som resulterede i en ualmindeligt liberal privatskoleordning fra 1855.

Christian Larsens artikel om Pastorseminariets oprettelse og nedlæggelse beskæftiger sig med den samme tid som Bregnsbo, men denne gang er det uddannelsen af præster, det gælder, specielt den praktiske uddannelse, som sigtede på præstens møde med menigheden gennem prædiken og forsamlingsarbejde. Tomme kirker var også et problem i slutningen af 1700-tallet, og flere initiativer var blevet taget for at forbedre præsternes prædikenkunst. Christian Larsen peger på to selskaber, der blev oprettet til dette formål, Det Homilitisk-Kateketiske Selskab, der blev oprettet i 1789 af biskop N.E. Balle, og Det Homilitiske Selskab, som blev dets efterfølger i 1799, oprettet af residerende kapellan ved Frue Kirke H.G. Clausen. Det var det sidst nævnte selskab, som blev forløber for Pastorseminariet. I den velskrevne artikel møder vi Pastorseminariets oprettelse som et centralt statsligt initiativ med mange gode hensigter og flere

fremragende lærere. For at bruge et moderne udtryk, så stødte seminaret imidlertid mod kundernes manglende interesse, og resultatet blev fra 1816 en mangeårig skyggetilværelse. Artiklen efterlader et ubesvaret spørgsmål: Hvordan kunne de nyuddannede præster slippe godt fra ikke at frekventere seminariet, når myndighederne i 1811 og igen i 1817 udstedte direktiver om, at ansættelse skulle betinges af ophold på seminariet, hvis man ikke havde meget gode grunde til at lade være?

Af de resterende artikler kan nævnes en spændende og velskrevet artikel af Anders Monrad Møller på grundlag af hidtil upubliceret brevkorrespondance om forarbejdet til oprettelsen af Grundtvigs Højskole på Marielyst. Korrespondancen afslører, at initiativtagerne havde helt anderledes storslåede planer end Marie Grundtvig, der forestillede sig en mindre bondeskole for Rønnebæksholm og omegn. »Lav-Skole«, råbte Fenger ophidset i et af sine breve. Da den omsider oprettede højskole på Marielyst måtte nedlægges efter få år på grund af manglende interesse fra brugernes side – for igen at bruge et moderne udtryk – så kan man spørge sig, om ikke Marie Grundtvig var i bedre overensstemmelse med realiteterne i Grundtvigs højskoletanker end kredsen omkring ham.

Keld Grønder-Hansen beretter om en særdeles usædvanlig lærer og samler, Mathias Jens Mathiassen, som oprettede Danmarks Lærerforenings Bureau for Indsamling og Uddeling af Undervisningsgenstande. Mathiassen blev selv et bureau, som i mange år ved mange gode hjælpere indsamlede genstande til skolens naturundervisning og sendte dem rundt til landets forskellige skoler. 111.000 genstande blev i næsten 4000 forsendelser udsendt til i alt 1380 skoler. Et ganske formidabelt antal, skriver Grønder-Hansen. Man kan kun samtykke.

Samspillet mellem skolemyndigheder og lokalbefolkning har altid haft Erik Nørres interesse. I Jørgen Mikkelsens artikel møder vi en langvarig konflikt omkring skolecentralisering og skolenedlæggelse i Hjembæk og Svinninge fra 1940-1980. Samtidig ser vi et eksempel på Grethe Ilsøes og Inge Bundsgaards artikler om arkivaruddannelsen, idet artiklen er en viderebearbejdning af Jørgen Mikkelsens arkivfaglige afhandling. I artik-

len træder civilsamfundet i aktion med demonstrerende forældre i kommunalbestyrelsens lokaler og aktive forældre, der får stemmeprocenten ved afstemning om skolenedlæggelse til på ganske kort tid at overgå de 80%, som var nødvendige for at omgøre kommunalbestyrelsens beslutning om nedlæggelse.

Børge Riis Larsen er gået på jagt i Slagelse lokalarkiv og andre både private og statslige arkiver og har fundet en studenteruddannelse frem fra begyndelsen af 1900-tallet ved byens private realskole. Uddannelsen er forholdsvis ukendt i byen, fordi skolen selv ikke var flink til at omtale den i sine årsberetninger. Det blev også her lokalbefolkningen, som bestemte uddannelsens skæbne, idet uddannelsen blev en døgnflue med i alt 9 dimittender. Strømmen af uddannelsessøgende gik i stedet til den kommunale realskole, der i 1927 blev byens gymnasium, i dag et af landets største.

Degnen er temaet for Lejf Degnbols artikel. Det er Degnbols ærinde at rehabilitere degnen i dansk kirke- og skolehistorie, og det er jeg stort set enig med ham i, at der er behov for. Degnen var – eller blev som sædedegn i mange egne en respekteret person. Med det jordtilliggende, som degnen havde som del af sin løn, var han også en forholdsvis formuende person. Det var meget derfor, at degneembedet blev nedlagt i forbindelse med 1814-skoleloven. Derved kunne skolemyndighederne dele ud af embedsindtægterne, give skolelærerne sikkerhed i jord mod at dele degnefunktionen ud på sognets skolelærere. Degnbol fører degneembedets funktion tilbage til oldkirkens diakonfunktion, hvilket jeg finder god mening i. Ny forskning om de første kristne menigheder pointerer tilmed, at kvinder kunne optræde som diakonis og derved få de samme hjælpefunktioner, som degnen overtog ved reformationen.

Det centrale i degnens og diakonens funktion var undervisningen i børnelærdommen – efter reformationen det lutherske undervisningsbegreb. Det er dette begreb, som Søren Ehlers fokuserer på i sin metareflekterende artikel over undervisningsbegrebet contra uddannelsesbegrebet i dansk skoleudvikling. Helt korrekt ser han, hvordan nutidens liberale, men samtidigt centralstyrede skole-

politik bryder med en århundredlang tradition, idet undervisningens kerne, det fælles curriculum, erstattes af en markedsstyret globaliseret kompetencetænkning.

Gennem denne systematisering af artiklerne i festskriftet ser jeg fra mit eget udgangspunkt, hvordan de hænger sammen som små perler på en snor, hvor den samlen-de tråd udgøres af arkivmaterialet. Ikke alle er lige perspektivrige, men alle er de uhyre vel funderede i kilder og litteratur, og hver og en udgør de en væsentlig brik i lokalsamfundets historiske arbejde og i udforskningen af enkelte sider af dansk skole- og uddannelseshistorie.. Skulle jeg efter min gennemlæsning af festskriftet selv samle indholdet i en overskrift, ville det blive Arkiv-Skole-Kirke-Steder.

Ingrid Markussen

Christian Larsen: Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004.

Udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag 2005. 636 sider. Pris 300,00 kr.

I Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie har det bibliografiske arbejde fra begyndelsen været i centrum. Nu er der så kommet et stort værk – man fristes til at sige værket – inden for uddannelseshistorisk bibliografi.

Christian Larsen, historiker af uddannelse og nu ansat som arkivar i Rigsarkivet, er forfatter til: Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004, udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie sammen med Syddansk Universitetsforlag.

Før 1948 kan uddannelseshistorisk litteratur findes i Dansk historisk Bibliografi. Derefter er der en række bibliografiske lakuner – trods forsøg på at udfylde dem bl.a. ved hjælp af årsbibliografiene i Årbog for Dansk Skolehistorie/Uddannelseshistorie fra 1966. Denne nye bibliografi giver som den første den samlede adgang til periodens uddannelseshistoriografiske litteratur.

Værket er opbygget med en indledning og seksogtyve kapitler med ca. 10.000 bibliografiske poster sorteret efter hovedemne. Derudover er der tre registre: Emneregister, sted-, institutions- og foreningsregister samt et personregister.

En eksplicit intention i indledningen er at give et rids af »tendenser inden for de sidste 50 års uddannelseshistoriske forskning« samt »at pege på områder inden for skole- og uddannelseshistorie, som er mindre belyst, hvor der således er behov for mere forskning.«

Hvad angår det *førstnævnte* gives der i indledningen under overskrifter som: barn-dom, ungdom, uddannelsessystemet, pædagogik, undervisningen ... en oversigt over, hvad der skønnes at være de væsentligste arbejder. Der er ikke identitet mellem bibliografiens hovedkategorier og disse overskrifter, der netop forsøger at gå på tværs af kategorierne. Mere grundlæggende tendenser på tværs af de enkelte emner behandles dog ikke; hvad afspejlede f.eks. det udgivende Selskabs årsskrifts navneskift til Uddannelseshistorie i 1984?

Hvad angår det *sidstnævnte*, de underbelyste forskningsområder, giver forfatteren en kort gennemgang af, hvad der måtte mangle – inden for rammerne af de nævnte overskrifter.

Indledningen beretter sluttelig om bibliografiens metodiske tilblivelse og dens relation til det uddannelseshistoriske bibliografiske univers.

Bibliografien har 26 kapitler, der på ud-mærket vis fungerer som en sortering af materialet. De 26 kapitler burde af hensyn til brugerne være reduceret til 25, idet kapitel 26 er: Tillæg samt 2003 og 2004, dvs. materiale som kunne være, men ikke er, integreret i de foregående kapitler.

De seksogtyve kapitler indeholder poster (referencer), der beskriver bøger, tidsskrift-artikler samt artikelbidrag i bøger. Der er anført bibliografiske data og i nogle tilfælde supplerende oplysninger i skarp parentes om dokumentets indhold. Beskrivelserne er med andre ord lidt ujævne. Det er uklart, hvilket kriterium der har været anvendt, for at give supplerende oplysninger om indholdet. Det forekommer ellers svært nyttigt med indholdsnoterne, der hvor de findes.

Bibliografiens tre registre har et imponerende omfang og skønnes umiddelbart at give en god adgang til materialet på tværs af kapitlerne. For anmeldere af bibliografier er det en særlig sportsgren at tjekke registre. I en bibliografi med disse enorme dimensio-

ner ville det være mærkeligt, om der ikke var et og andet at finde. Blandt forfatterne er der en Erik Jensen nævnt. Det er jo et ret almindeligt navn, så er det faktisk den samme Erik Jensen, der har skrevet alle de under ham nævnte værker? Det er det ikke. Reference 5193 og 1640 er ikke skrevet af samme Erik Jensen som de øvrige. En måde at sondre mellem forfattere med samme navn er at anføre forfatterne med fødeår: Således: Jensen, Erik f.1924 Der altså er forfatter til 5 referencer. Og ikke til 7. En lille detalje ja, i forhold til et værk af store dimensioner.

Der er grund til at lykønske og sige tak til Christian Larsen og udgiverne for det store, fortjenstfulde og dybt imponerende arbejde, der er udført. Denne bibliografi må karakteriseres som et uundværligt redskab for alle med uddannelseshistorisk interesse.

Bibliografien fremstår som en overordentlig smuk bog. Af hensyn til anvendeligheden af de mange data i den kunne det være ønskeligt, at den også bliver tilgængeliggjort digitalt. Forøget søgbarhed på tværs af registre vil give håndgribelige fordele for kommende brugere af bibliografien.

Michael Søgaard Larsen

Odd Asbjørn Mediås: Enhets skolens udvikling i Danmark og Norge. Allmueskolen/folkeskolen/grunnskolen i udvikling fra de første skolelover og fram till år 2003.

Aalborg Universitetsforlag 2004. 228 sider.

Forfatteren, *skoledirektør* – på norsk hvor det betyder pædagogisk og administrativ chef for grundskolen i et fylke – og skolehistoriker, har i sin oversigt ført udviklingen frem til den borgerlige overtagelse af regeringsmagten i de to lande og viser et skarpt blik for markedskræfternes påvirkning også af den skolepolitiske tænkning. Derimod har han ikke været opmærksom på kravet om eliteskole for de klogeste (forældres) børn eller kritikken af niveauet i ghettoskolerne og visse friskoler. Det kan man heller ikke forlange af en historiker, men det sættes i relief af Odd Asbjørns Mediås' grundsyn på skolehistorien, nemlig som en måske nok lang og måske nok kringlet vej frem mod det lysende ideelle mål: en skole der ikke skeler

til sociale, økonomiske, demografiske eller pædagogiske klassedeling, eller i hvert fald ikke deler på skel af den slags.

Det er ellers netop på dette punkt han finder forskel på udviklingen i de to lande: det har taget længere tid i Danmark at hitte ud af, hvad han synes skolen skal være. Interessant er det nemlig at det først er i afsnittet om det 21. århundrede at han - ud over rene antydninger i de foregående fem århundreder - udpeger en vis sammenhæng mellem det samfund der omgiver skolen, og den måde skolen er indrettet på, og det kunne rejse det spørgsmål, om en fremstilling, der ensidigt bygger på forordninger og love, vil kunne siges at være dækkende.

Nu skriver han rigtigt nok at det drejer sig om udviklingen »fra de første skolelover og fram till nu«. Altså burde læseren være advaret: det drejer sig om en specialstudie i lovgrundlaget for det almene skolevæsen i to lande, der i 300 år blev regeret sammen og i 200 hver for sig, et tema der alene af den grund påkalder sig interesse. Hans professionelle baggrund er just skoleadministration, og derfor ligger det i sagens natur at hovedinteressen samler sig om det administrative grundlag for skolens virksomhed.

I så henseende får man god besked, også om de personer, hvis engagement i uddannelsespolitik har været afgørende for, hvad der kom til at stå i de til enhver tid gældende love og forordninger, mænd som biskop Hersleb, godsejer Ludvig Reventlow, Sverdrup. Og man glæder sig over hvor dygtigt Mediås er i stand til at fastholde det dobbeltsyn, den tøjthed emnet kræver, et felt hvorpå han slutter sig til den heldigvis voksende kreds af historikere, der ser unionstiden som det den var: en berigelse for begge parter.

Udgangspunktet, *de første skolelover*, tages i reformationen og det evangelisk-lutherske behov for at katekiser, og i lighed med andre klarsynede historikere tør han også yde pietismen den tribut, bevægelsen fortjener, også set i det frigørelsesperspektiv der også er hans. *Pietismen ble også en dominerende pædagogisk bevægelse* (side 35), og når man i Norge almindeligvis har opfattet skoleforordningen af 23. januar 1739 som oprettelsen af den almene grundskole, så er sammenhængen med indførelsen af

den obligatoriske konfirmation tre år tidligere indlysende og i denne fremstilling velbegrunder. Skolens forhold til kirken og de kirkelige autoriteter er også derfor en af de tråde, der løber gennem hele værket og drøftes for hver ny reform og i begge lande.

Præsteskabets indflydelse på lærebogsmaterialet har også hans interesse, for de var i århundreder de samme på begge sider af Skagerrak, Pontoppidans forklaring og Balles lærebog ikke mindst. Derimod er han ikke opmærksom på salmebogens betydning. Lærerseminarier, organiseringen af lærere i embede, det lokale selvstyre, drøftelsen af fagkredsen og bestemmelser om læseplaner og prøvekrav, alt dette gennemgås med rettidig omhu og under stadig parallellisering mellem de to lande. Det er jo nemlig rigtigt, at årstallene for de forskellige trin i udviklingen ikke blot påkalder sig almindelig interesse ud fra en kronologisk synsvinkel, det er lige påfaldende når de viser forskelle, og når de er så godt som synkroner.

Et sted gengiver Mediås en udtalelse af den norske skolehistoriker Reidar Myhre (1994): *Med folkeskoleloven av 1889 og lov om høyere skole av 1896 hadde vårt skolevesen fått en utforming som svarte till vår demokratiske konstitusjon, som var uttrykk for tidens kulturelle bestrebelse og som var i samklang med pedagogiske reformideer i utlandet* (side 126), en konstatering Mediås relativt ved at understrege at den norske enhetsskolen ikke var inspirert fra utlandet. Anmelderen har funderet længe og grundigt over Myhres ord: er det nedfældet præcis lige så banalt som det synes at være tænkt? eller rummer det dybder der ikke umiddelbart lader sig lodde? Ville det være muligt i noget samfund at udforme en skolelov, der ikke svarede til det herskende samfundssystem, ikke udtrykte tidens kulturelle bestrebelse, eller som var i modstrid med de herskende pædagogiske strømninger?

Det vifter for vinden. Men Odd Asbjørn Mediås synes at ville gøre Myhres konstatering til løsenet for almue-/folke-/grunnskolens udvikling i Danmark og Norge i hele tidsrummet mellem mor Sigbrit og Ulla Tørnæs/Kristin Clemet.

Søren Sørensen

Flemming Olsen: Thomas Arnold the Teacher

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004. 141 s., bibl. og indeks.

Blandt sine efterhånden mange udgivelser af resultater af pædagogisk forskning har Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag – her under betegnelsen ‘Danish University of Education Press’ – nu udsendt et uddannelseshistorisk værk med sigte udover et dansk publikum. Forfatteren, en højt anset gymnasie- og universitetslærer, er kendt for værdifulde bidrag til indsigt i litteraturformidlingen som f.eks. ‘Elements of Textual Analysis’ (Gyldendal 1986) og ‘Om litteraturpædagogik’ (Schønberg 1986).

Formålet med den foreliggende bog har været at belyse en hidtil ret udforsket side af den i sin samtid meget berømte engelske skolemand Thomas Arnolds virke.

Arnold (1795-1842) blev i en alder af kun 33 rektor på den gamle kostskole i Rugby, en højstatus-institution, grundlagt af en privatmand i det 16. århundrede. Den havde op til Arnolds tid, ligesom de andre af de så misvisende benævnte ‘public schools’ stort set ikke andet didaktisk sigte end at opbevare overklassens drenge op gennem puberteten og bibringe dem en del kundskaber i latin og græsk i formaldannende øjemed, noget kristen moral samt lidt pæne manerer. Arnold havde derimod en klart erklæret mission: karakterudvikling. Han ville gøre drengene til kristne gentlemen. Midlet hertil var massiv, åbenlys indoktrinering. Med den udstrakte magt som en rektor på en sådan privat, selvejende institution besad, og med en enestående ildhu og ihærdighed, foruden utvivlsom personlig udstråling, førte han dette vidt, bl.m.a. i de ugentlige prædikener hvortil eleverne var tvangsindlagt, jævnsides med en støt disciplinering, væsentligt udøvet af de såkaldte ‘praepostors’. Disse var udvalgte elever fra øverste klasse, ‘præfekter’, altså medlemmer af et magtdelegerings-system, som Arnold ikke opfandt, men udviklede bevidst og målrettet. Det var således utvivlsomt på grund af Arnolds store prestige at dette præfektsystem blev stærkt udbredt i de engelske toneangivende skoler og derfra videre ud – også til f.eks. danske kostskoler; da yderligere rektoren på stats-

gymnasiet i Ordrup indførte præfektoret i en afdæmpet form i 1930'erne i lighed med f.eks. Østre Borgerdyd, skete det da også med udtrykkelig henvisning til det engelske forbillede.

Når Arnold i sin samtid og eftertid fik ry som den store reformator af public-school uddannelsen og dermed som en skabende kraft bag den britiske elites etos i generationer, skyldes det nok til dels den respekt der stod om Arnolds egen personlighed. Den blev offentligt kendt og berømmet i beretninger fra samtidige og slægtninge, f.eks. hans senere endnu mere berømte søn, digteren og kulturfilosoffen – og undervisningsinspektøren Matthew Arnold, samt fra hans elever. Blandt disse sidste ikke mindst Thomas Hughes' meget læste roman »Tom Brown's Schooldays« fra 1857, der i øvrigt også nåede langt nok ud til at have et publikum i Danmark, hvor den første af talrige udgaver af en oversættelse kom i 1888. Disse beretninger bliver koncist refereret og vurderet i første kapitel af Flemming Olsens bog.

Men som Flemming Olsen videre viser i detaljer, skyldtes Arnolds prestige ikke, at Arnold egentlig ændrede skolens indhold og form væsentligt. Han fastholdt de klassisk-sproglige teksters dominans, med speciel forkærlighed for historikere som Thukydid og Tacitus: først sent lyttede han til den stærkt voksende opinion, som ud fra tidens teknik-begejstring krævede naturfagene ind i læseplanen, og undte dem så kun en sekundær rolle. Lige muligheder for skoleuddannelse for piger som for drenge syntes ham ikke tænkelig. Han gik principielt ind for pryglestraf og for det såkaldte 'fagging'-system, hvori de yngste elever skulle underkaste sig at gøre tjeneste som 'fags', dvs. en slags personlige kammertjenere eller oppasere for nogle af de ældste elever. Der skulle ikke være tvivl om, at skolen var autoritær og hierarkisk med stor magt koncentreret hos rektor.

Det afgørende var derimod at stærke politiske, økonomiske og religiøse tendenser i samtiden indebar vældig modtagelighed for den idealistiske kongstanke om karakterdannelse, som Arnold ved sit eget eksempel på Rugby og ivrigt i skrift og tale agiterede for. Den bredte sig med tiden til næsten alle de

indflydelsesrige skoler. Idéhistorisk set må den opfattes som arvegods fra oplysningstiden, på linje med bevægelsen bag borgerdydsskolerne i Danmark. Betegnende nok var 'Institute for the Formation of Character' det navn, som den filantropiske industrimagnat Robert Owen gav den børneskole, han indrettede i sit mønstersamfund for bomuldsarbejderne i New Lanark allerede tidligt i 1800-tallet. Undervejs fik den imidlertid en drejning i retning af, at sportsudøvelse blev gjort til en væsentligt karakteropdragende faktor, hvilket kan synes ironisk, eftersom den ikke var noget Arnold interesserede sig synderlig for. Det berømte og meget populære rugbyfodboldspil var faktisk opfundet før Arnolds egen tid på Rugby.

Den så længe højt værdsatte idé om at skabe kristne gentlemen gennem skolegang havde svært ved at overleve den første verdenskrig og den følgende desillusionsbølge. I 1918 udgav Lytton Strachey et kort veldrejet biografisk essay om Arnold i samlingen 'Eminent Victorians'. Deri fik han med stilfærdig ironi udtrykt sin egen og følgende generationers opfattelse af Arnolds idéverden som en kuriøs udfældning af en ret monstrøs viktoriensk nidkærhed.

Flemming Olsens fremstilling er givetvis mere afbalanceret og nuanceret, idet dens erklærede anliggende befinder sig i en ganske anden dimension. Det handler nemlig her om at finde frem til hvad en sådan idealistisk viktoriensk berømtgjorde, og mente at han gjorde, i den daglige praksis som lærer. Dette har ikke været genstand for målrettet studium før, og det er på dette felt at bogen giver egentligt bidrag til ny erkendelse.

Efter korte perspektiverende kapitler, der sætter Arnold i forhold til hans umiddelbare filosofiske og pædagogiske forudsætninger, især digteren og tænkeren Samuel Taylor Coleridge, og til det samtidige politiske livs vekselvirkning med pædagogiske strømninger, giver bogens hoveddel sig af med en af søgning af mulige vidnesbyrd fra Arnolds egen mund eller pen om regulær skolelærer- og skolelederhandling i vid forstand.

Ledetråden i denne afsøgning har altså været spørgsmålet: Hvordan fungerede denne epokegørende pædagog selv i klasseværelset, og hvad tænkte han sig at han gjorde

de som underviser? I søgningen efter svaret trækkes der først og fremmest på de mange prædikener og derudover breve, essays, tidsskriftartikler samt Arnolds tiltrædelsesforelæsning som Regius professor i 'Modern History' i Oxford i 1841. At dømme efter de mangfoldige citater herfra må gennemgangen af dette materiale have været ret så træls i betragtning af en hyppig forekomst af skråsikre påstande og selvhøjtidelig dogmatisering. Men i alle tilfælde er det lykkedes at systematisere de mange udsagn, så at de tilsammen danner et indholdsrigt og dog overskueligt billede af Arnolds meninger om emner som skolelivets institutionelle rammer, børns og unges særkende og udvikling og sociale bevidsthed, elevmotivation, fagligt indhold, progression i læringen, indlæring i forhold til opdragelse, disciplin, tekstfortolkning og -forståelse, pædagogisk metode, eksaminer.

Henimod slutningen af bogen får alt dette stof en ny drejning. Perspektivrigt bruges det nemlig til at vise hvorledes Arnold intuitivt og ud fra praktisk erfaring, direkte og indirekte tog stilling til en række temaer der synes uomgængelige i den nutidige pædagogiske debat, såsom indoktrinering, elevselvbestemmelse, skolepolitik, ansvar for egen læring, elev-centering over for lærer-centering o.lign. Det er ikke mindst på denne baggrund, at den dygtigt gennemarbejdede fremstilling kan runde af med at placere Arnold som en skikkelse af afgjort uddannelseshistorisk interesse.

Bent Sunesen

Henrik Denman: Skt. Josefs Skole i 100 år. Den katolske skole i Roskilde 1904-2004.

Roskilde, Skt. Josefs Skole, 2004. 56 sider, kr. 50,00.

Med denne helt traditionelt skårne jubilæumsbog gives der et umiddelbart tilgængeligt indblik i et stykke levende dansk skolehistorie, som trives i majoritetsskolens skygge – de danske katolske skoler. Skt. Josefs Skole i Roskilde er en af de 22 katolske skoler i dagens Danmark, det er i sig selv skolehistorisk interessant. Decideret spændende er det, at skolen gennem hundrede år

har udviklet sig fra et elevtal på tre til en moderne katolsk skole med 580 elever, 75 ansatte og blandt meget andet egen svømmehal. Dermed er skolen en af de vægtige i Roskilde, og et jubilæumsskrift er helt på sin plads.

Bogen er begået af erhvervsjournalisten Henrik Denman, der selv er elev fra skolen og tillige søn af skolens tidligere lærerrådsformand Arthur Denman. Forfatterens professionelle metier og hans intime førstehåndskendskab til skolen skinner igennem på godt og ondt i bogen. Til det gode hører dels at bogen fremtræder i et professionelt udstyr i alt fra illustrationer til layout. Ligeledes beriges bogen af Denmans sans for at anvende skolens gamle medieomtaler krydret med gode historier fra egne tætte forbindelser til skolen. Læseren guides gnidningsfrit gennem udviklingen fra tre elever, over pigeskoleperioden og diverse udbygninger til dagens moderne skole. Undervejs berøres skolens grundlæggere, det kvindelige katolske ordenssamfund Visdommens Døtre (Les Filles de la Sagesse), og man får en interessant introduktion til skolens pionerrolle for Montessorisystemet i dansk skolesammenhæng.

Ulempen ved Denmans ovennævnte baggrund er, at bogen er blevet indforstået og lukker sig om sig selv. Dette oplødes dog af bogens to sidste afsnit: Et særdeles læseværdigt interview med skoleleder Ruth Juul og bestyrelsesformand Philippe Bourbon de Parme med titlen »Skolens fremtid – en samtale om værdier og tilbud« og den ligeså interessante personlige skolegangsberetning fra journalist Jan Jakob Floryan.

I Denmans egen fremstilling savnes det, at blikket hæves fra, hvad han har kunnet finde i lokale arkiver og gemmer. Mange interessante skolehistoriske spørgsmål kunne have været behandlet, men udelades helt eller delvis: Hvordan har forholdet gennem tiderne været mellem skolen og de offentlige skolemyndigheder? Hvordan har den katolske kirke virket gennem sin skoledrift i Roskilde (hverken Foreningen af Katolske Skoler i Danmark eller det hedengangne Danmarks katolske Lærerforbund nævnes med ét ord)? Hvordan har fordelingen gennem tiden været mellem katolikker og andre på skolen (i klasserne, på lærerværelset og i le-

delsen)? Endelig mangler bogen simpelthen en ordentlig præsentation af Visdommens Døtre, som grundlagde skolen. I 1940, da ordenssamfundet var på sin tinde i Danmark, talte det 28 medlemmer. Dermed var Visdommens Døtre det femte største af de 14 kvindelige katolske ordenssamfund, som var her i landet i 1940 – men det hører man ikke om i bogen. Ej heller hører man tilstrækkeligt om ordenssamfundets udenlandske ledelses indflydelse på økonomi og pædagogik på skolen gennem tiden. Den nyeste forskning viser, ikke overraskende, at skole-drivende katolske ordenssamfund planlagde/planlægger deres aktiviteter på tværs af landegrænser og lign. (jf. fx Y.M. Werner (ed.), *Nuns and Sisters in the Nordic Countries after the Reformation*, Uppsala, 2004 eller Y. M. Werner, *Kvinnlig motkultur och katolsk mission*, Stockholm, 2002). Det havde været interessant, om Denman i langt højere grad havde sat Skt. Josefs Skole ind i en større kontekst; det fortjener både emnet og jubilæet.

Endelig skal det beklages, at bogen mangler alt, hvad der hører til en bogs apparat: Indholdsfortegnelse, bibliografi, arkivfortegnelse, registre samt de forskellige lister, der hører hjemme i en jubilæumsbog (over bestyrelsesmedlemmer, ledere m.v.). Alligevel skal der på falderebet bydes velkommen til bogen, som bidrager til dansk (katolsk) skolehistorie.

John H. M. Damsager

Harald Thuen & Sveinung Vaage (red.): Pedagogiske profiler, Norsk utdannings-tenkning fra Holberg til Hernes.

Abstrakt forlag, 2004, 382 sider, pris ca. 460 dkr.

Som en del af det store norske forsknings-projekt »Utdanning som nasjonbygging« udkom i 2004 »Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes« under redaktion af Harald Thuen og Sveinung Vaage. Her beskrives – efter en ud-mærket indledning, der introducerer de beskrevne personer – 18 fremtrædende pædagoger gennem de sidste 300 år. Disponeringen er den samme, som er anvendt i det samlede projekt:

- kirkeskolen
- nationalstatens skole
- en skole for folket
- velfærdsstatens skole

Den første profilartikel skrives af Thomas Bredsdorff og handler om Holberg (1684-1754) og hedder »All makt til studentene«. Det lyder nok provokerende, men dækker den opfattelse hos Holberg, at krumtappen i universitetets undervisning bør være studenterne og deres interesser og behov frem for professorene og deres autoritet. Ansvarlige voksne får man kun ved at give de studerende ansvaret for egen læring. Dermed har Holberg også en plads i moderne pædagogikshistorie.

Hvis man kan være lidt i tvivl om Holbergs placering under hovedafsnittet »kirkeskolen« (men det var jo den religiøse skoletid), kan der ikke være tvivl om det næste kapitel, hvor Harald Rasmussen skriver om Erik Pontoppidan (1698-1764). »Oplyst pietisme« hedder det. Efter en gennemgang af pietismen og Pontoppidans berømte lærebog slår forfatteren fast, at pietismen ikke var kundskabsfjendsk. Pietismen som religiøs lære byggede netop på kundskab om salighedens vej, orden og midler. Pontoppidans eget forfatterskab omfatter da også oplysende skrifter som »Det danske Atlas« og »Norges naturlige Historie«.

1800-tallets skole beskrives i hovedafsnittet »nasjonalstatens skole«, hvor bestræbelserne er at skabe et ensartet skolesystem for hele landet. Den første artikel handler om Frederik Moltke Bugge (1806-1853) og er skrevet af Trude Evenshaug. Bugge var ikke blot nyhumanismens forkæmper og dermed fortaler for skolen som en kulturinstitution. Han stillede også forslag om en reorganisering af den norske skole efter studier i bl.a. Prøjsen. Målet var at realisere den tanke, at »skolen er statens hjerte«. Menneskers udvikling er ikke noget givet. Der må vælges, og skolens opgave er at forberede morgendagens voksne på dette valg.

Norges første fagpædagog har man kaldt Hartvig Nissen (1815-1874), som Harald Thuen skriver om i kapitlet »den politiske Pædagogik«. Skolemanden og skoleadministratoren, Hartvig Nissen, står med sin internationale orientering (han var stærkt påvir-

ket af J.F. Herbart) og sine visioner om et sammenhængende skolebillede centralt placeret, både som udformer af skolepolitik og som den, der forener det praktisk-pædagogiske med det fagideologiske. Pædagogik blev et politisk redskab.

»Ideen om en folkeskole« hedder Berit H. Johnsens kapitel om Norges utvivlsomt største skolemand i det 19. århundrede, Ole Vig (1824-1857), stærkt påvirket af Grundtvigs skolesyn, hvad angår både pædagogik og visioner om struktur og indhold. Han var både en forsvarer og en kritiker af den bygdekultur, han havde rod i, og kastede sig ind i den offentlige debat om »brennhete kulturelle temaer«. Han var »brobygger og grensprenger«.

Laila Aase fortsætter med en biografi om Nordahl Rolfsen (1848-1928): »læseboken som folkeskolens ideologibærer«, og skildrer den betydelige skolebogsforfatter, kendt uden for Norges grænser. Martin A. Hansen har givet en beåndet skildring af to eller tre generationers møde med hans verdenshistorie. Næppe nogen anden skolebog har haft så stor folkelig betydning, måske lige bortset fra udgaverne af Luthers katekismus.

I 1920'erne satte reformpædagogikken ind, og dermed kommer vi til det tredje hovedafsnit i bogen, en skole for folket. Hvor hovedvægten i 1800-tallet har ligget på skolens betydning som nationsbygger, dvs. en landsdækkende fælles folkeskole, forskydes fokus nu mere i retning af det enkelte barn og dets behov. Reformkravet rejses, påvirket af psykologiske landvindinger og tanker om barnets selvvirksomhed, i Norge under devisen, arbejdsskolen. En af pionererne var Anna Sethne (1872-1961), som Erling Lars Dale skriver om i kapitlet »Arbejdsskolens pædagogik«. Det rummer en omtale af Anna Sethnes liv og virke og en gennemgang af hendes pædagogiske synspunkter omkring arbejdsskolens indhold, struktur og metoder. En beskrivelse, der virker aktuel også i dag.

En anden af de store pædagoger fra århundredets første halvdel var Erling Kristvik, 1882-1969, (Sveinung Vaage: Pædagogikken som kulturel modernisering og folkedanning). Han var med sit kulturpædagogiske ståsted velorienteret om internationale strømninger, mangfoldig og original og yde-

de gennem sit arbejde med læreruddannelse et selvstændigt bidrag til den norske reformpædagogik.

Helga Eng (1875-1966), her biograferet af Elisabeth Lønnå i »Pædagogikken forankres i forskning om barnet«, må betragtes som den helt store skikkelse i den norske børnepsykologiske forskning. 63 år gammel blev hun udnævnt til den første professor i pædagogik ved Oslo Universitet. Hun havde allerede da ydet en indsats, der ville have sikret hendes navn for eftertiden, bl.a. gennem et betydeligt forfatterkab.

Oslos skoledirektør, Bernhof Ribsskog (1883-1963), var ikke alene leder af et stort skolevæsen, men også skoleforsker og pædagogisk fornyer gennem sit arbejde med de norske undervisningsplaner, normalplaner. Gro Hanne Aas siger om ham i artiklen »Elevenes læring i sentrum«, at han knap kan omtales som en original tænker, men han var »dyktig til at få satt de tankene og ideene, han sluttet sig til, i omløb«. Det er jo heller ikke uvæsentligt!

Mest fængslende, synes jeg, er kapitlet om Per Pavelsen Fokstad (1890-1973) – »en stridsmand for samisk utdanning, språk og kultur«, skrevet af Ejvind Bråstad Jensen. Her skildres fornorskningen af sameerne og de finskættede kvæner, og Fokstads livslange kamp for at hævde deres sprog og kultur. Hermed også hans planer om en samisksproget skole. På den ene side en meget intellektuel person, på den anden en ukuelig forkæmper. Der er skæbne over dette kapitel.

Derefter kommer vi ind i det sidste hovedafsnit, velfærdsstatens skole. En periode i skolehistorien, der er karakteriseret ved både forskning i psykologi og pædagogik og ved politiske holdninger. Netop disse elementer har spillet ind ved valget af pædagogiske profiler, ofte mennesker der forener forskning med politisk engagement, og det er vel netop et særkende for perioden.

Det gælder også det første portræt, tidligere undervisningsminister 1960-65, Helge Sivertsen (1913-1986) – ideolog og strateg, skrevet af Nina Volckmar. Han stammede fra et højskolemiljø, blev universitetsuddannet og som politiker nært knyttet til statsminister Ejnar Gerhardsen, arbejderpartiet. De politiske visioner gik på social udjævning, spredning af kultur og opdragelse til demo-

krati. Han betegnes som handlingsideolog, en politiker, der formår at omsætte ideologi- en til praktisk politik.

Helga Engs afløser, Johannes Sandven (1909-2000) blev en central person i den videre udvikling af norsk fagpædagogik. Kim G. Helsvig kalder ham »forskningsentreprenør og institutionsbygger«. Påvirket af John Dewey og med en plads i arbejderpartiet blev livsduelighed hans pædagogiske omdrejningspunkt med effektivitet, konsonans og karakter som centrale begreber. Som leder af Pædagogisk Forskningsinstitut ved Oslo Universitet var det hans mål at gøre pædagogik til en videnskab, et forskningsbaseret universitetsfag, men fra slutningen af 1960'erne opstod der en opposition mod Sandvens liberal-progressive tradition, med nye krav om værditænkning, nytte og relevans.

Tønnes Sirevåg (1909-1994) omtales af Alfred Oftedal Telhaug som »kunnskaps-skolens mann som forsøksleder«. Han var 1954-60 leder af forsøgsrådet for uddannelsesvæsenet efter i mange år at have arbejdet i gymnasieskolen, senest som rektor. Derefter blev han ansat i Kirke- og Undervisningsministeriet, og så rektor i Oslo. Telhaug siger om Sirevåg, at for ham var »kunnskapsskolen nok en skole for nyttig kunnskap, men langt mere den skole, som skapte kjærlighet til kunnskapen og især til den vesterlandske kulturarven eller allmenkulturen.«

Inspiratoren og formidleren kalder Trygve Bergem en af de store norske pædagoger Reidar Myhre, født 1917. Oprindelig filolog, men fanget ind af pædagogikken og påvirket af kredsen omkring Institut for Kristen Opsedning, IKO, har han ydet en betydelig indsats som universitetslærer og lærebogsforfatter. I sin pædagogiske filosofi er han især påvirket af tysk filosofi og pædagogik. Det er mangfoldigheden og modsætningerne, han præsenterer i sit store forfatter-skab, båret af en værdikonservativ positivismekritik.

Det er også positivismekritik, vi møder hos Hans Skjervheim (1926-1999) fra Bergen Universitet. Biografien, »og pedagogikkens tredje« er skrevet af Jan Inge Sørbø og er ikke af de lettest tilgængelige. Hans Skjervheim mente ikke, at man i samfundsvidenskaberne på samme måde som i natur-

videnskabene kunne finde »objektive« løsninger. Dermed fik han betydning for studenteroprøret, og hans arbejder satte deres præg på den pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussion i 1970'erne.

Eva Nordlund, født 1921, står »Mellem psykologisk og samfunnsrettet pedagogik« (titlen på Harald Jarnings artikel). Som faglig ansvarlig fra 1974 for det nyoprettede studium i socialpædagogik ved universitetet i Oslo måtte Eva Nordlund netop stå mellem den psykologisk begrundede pædagogik og den pædagogik, der tog sit udgangspunkt i samfundsforholdene, båret af en »tro på selvstændighed, frihet og selvvirksomhet i læring på alle niveauer«. Hun havde da allerede en videnskabelig karriere og et betydeligt forfatterskab bag sig. Og samtidig havde hun engageret sig stærkt i samfundsspørgsmål med faglige og politiske tillidshverv i og uden for uddannelsessektoren.

Bogens sidste kapitel handler om Gudmund Hernes (f. 1941), videnskabsmanden, der blev undervisningsminister. Det er skrevet af Halvor Fauske og hedder meget betegnende »Politiker og ideolog med sociologien som veiviser«. Hernes, der regnes for en af de store skolepolitikere, kom fra en stilling som gæsteprofessor ved Harvard University til ministerposten i 1990 og havde da allerede en videnskabelig karriere bag sig med studier i USA. Han havde bl.a. arbejdet med skolens muligheder for at udjævne sociale forskelle. For sin vis står han som en overgangsskikkelse mellem den klassiske velfærdspolitik, der var ved at være forbi, og en mere markedsbestemt udvikling af velfærden, og dermed en kundskabsorienteret skole. Det kan være en positiv karakteristik, hvis man kan fastholde skolens lighedsorientering samtidig med, at eleverne sættes i stand til at leve i en globaliseret verden. Det er derfor logisk at lade bogen slutte her.

Samlet giver bogen en udmærket oversigt over den pædagogiske udvikling i Norge, med dens påvirkning fra udlandet og dens indvirkning på skolelovgivningen, i mindre grad dens indflydelse på arbejdet i skolestuen.

Man må ikke snyde sig selv for at læse om de norske profiler. Den pædagogiske forskning i Norge står højt. Den har også noget at sige danske skolefolk.

*

Under læsningen tænkte jeg flere gange på, hvad en dansk bog om pædagogiske profiler ville indeholde. Det er klart, at både Holberg og Pontoppidan skulle med, men ellers ville perioderne nok være lidt andre. Oplysningstiden vil berette om brødrene Reventlow og biskop Balle. I 1800-tallet ville vi se borgerskabets skole afsluttende med realskolens vækstperiode kort før 1900 og almenskoleloven 1903. Det ville være med Knud Gad, Algreen-Ussing, Frederik Frølund og Monrad, og med Madvig som repræsentant for nyhumanismen, og afsluttende med i hvert fald Johan Ottosen. Til 1800-tallet hører også Grundtvig og Kold med friskolerne og højskolerne, hvor Ludvig Schrøder har en klar placering.

Derefter følger reformpædagogikken med C.N. Starcke, Wilhelm Rasmussen, Sofie Ribbjerg, Anne Marie Nørvig, Inger Merete Nordentoft og C.C. Kragh-Müller.

Vi vil også slutte med velfærdsstatens skole. Jeg tør ikke nævne navne, men mange er kaldede ...

Det er ikke nogen ringe bog, der kan sætte den slags fantasier i gang.

Peter Ussing Olsen

Petter Aasen, Per Bjørn Foros og Per Kjøl (red.): Pedagogikk og Politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug. Cappelen Akademisk Forlag, 2004. 461 sider. Pris ca. 510 dkr.

I 2004 fyldte den norske skolemand Alfred Oftedal Telhaug 70 år, og i den anledning har norske og andre nordiske venner udgivet et smukt og omfangsrigt festskrift, hvis titel »Pedagogikk og Politikk« fint dækker det, som Telhaug står for. For sjældent har et menneske engageret sig så stærkt i formidling og offentlig debat for at bringe uddannelsespolitiske perspektiver ind i norsk pædagogik og pædagogisk forskning. Det er lykkedes redaktørerne af festskriftet at dække den pædagogiske situation med en bredde, der svarer til den, Telhaug selv har lagt for dagen gennem et liv som lærer i folkeskolen og lærerskolen, og især som underviser på universitetet i Trondheim siden 1966

– og med imponerende forfatterskab bag sig. Festskriftet rummer 31 sider bibliografi. Og så har han endda været på havfiskeri i fem sæsoner ved Færøerne og Jan Mayen!

Det vil være umuligt med få linier at give en blot nogenlunde forsvarlig gennemgang af indholdet i den 461 sider store bog, som heller ikke primært er uddannelseshistorie. Den følgende anmeldelse vil derfor kun hæfte sig ved nogle hovedtræk, som især må forekomme danske læsere vedkommende.

Prologen skrives af tidligere undervisningsminister Gudmund Hernes, der cause-er over temaet »planlegging som oppdagelsesreise«. Udvikling kan foregå på to måder, siger han: Under udfoldelse af den store hensigt og klare vilje – og han citerer i den forbindelse hele skabelsesberetningen, hvor der foregik en daglig evaluering. (»Og Gud så, at det var godt«) – eller gennem tilfældighedernes spil og de lykkelige indfald. Og her henviser han til Darwin og Marx. Konklusionen er, at implementeringen af tanker fra centrum, det vil her sige ministeriet, skal have plads til opfindsomhed og de darwinistiske mutationer. For »planlegging er en vel forberedt oppdagelsesreise, der man ikke vet, hva man ønsker før man har funnet det.«

Det første hovedafsnit, »Samfunnsrettet pedagogikk« indeholder to meget aktuelle situationsbeskrivelser, skolen i klemme mellem fast og flydende modernisme og informationssamfundets udfordring til skolen. Den flydende modernisme refererer til sociologien Zygmunt Bauman, der opfatter den som en følge af de nyliberale strømninger, der fra 1980'erne er skyllet ind over den vestlige kultur med »frihet, åpenhet og mangefold som kjennetegn, men med tvil og resignasjon som lik i lasten.«

De følgende hovedafsnit benævnes med forskellig sammensætning af ordene uddannelse og politik. Det første af dem, »Politikk og Uttanning«, indledes med en fortrinlig artikel af Odd Asbjørn Mediås, »Grunnoplæringen i utvikling«, hvor han med udgangspunkt i skolevæsenets historie i Nord-Trøndelag giver baggrunden for den aktuelle skolestruktur og skolepolitiske situation. Herefter følger Ole Moes kapitel om Gudmund Hernes som uddannelsespolitiker, og dermed er der åbnet for behandlingen af nogle yderst vedkommende emner som

kommercialiseringen af uddannelsespolitikken, her universitetsuddannelserne, lighedsbegrebet og evalueringsspørgsmålet, der behandles af flere forfattere.

I det følgende hovedafsnit, »Utdanning i Politikken«, sammenlignes uddannelsespolitikken med andre former for politik, og det fører så over i et kapitel om velfærdspolitikken i skoler og børnehaver. Ikke mindst det indeholder nye synspunkter på »velferdisme og postvelferdisme«, og der spørges, om vi med en bevægelse i retning af privatisering, øgede valgmuligheder og individuelle løsninger er vidne til en nyorientering omkring velfærdspolitikken over for børn og unge.

Et hovedafsnit hedder »Utdanning for Politik« og handler naturligt nok om opdragelse til demokrati med kapitler som »Skole for deliberativt demokrati?« – »Demokrati – medborgerfostran – livsfostran« (svensk bidrag) og »Stimulering av normativ politisk dømmekraft ved samtale og diskusjon« – alle dybtborende indlæg, der ikke er blevet mindre aktuelle i en tid, hvor markedsfilosofien har holdt sit indtog i samfundet og dermed også i skolen.

Det sidste hovedafsnit er »Politikk i utdanningen«, hvoraf Gunn Imsens »Læreren mellom styring og frihet« med undertitlen »Om lærerens makt og avmakt under 2000-tallets utdanningsregime« nok har mest almen interesse, fordi den beskæftiger sig med lærerrollen og lærerens rum for udfoldelse i en skole, hvor hensynet til markedets krav bliver stadig mere iøjnefaldende med en påstand som: »Markedsmakten kan ikke styres, den har ingen rasjonalitet, og den tager ikke samfunnsansvar.« Konklusionen bliver, at den individuelle lærers autonomi i praksis bliver reduceret, men det kan opvejes af en større indflydelse i nye kollektive organisationsformer på skoleniveau.

Der fortsættes med en artikel om en samisk højskole og om indvandrerungdommen og skolen, hvorefter Erling Lars Dale runder af med en lidt svært tilgængelig artikel om kritisk pædagogik.

Hvis man kan tillade sig at bruge et så banalt udtryk i denne sammenhæng, så er bogens epilog rosinen i pølseenden. Jeg vil dog hellere tale om en perle. For det udtryk passer bedre på gengivelsen af et foredrag, som

Alfred Oftedal Telhaug har holdt for norske skoleledere i 2004. »Morgendagens gode skole« hedder det, og man må sige, at det har været et lykkeligt indfald af redaktionen at give Telhaug ordet til sidst. Efter at have konstateret, at de kritiske blikke på den norske skoleudvikling er blevet mere nådeløse de senere år, vil Telhaug hævde med lysende aktualitet ikke bare i Norge, at morgendagens gode skole er den humanistiske skole, hvor beretningen om den barmhjertige samaritan er skolens vigtigste fortælling: »Mot denne baggrunden av individualisme med krav om selvbestemmelse bør den humanistiske skolen være en møteplass så langt som mulig for alle elever, og den bør derfor være en offentlig enhetsskole.«

Festskriftet til Telhaug er en aktuell pædagogisk bog, en betydelig bog, som man ikke skal stille for langt væk. Man vil gang på gang få brug for at vende tilbage til den.

Peter Ussing Olsen

Inger Lunn, Marie Kjeldsen, Inger Juul, Margit Thomsen og Kirsten Haugaard: »Fem rektorer fortæller«. Fra enegang til fælles fodslag.

Forlaget Klim, 2005, 160 sider, 199, 95 kr. incl. moms.

Her er et stykke uddannelseshistorie, hvori forfatterne har været personligt involveret. I perioden 1940-1995 har de selv uddannet sig pædagogisk og akademisk, arbejdet med børn og undervist nye generationer af pædagoger, fra 1960'erne hver især i mere end 30 år som ledere af større og større seminarier for børnehave- og fritidspædagoger.

Bogen er opbygget i 3 dele: I første del fortæller hver rektor sin personlige historie. I næste ses de to pædagoguddannelser i et større tidsperspektiv, fra Frøbelseminariets start i 1885 til 1992, hvor der er sket fusion med den socialpædagogiske uddannelse, som blev overflyttet fra Socialministeriet til Undervisningsministeriet i 1980. Del tre hedder »Set med andres øjne« og rummer både faglige og muntert-ironiske glimt fra tidligere elever og rektors møde med denne del af seminarieverdenen.

Sluttelig er der en oplysende oversigt over alle de brave kvinder og mænd, som gennem

tiderne har været forstander, siden 1970 med en rektortitel.

Omslaget viser de fem dannekvinder med brede smil og hæderstegn på brystet: Ridderkorset!

Hvor mange tusinder af børn har disse fem kvinder ikke haft indflydelse på? De har i mere end en menneskealder været med til at udvikle personlighed og faglig kompetence hos studerende, der senere fik ansvar for opdragelsen i børnehaver, børnehaveklasser og på fritidshjem o.l.

På lærerseminarierne er det nemt nok at fastsætte uddannelsens indhold: folkeskolens fag. Stik modsat forholder det sig med disse pædagoguddannelser, som har været styrende for indholdet af arbejdet i børnehaver og fritidsinstitutioner. Børnehaveklasser havde nogenlunde fra starten et defineret pædagogisk indhold, og omsider er man ved at fastsætte »læreplaner« på Socialministeriets (nu Familienministeriets) område, daginstitutionerne.

Fra starten var uddannelsen af børnehavelærere (og fritidshjemslærere fra 1928) præget af en sammenhængende tænkning om børns behov for voksnes omsorg, opmærksomhed og kulturformidling. Den pædagogiske praksis foregår stort set uden skema og fagopdeling, en enorm udfordring til plan og metode, og til uddannelsen.

Seminarierne forvaltede uddannelserne som privat virksomhed, med betaling fra eleverne og fra det 20. århundredes start lidt statsstøtte. Hver fulgte sine ideer, dels inspireret af udlandets store pædagoger Frøbel og Montessori, dels i samklang med dansk børnesyn siden slutningen af 1800-tallet. Der var ingen fælles regler, før de fire eksisterende seminarier under 2. verdenskrig bad staten om autorisation og samordning.

Den historie, og hvordan det siden gik, fortælles af disse fem kvinder. Alle begynder som flinke og dygtige middelklassepiger, to københavnere og tre provinspiger, som får deres livs inspiration ved mødet med seminarie- og børnelivet. Det sker i en periode med rivende udvikling i psykologisk viden og pædagogisk teoridannelse, og friheden til at afprøve det nye på det pædagogiske praksisfelt har givet vækst og begejstring på seminarierne.

I midten af det 20. århundrede kommer

både statslig anerkendelse og regelstyring, og i de følgende år en eksplosion på ansættelsesområdet. Alle landsdele råbte på flere pædagoger, praktisk talt alle mødre gik ud i arbejdslivet, og alle børn kom efterhånden i daginstitution, »pasningsgaranti« blev et folkekrav. De få seminarier blev til 26, fordelt over hele landet. Uddannelserne kom også til at imødekomme et uddannelsesbehov især for kvinder. Ud over at have påvirket tusinder af børn har disse forfattere også været personlige forbilleder for studerende, i retning af faglighed, humor og synlig ledelse.

Da disse rektorer som unge kvinder startede deres uddannelse, var reformpædagogikken etableret, nye skoletanker og mindre autoritære opdragelsesformer begyndte at gøre sig gældende. Da de afsluttede deres virke i begyndelsen af 1990'erne, havde de gjort hele demokratiseringsprocessen med, fra de første spæde elevråd til fuldt udviklede samarbejds- og ledelsesformer. Den gamle forstander-model var allerede på retur, da de fem begyndte som ledere. Men de var nødt til at være handle- og beslutningsdygtige, der var jo ingen at hælde sit hoved til. Først med tiden fik de faste lærere og administrativt personale.

Ungdomsoprøret gik ikke sporphøjt hen over seminarierne, fra saglig kritik over barnagtig obstruktion af undervisning til mistænkeliggørelse af hensigter hos ledere og lærere.

Men man red stormen af, og endte med studerende, som næsten var for medgørlige og karrierebevidste. Det faglige indhold er igen højt prioriteret.

Det har altid været et problem, at der ikke er forskning på seminarierne. Selv højt uddannede lærere kan »tabe højde« som årene går, især hvis de sidder alene med et fag. Det kan hjælpe, hvis der er kontakt til andre seminariers faglærere. Her kunne ministeriet bidrage med opgradering af medarbejdere.

Det er hårdt at være rektor, og det kom til at betyde meget for hver enkelt, at der i 1970 ved den første uddannelseslovs ikrafttræden blev dannet et kollegialt forum, en rektorfor-samling. Bogens undertitel »fra enegang til fælles fodslag« er næsten identisk med titlen på den bog, som i 1995 (af Tage Kampmann) blev skrevet om lærerseminariernes

ledere, der var i præcis samme situation på samme tid.

De regelmæssige drøftelser og kollektivt samarbejde med ministeriet om regler, budgetter og andre fælles anliggender har været til gavn. Der dannedes venskaber under møder og i fornøjelige samværssituationer. Hårdt kunne det gå til i debatterne, når den enkelte rektor måtte forsvare sit territorium – der var grænser for solidariteten, når ens eget seminarium stod i fare for nedlæggelse! Det kan man godt forstå.

Det fremgår stærkt, at der derimod ikke var grænser for tolerancen og frisindet, når det gjaldt seminariernes individuelle særpræg. Hver især havde deres historie og bagland, nogle rødder i en lokalbefolkning, andre med forskellige værdisæt fra gammel tid. Der har været respekt både for de kristelige formålsbestemmelser og de ikke-konfessionelle. Med årene er disse skel jævnet noget ud, men man kunne ønske sig, at nogen engang ville undersøge og beskrive de reelt modsatte idealer og fordomme, og de følelser og tanker, som derfor var dominerende i flere perioder. I disse værdiprægede tider!

Agnete Enberg

Elisabeth Buk-Berge, Signe Holm-Larsen og Susanne Wiborg (red.): Education Across Borders. Comparative Studies/Uddannelse på tværs af grænser.

Komparative studier. Didakta Norsk Forlag AS (Oslo, 2004). 275 sider. Pris: NKr. 290,00.

I slutningen af 2004 fyldte Thyge Winther-Jensen 70 år, og bogen er et festskrift tilegnet fødselaren.

Der er bidrag fra 16 forskere, som har skrevet på dansk, norsk eller engelsk.

Thyge Winther-Jensen tog i 1958 læreeksamen og blev i 1971 mag.art. i pædagogik fra Grue-Sørensens institut på Københavns Universitet. Hertil blev han også knyttet som underviser året efter. Her fungerede han i små 30 år, inden han i 2001 blev udpeget til at forestå opbygningen af en enhed for komparativ international uddannelsesforskning og udnævnt til professor ved det nyoprettede Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU.

Især den komparative pædagogik har haft Thyge Winther-Jensens interesse. Han har således beklædt internationale poster inden for området og betegnes Homo Europaeus Comparativus af den græsk-amerikanske pædagogikprofessor Andreas M. Kazamias.

I skriftets korte præsentationsafsnit kan vi læse, hvor mange af Thyge Winther-Jensens bøger, der befinder sig på de norske biblioteker. Disputatsen Undervisning og menneskesyn. Belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey, som blev forsvaret for den filosofiske doktorgrad ved Universitetet i Oslo i 1988 og i øvrigt er udkommet i tre udgaver, findes i 57 eksemplarer. Den overgås kun af Vi og de andre. Komparative-internasjonale-flerkulturelle pædagogiske studier i Norden, skrevet og redigeret sammen med Torstein Harbo og udgivet på det norske forlag Ad Notam Gyldendal i 1993. Den findes i hele 74 eksemplarer på 34 norske universitets- og højskolebiblioteker. Det havde været interessant med en tilsvarende undersøgelse på danske biblioteker. Et kvalificeret gæt er det, at ud over den først nævnte, findes også Pædagogikkens Hvem, Hvad, Hvor fra 1978 redigeret sammen med Grue-Sørensens og Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring fra 2004 på mange danske biblioteker.

Når festskriftet skal omtales i denne rubrik, skyldes det, at flere af artiklerne har uddannelseshistorisk indhold. Jeg giver et par eksempler:

Vagn Skovgaard-Petersen har set på to venstreundervisningsministre: Jens Byskov, der bestred posten i årene 1926-29 og Ulla Tørnæs, som havde posten fra 2001-04. Sammenligningen gælder det liberale i de to ministres tankegang. Liberal, skriver Skovgaard-Petersen, er »traditionelt forbundet med privat og personligt initiativ, fri konkurrence og en stat, der blander sig så lidt som muligt«. Sammenligningen bygger på en række af Byskovs artikler og Tørnæs' redegørelse til Folketinget om pædagog- og læreruddannelsen fra marts 2004. Den sidste varsler en del kontrol og stramninger, som nok kan være nyttige, men ikke lige er liberale kendetegn. Er der da slet ingen liberal tankegang tilbage hos den liberale Tørnæs, spørger Skovgaard-Petersen. Anmelderen

opfordrer læseren til at læse artiklens sammenfatning om de to måder at være liberal på.

Signe Holm-Larsen behandler i sit bidrag den danske folkeskoles sammenhæng med det internationale og fokuserer blandt andet på den danske fremmedsprogundervisning. Efter middelalderen drejede det sig primært om latin, men også græsk og hebraisk var undervisningssprog. I 1800-tallets første årti blev fransk og tysk indført, enkelte steder også engelsk. I 1871 bortfaldt hebraisk (efter at det i et par årtier havde været valgfrit), mens oldnordisk og svensk blev indført. Med 1903-loven blev engelsk obligatorisk, og i 1970 påbegyndtes engelskundervisningen på femte i stedet for som tidligere på sjette klassetrin, fra 2003 fra tredje klassetrin. Det kunne tilføjes, at der de sidste årtier er sket en udvidelse, så eleverne i hvert fald i gymnasieskolen også har kunnet vælge spansk (en stor succes), italiensk, russisk og på enkelte skoler japansk. Men engelsk skal alle have som første fremmedsprog, og det står i dag stærkere end tidligere. Det samme kan ikke siges om de øvrige sprog. Holm-Larsen spørger i den forbindelse, »om det danske samfund på længere sigt har sprogpolitisk råd til at satse så ensidigt?«.

I slutningen er der en bibliografi over Thyge Winther-Jensens produktion, dog ikke avis-kronikker, debatartikler og læserbreve.

Jeg savner et register, som ville gøre bogen lettere at benytte efter endt læsning.

Børge Riis Larsen

Erik Christiansen og Claus Møller Jørgensen: Historiefaget 75 år på Aarhus Universitet.

Aarhus Universitetsforlag 2004, 350 s., kr. 298.

Bogen handler om oprettelsen og udviklingen af et institut, der satte sit præg på udforskningen og formidlingen af historien, skrevet af to af instituttets lærere, der selv har studeret ved instituttet. Det er historien om udviklingen fra historiefagets etablering som en del af 'Universitetsundervisningen i Jylland' i 1930'erne til et af landets største historieinstitutter i dag.

I 1922 udgav professor R.H. Tawney det programmatisk værk: *Secondary Education for All*, hvori han fastslog, at mens grundskolen i den udviklede del af verden blev obligatorisk i løbet af det 19. århundrede, blev den sekundære undervisning for alle målet for udviklingen i det 20. århundrede. Væksten i studentertallet var forudsætningen for, at den tertiære undervisning kunne udvikles, og for Danmarks vedkommende skete det markant i løbet af 1960'erne.

Der har været en tendens til at forsømme forskningen i historiefagets udvikling både i skolen og på universitetet, og derfor dækker det foreliggende værk et væsentligt uddannelseshistorisk behov.

Universitetsundervisningen har været præget af to paradigmer, nemlig indtil 1960'erne en material målsætning, hvor der blev lagt vægt på at styrke de studerendes kendskab til den diakrone udvikling. Denne paratvidenstunge målsætning blev med studieordningen af 1968 fortrængt af et nyt paradigme, som fokuserede på fagets formaldannende sider, nemlig teori og metode. Der er derfor god mening i, at redaktionen og forfatterne har delt fremstillingen ved år 1967, også fordi det var der, eliteuniversitetet blev afløst af masseuniversitetet. Del I omfatter derfor perioden fra 1929 til 1967, som er skrevet af Erik Christiansen. Del II, *Årshistorier*, der dækker perioden fra 1967 til 2004, er skrevet af Claus Møller Jørgensen og er med sine 230 sider langt den mest stofrige.

Bogen afsluttes med litteratur og noter samt meget nyttige oversigter over ansatte ved instituttet, doktordisputater, licentiat- og ph.d.-afhandling og studenter- og eksamensstatistik.

Bogen er overvejende kronologisk disponeret med en beskrivelse af studieordninger, læremes forskning, studievilkår, undervisningens tilrettelæggelse og styrelsesforhold, herunder de evindelige problemer med resourceallokering. Ud over institutionshistorien er der to forhold, som påkalder sig særlig interesse. Nemlig for det første lærerkorpsets sammensætning, forskningsprofil og undervisningspraksis. For det andet studenternes holdninger til lærerne, undervisningen og studiemiljøet.

Fra rusåret husker jeg det gamle eliteuni-

versitet. Det var i 1966, hvor professor i middelalderens historie, Knud Hannestad gav udtryk for sin bekymring over det store antal historiestuderende, der dette år havde meldt sig på instituttet: »Jeg vil sige som Albert Olsen sagde til mit rushold: 'I er fem studerende, det er de fire for mange', og han fik ret.« Det var det gamle eliteuniversitets velkomst til os. Vi var vist 97, og mange faldt da også fra, måske fordi Hannestad aflyste mange af timerne. Han var ikke rask. Havde han været åben omkring den kræftsygdom, som lagde ham tidligt i graven, havde vi nok også været mere langmodige, men vi troede det var pjæk, og tøvede ikke med at udforme et klageskrift i foråret 1968, som mange underskrev. Formiddagsbladene gjorde sagen til forsidestof, netop den dag da jeg skulle til den afgørende forprøveeksamen. Det blev en ejendommelig eksamination i Konstantinos VII Porfyrogenetos, som lod dele af sine skrifter udarbejde ved amanuenser. Hannestad inddrog dagens B.T.'s forside, hvor han blev anklaget for bl.a. at overlade undervisningen til amanuenser. Optaget af den forestående eksamen havde jeg ikke set B.T., men det havde de 40-50 af mine medstuderende, der overværede eksaminationen. Der kørte således et professoralt defensorat sideløbende med eksaminationen, hvor jeg blev bedt om indgående at definere og forklare, hvad en amanuensis var for noget. Undervisningsminister Helge Larsen måtte kommentere situationen i TV, og heller ikke hans afdramatisering af situationen kunne hindre, at de mange aflysninger af lektionerne bar ved til studenternes fokusering på professorvældets negative sider. På masseuniversitetet ville de studerende sætte dagsordenen.

Episoden illustrerer de grundlæggende ændringer, som universiteterne i den vestlige verden gennemgik i 1960erne. Væksten i antallet af studerende, ikke mindst ved de humanistiske fag, betød en betydelig forøgelse af lærernes undervisning. Man søgte at løse problemet ved at ansætte amanuenser. Aksel Damsgaard-Madsen blev ansat i 1962, Niels Amstrup i 1964, Lorenz Rerup i 1966 og Poul Enemark, Michael Linton og Erik Christiansen i 1967. Faggruppen havde i 1965 opgjort det fremtidige behov til 7 professorer og 19 amanuenser.

Masseuniversitetet stillede krav til nye ledelses- og samarbejdsformer, og både amanuensiserådet og Studenterrådet krævede indflydelse. Det fik de med styrelsesloven i 1970, der gjorde nye studienævner til det afgørende organ i administrationen og den fagpolitiske fastlæggelse af studierne. Lærergruppen skulle vælge 4 repræsentanter, og nu havde professorerne ingen forret. Men det revolutionerende nye var, at de studerende også kunne vælge 4 repræsentanter, en grundlæggende ændring som lærerne gik ind for.

Men i løbet af 1970erne skærpedes modsætningerne, og studenternes ideologisk betingede initiativer, herunder indførelse af marxistisk økonomi, gav anledning til nok de hårdeste konfrontationer mellem studerende og lærere. Denne udvikling beskrives indgående, og bogen er dermed også et bidrag til belysning af det mærkelige fænomen, som studentermarxismen var, ikke mindst set i en nutidig studenteroptik.

Forskningen ved instituttet bliver grundigt beskrevet og karakteriseret. Hannestads disputats om de 30 tyranner i Athen »er – som meget af hans videnskabelige produktion og i høj grad hans undervisning var det – mere præget af perspektivrige spørgsmål end af faglig tyngde.« Georg Nørregårds disputats om Danmark og Wienerkongressen vidnede mere om flid og grundighed end skarpsindig analyse. Han blev da også som det hedder »professor på afbud«. Flere af fagets lærere skrev ikke disputats, heller ikke Rerup, som det ellers står s. 337. Sammenfattende karakteriseres den århusianske forskning som omfattende både specialundersøgelser, der var 'små' bidrag til 'historieforskningens store bygning', og »teser om den vesterlandske kulturs forfald og nutidens forfladigende materialisme og tab af menneskelighed«. Men, konkluderes det, forskningen har ikke haft et århusiansk fællespræg.

Historiefaget på Aarhus Universitet i 75 år er en vigtig brik i beskrivelsen af videnskabsfagets historie. Institutionshistorien, forskningen og undervisningens udvikling, herunder de studerendes holdninger hertil, har med det foreliggende værk fået en fast form på et solidt videnskabeligt grundlag. Også andre historiske institutter burde fore-

tage denne øvelse, og dertil kommer, at vi savner beskrivelser af historie som undervisningsfag i de forskellige skoleformer. Kendskab til begge dele er en væsentlig styrke for et fag, ikke mindst historiefaget.

Harry Haue

Harry Haue: Almendannelse for tiden.
Syddansk Universitetsforlag, 2004, 296 sider, 250 kr.

Almendannelse som kernen i gymnasieskolens symbolske orden

Harry Haue udgav i 2003 afhandlingen *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsestraditionen i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. På den baggrund erhvervede han sig den filosofiske doktorgrad. Bogen er stor i omfang, klassisk i sin opbygning og uhyre grundig i sin gennemgang af gymnasieskolens historie siden 1775. Selv om bogen er skrevet i et klart og ukunstlet sprog, der er let at læse, er bogen ikke just lystlæsning. Den er for folk med særlig – for ikke at sige kærlig – interesse for netop den skoleform. Den slags disputater risikerer at samle mere støv på hylderne end forårsage støj i det offentlige rum.

Men nu har Harry Haue heldigvis lavet en folkeudgave af disputatsen – med den finurlige titel *Almendannelse for tiden*. Den er 'kun' på 275 sider og har endda nyt stof med, nemlig den sidste gymnasierreform fra 2005. Ligesom disputatsen er bogens arkitektur præget af de reformer, der udgør knudepunkter i gymnasieskolens historie. 1. kapitel handler om almindannelsens forhistorie 1775-1845; 2. kapitel om den lærde skoles enhed 1845-71; 3. kapitel om tvedelingen og drømmen om enhed 1871-1903. 4. kapitel om det tredelte gymnasium 1903-35; 5. kapitel om udviklingen fra elite- til massegymnasium 1935-63; 6. kapitel om grenegymnasiet 1963-88; 7. kapitel om valggymnasiet 1988-2005; 8. kapitel om studieretningsgymnasiet 2005.

Det er Harry Haues tese, at begrebet almindannelse har været ledestjerne for gymnasieskolen; begrebet har givet gymnasieskolen identitet gennem mere end 150 år. Det demonstreres på overbevisende måde. Mens der således ikke er tvivl om, at begre-

bet har haft uhyre stor betydning for institutionen, er der til gengæld stor tvivl om, hvad begrebet egentlig betyder. Begrebet er nemlig blevet fortolket på så mange forskellige og ofte modstridende måder, at man uvilkårligt spørger, om almindannelse er et begreb, der kan rumme alt. Eller om begrebet har en kerne. Hertil svarer Harry Haue: »Almindannelse er ligesom kærlighed et rummeligt begreb, men det kan ikke rumme alt, og det er dette grundforhold, der giver det styrke«. (s. 9). Hvad er det for en grænse, der ikke kan overskrides? Hvad kan almindannelse ikke rumme?

Almindannelse kan for eksempel ikke rumme dannelsesbegrebet. Det betyder, at Harry Haue skelner mellem almindannelse og dannelse. »Almindannelse er knyttet snævert til den organiserede undervisning, og er således noget andet end dannelse. Almindannelse er et begrænset projekt, der knytter sig til et vist antal skoleår, mens dannelse er noget, der kan arbejdes med hele livet«. (s. 9).

Men dannelsesteoretisk set er det en problematisk skelnen. Selv om den moderne dannelsesteori, der blev udviklet mellem 1770 og 1830, ikke udgør én sammenhængende teori, er der alligevel en række fællestrek i teorigrundlaget. Et af dem er, at dannelse er lig almen dannelse i betydningen 'dannelse for alle'. Dannelse er i princippet en mulighed for og et krav til alle – og ikke blot for en afgrænset samfundsgruppe. Et andet fællestræk er, at dannelse – for at være dannelse – må have det almene som ledestjerne. Et tredje fællestræk i teorigrundlaget er, at mennesket indgår i tre forhold: i et forhold til sig selv, i et forhold til samfundet og i et forhold til verden. Det sidste vender jeg tilbage til.

Når Harry Haue ikke gør det alment menneskelige til målestok for almen dannelse, må han have en anden målestok, idet det ikke giver mening at tale om dannelse end-sige almindannelse uden at have en målestok, der kan bruges til at skelne mellem skidt og kanel. Harry Haue opstiller hele fem målestokke for almindannelsens funktion. For det første skal begrebet forholde sig til alle væsentlige videnskabelige aspekter, for det andet skal alle fag være forpligtet på deres almindannende sider, for det tredje

skal der være en balance mellem kundskaber og erkendelsesmuligheder, for det fjerde er almindelig fremadrettet og må altid kunne omfatte vore forestillinger om, hvad et ungt menneske skal kunne i en overskuelig fremtid, og for det femte må begrebet ikke omfatte en negation af de bærende værdier i samfundet, f.eks. menneskerettighederne. Med denne henvisning til menneskerettighederne strejfs dannelsesbegrebets universelle ambitioner, dog uden at det sætter sig yderligere spor i afhandlingen. Der er tale om en enlig svale.

Med sine fem målestokke går Harry Haue på jagt i gymnasieskolens historie for at vurdere, i hvor høj grad skoleformen lever op til formålet om at give gymnasieeleverne en almen dannelse. At foretage en sådan vurdering er ikke så ligetil. Det lykkes også kun med hiv og sving. I disputatsen bliver de fem målestokke ind imellem en torso, som er ved at kvæle historien. I folkeudgaven er de fem målestokke klogeligt kogt ned til kun at blive nævnt i indledningen. I fremstillingen spiller de ingen rolle.

Harry Haues definition på almindelig dannelse lyder som følger: »Almindelig dannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund« (s. 10). Umiddelbart virker det som en meget plausibel definition. Men det er tvivlsomt, om den store dannelsesteoretiker J.N. Madvig, der som undervisningsminister i 1850 gjorde »almindelig dannelse« til formål for den lærde skoles undervisning, ville have brudt sig om den.

Det er ikke hvad »samfundet har brug for«, men hvad individet og menneskeheden har behov for, der udgør kernen i Madvigs definition af begrebet almindelig dannelse. »Om den lærde Skoleundervisning« skriver han i *Maanedsskrift for Litteratur* i 1832-33, at enhver, der beskæftiger sig med pædagogiske spørgsmål, bør gøre det af hensyn til »Menneskehedens Idees Realisation, ikke af en lunefuld interesse for Ting og Slægter«. Han forholdt sig derfor kritisk til de filantropisk inspirerede skoler, der fremhæver »Realiteternes fortrin i Undervisningen og ved

Realiteterne igjen især forstaae Naturhistorie«. Disse skoler mangler sans for »Vækelse af det høiere i Mennesket«. Madvig afviste således den filantropiske målsætning: »at danne nyttige Mennesker.« Mens filantroperne betoner 'det nyttige' og 'det gavnlige', henviser Madvig til »en i selve Menneskenaturen liggende Trang til forsaavidt muligt at leve hele Livet med Klarhed og see sig selv som Medlem af en højere Tingenes Orden«.

Harry Haues definition på almindelig dannelse henviser ikke til »en højere Tingenes Orden«, og dermed heller ikke til det historiske udgangspunkt for begrebet almindelig dannelse.

Harry Haues definition indbefatter menneskets forhold til sig selv og til samfundet, men ikke til verden, dvs. til det almenmenneskelige, det fællesmenneskelige, det som Herder – og andre dannelsesteoretikere – kalder for humanitet. Ved at skelne skarpt mellem dannelse og almindelig dannelse mister Harry Haue som nævnt den vigtige pointe, at dannelse – for at være dannelse – må have det almene som ledestjerne. Til gengæld får han et begreb, der er velegnet som ledestjerne for en beskrivelse af gymnasieskolens historie.

Harry Haue har på overbevisende måde dokumenteret, at almindelig dannelse udgør kernen i gymnasieskolens symbolske orden. Begrebet har givet institutionen en identitet, der er særegen i forhold til andre institutioner. Almindelig dannelse er blevet brugt til at markere forskelle mellem 'os' og 'dem' – og sådan bruges det stadig. Meget tyder på, siger Harry Haue, »at den samfundsmæssige udvikling i 1990'erne skabte gode forudsætninger for at bruge almindelig dannelse som et medie. Gymnasiet og hf's organisatoriske selvstændighed i forhold til erhvervs-gymnasiale uddannelser og til de egentlige erhvervsuddannelser blev opretholdt« (s. 251). Dog skete der med den sidste gymnasiereform en ændring. Indtil 2005-reformen var det kun det almene gymnasium, der havde almen dannelse som mål for undervisningen, men fra 2005 gælder det for alle de fire gymnasiale uddannelser, dvs. hf, hhx, htx og det almene gymnasium. »Dermed bliver ligeværdigheden mellem de fire ungdomsuddannelser understreget, og almindelig dannelse vil blive udsat for et pres fra merkantil og

teknisk side« (s. 256). Men Harry Haue er fortrøstningsfuld. Almendannelse er et meget rummeligt begreb og vil derfor kunne klare den udfordring, at de tre øvrige gymnasiale uddannelser nu også har fået almindelse som formål. Derimod skal de unge, der vælger en erhvervsuddannelse, fortsat ikke erhverve sig almindelse. Det betyder, »at dansk ungdomsuddannelse som udgangspunkt fastholder forskellige dannelsesmål, nemlig de boglige ungdomsuddannelser på den ene side og de erhvervsfaglige på den anden side« (s. 256).

Hvad Harry Haue har skrevet er ikke en dannelseshistorie, men en institutionshistorie. Hovedpersonen i såvel *Almendannelse som ledestjerne* som *Almendannelse til tiden* er gymnasieskolen. Det er ikke elevernes dannelsesproces, men institutionens dannelsesproces, der udgør den røde tråd i fremstillingen. I den konstatering ligger der ikke en bebrejdelse. Det er nemlig fascinerende at følge, hvordan begrebet almindelse ændrer betydning – og til tider får et helt andet betydningsindhold end tidligere – og alligevel stadig kan fungere som identitetsskabende faktor. (Inden for sportens verden svarer det til, at en fodboldklub som for eksempel Arsenal stadig opfattes som en engelsk fodboldklub, selv om der ind imellem slet ikke er engelske spillere på holdet).

Harry Haues afhandling viser, at kun ved at ændre betydning, har begrebet almindelse kunnet opretholdes som identitetsgivende faktor for gymnasieskolen, som ledestjerne for institutionen. Med sin disputats og efterfølgende folkebog har Harry Haue skabt et fornemt værk, der vil bidrage til at fastholde almindelse som kernen i gymnasieskolens symbolske orden i endnu mange år. Hvorvidt det er godt for eleverne, for samfundet og for verden er en anden historie.

Ove Korsgaard

Susanne Richardt Kall, Helle Kappel Kjær, Karen Kolding: Gymnasiepigter 1903-2003.

Eget forlag 2003. 142 sider. 150 kr. Aarhus Katedralskole.

Bogen er udgivet i anledning af 100-årsdagen for pigers adgang til gymnasiet. Den

handler om pigers vilkår og selvforståelse i gymnasiet i perioden 1903-2003. Bogen er udarbejdet til brug for tværfaglig læsning i dansk og historie i folkeskolens ældste klasser, gymnasiet og hf, og der foreslås en række temaer, fx 'Frigørelse', 'Kvinde og Krop' og 'Liv og skole'. Den er opdelt i to hovedafsnit. Det første på ca. 20 sider giver i syv små afsnit et kvindehistorisk rids over perioden; det andet rummer ca. 100 siders tekster/kilder; bogen afsluttes med ca. 10 sider statistiske oplysninger og en litteraturliste.

Teksterne belyser den samfundsmæssige udvikling i kvindesyntet og eksemplificerer gymnasiepigens opfattelse af denne periode i deres liv. De personlige beretninger er dels uddrag af litterære tekster, dels interviews med tidligere elever fra Aarhus Katedralskole. Bogen har et indbydende format og layout; fotografierne understøtter de forskellige teksters indhold og er gode appetitvækkere ved det første gennemsyn af bogen.

Bogens to hovedafsnit kan med fordel læses parallelt – det kunne man godt have nævnt i forordet. Det oplyses, at kildematerialet består af historiske kilder og litterære tekster: men derved opstår uklarhed om begrebet '(historiske) kilder', som tilsyneladende er forskellige fra 'litterære tekster'. Ikke mindst fordi bogen er beregnet til undervisning, ville en note om kildebegrebet have været en god idé. Forordets oplysninger om bogens opbygning og anvendelse havde fortjent en plads i en læsvejledning. Først en præsentation af de syv små afsnit, derefter af teksterne.

Kvindens adgang til uddannelse før 1903

Det åbnes med ordene »Uddannelse og skolegang var ved indgangen til 1800-tallet ikke for enhver.« Med denne ikke alt for præcise formulering menes, at uddannelse dengang som nu ikke var for enhver, og at det i særlig grad var vanskeligt for kvinder at få en uddannelse; den almene skolegang var derimod i en eller anden form tilgængelig for både drenge og piger. Lidt senere nævnes skoleloven fra 1814, og man får her det urigtige indtryk, at denne lov var det første samfundsmæssige forsøg på at give den opvoksende ungdom elementære kundskaber.

Senere i afsnittet omtales N. Zahles bestræbelser for at skabe en ordentlig lærerin-

deeksamen; det ville her have været nærliggende at oplyse, hvordan kvinder tidligere havde erhvervet sig en uddannelse, der gav mulighed for at fungere som lærerinder. Oplysningen savnes, fordi det her med rette nævnes, at undervisning var en af de få jobmuligheder, kvinder havde uden for hjemmet. Afsnittet omtaler den første kvindelige læge og hendes kamp for en eksamen – i 1877.

Videnskabens kvindebillede

Afsnittet giver interessante oplysninger, bl.a. at lægevidenskaben 1827 havde opdaget det kvindelige æg; derved anfægtedes »den eksisterende opfattelse, at det var faderen der skabte liv«. Læserens nysgerrighed bliver vakt – hvilke forestillinger gjorde man sig om kvindens rolle, inden ægget blev opdaget?. Svaret udebliver.

Afsnittet har nogle mærkelige formuleringer i slutningen i en sammenfatning af nogle teorier fra 1905 (psykiateren Moebius): »Kroppen skulle med andre ord rumme beviset for, hvad der var hhv. mandligt og kvindeligt, og definere hvor langt kvindefrigørelsen kunne gå uden at øve vold mod naturen. I disse teorier havde kønnene hver deres bestemmelse og funktion i samfundet. Manden var det kulturarbejdende køn og kvinden det universelle. Hun var indbegrebet af biologisk kønslighed og derfor ikke skabt til at beklæde stillinger i det offentlige samfund.« (s.15). Her havde en kommentar været på sin plads.

Skolereformen 1903. Kvinden i samfundet

Et på mange måder udmærket afsnit om reformen. Systemskiftet i 1901 forklares dog ikke, og der savnes side 19 en note med fortolkning af skolesystemets opbygning. Der omtales to piger, der var kommet i gymnasiet året før »og nu skulle i IV klasse svarende til 1.G« ? – Kvindernes valgret til kommune- og folketingsvalg omtales, men ikke den kamp, der gik forud for disse beslutninger. Lidt for mange årstal uden overblik og perspektivering til vor tid.

Den ny tids kvinde

Her er spørgsmål, der peger frem mod kvindebevægelsens nyere historie, bl.a. diskus-

sionen om de evt. konsekvenser af pigernes stigende talmæssige dominans i gymnasiet. Selvom bogens fokus er uligheden i uddannelsessystemet ud fra en kønsmæssig synsvinkel, virker følgende formulering en anelse provokerende: »Gymnasiet der dengang var for de få udvalgte, er nu tilgængeligt for alle, som har lyst og evner ...« (s. 26). Glemte er øjensynligt de 15-20% af en ungdomsårgang, der slet ikke kommer i gang med nogen form for uddannelse. Det skyldes måske ikke altid mangel på lyst og evner. Den sociale arv kunne nok fortjene nogle bemærkninger.

Litterære linjer

Afsnittet giver eksempler på litterære tekster, der behandler pigers gymnasieår gennem et sekel og derfor kan danne baggrund for en sammenlignende analyse af forskellige perioders syn på kvinden og hendes samfundsmæssige placering. I gennemgangen nævnes, at gymnasiet nu er blevet en almindelig ramme om et ungdomsliv og derfor skildres i de fleste film og bøger for unge. Netop fordi gymnasiet er blevet en nærmest selvfølgelig afsluttende del af skolegangen for en meget stor del af de unge, kunne det være rimeligt at nævne de problemer, det måske giver for såvel piger som drenge og for gymnasiet at finde lærere med motivation, fagligt niveau, nederlag, forsømmelser, m.v.

Årstalsliste

– giver en god oversigt over store og små begivenheder i kvindebevægelsens historie.

Kilder og tekster

knytter an til de forudgående afsnit, og læsningen af dem er en stor fornøjelse. Man bliver skiftevis forarget og bevæget, indigneret og begejstret, takfuld og irriteret. Der er her samlet tekster med et stort pædagogisk potentiale, og de kan indgå i undervisning i mange flere forskellige sammenhænge end de i forordet nævnte.

Flere tekster behandler lærer-elevforholdet og viser, hvordan der i slutningen af perioden er tendens til, at læreren har svært ved at optræde med autoritet. Både lærerrolle og karaktergivning indgår i teksterne; de kunne anvendes i psykologi- og pædagogik-

undervisningen i lærer- og pædagoguddannelsen; i sygeplejeuddannelsen ville fx tekster af overlæge Frantz Howitz fra 1892 illustrere, hvordan 'videnskaben' og 'eksperterne' har set det som sin/deres opgave at give anvisninger på korrekt livsførelse – ofte i modstrid med almindelig sund fornuft.

Kun kan det undre, at der ikke er tekster, der viser, hvordan man med et religiøst udgangspunkt har begrundet en begrænsning af kvinders uddannelsesmæssige muligheder; det ville i den sammenhæng have været interessant med en omtale af indvandrerpigernes tilgang til gymnasiet.

Statistik – afsnittet er kort og overskueligt og viser med klare tal de kønsmæssige forskelles betydning i forhold til uddannelser, eksaminer, brancher, indkomstforhold, politisk indflydelse mv. Disse oplysninger kan give anledning til mange gode spørgsmål.

Gymnasie piger 1903-2003 er trods mangel en anbefalelsesværdig bog til undervisning i gymnasiet, i mindre grad i folkeskolens ældste klasser – pga. bogens første del. Bogens tekstsamling er spændende og vil kunne udnyttes også i såvel professionsuddannelser (lærer, pædagog og sygeplejerske) som forskellige diplomuddannelser. Bogens titel vil næppe tilskynde til en sådan brug, snarere tværtimod. Men så må en anmelder gøre opmærksom på teksternes kvalitet. Det være hermed gjort!

Karen B. Braad

Holger Henriksen: Samtalens Mulighed – nye bidrag til en demokratisk didaktik.

Holger Henriksens Forlag, Haderslev 2005. 158 sider. Pris: 160 kr.

Dette er 5. udgaven – den første kom i 1993. Forfatteren har arbejdet videre med de store emner, og det er der kommet en ny- og velskrevet bog ud af. Undertegnede læste i sin tid 1. udgaven. Den 5. er endnu vigtigere, en klog bog. Den fortjener en omtale i den uddannelseshistoriske årbog. Først præsenteres nogle af kapitlerne – i forordet betegnes de som essays; der er sytten af dem. Niels Lergaard: Livsfrisen på endevæggen i festsalen på Haderslev Statsseminarium er en stærk indføring i bogens emnekreds. Måske skulle et skolehistorisk årsmø-

de holdes just der – og handle om lærerens rolle – samfundets repræsentant og/eller barnets advokat?

De første essays kredser om samtalen – den sokratiske, demokratiske, kollegiale – og dens muligheder for at finde vej og begå fejl. Her er formuleringer om magten og dens begrundelser og om kommunikativ kompetence – i forfatterens egne ord og i citater af Holberg, Hal Koch, Andersen Nexø, Karen Blixen m.fl. – Allerede her strejfer vi magtmisbrugen og det autoritære. De bliver centrale begreber i analysen af undervisning og dannelse. I de første essays introduceres også Jürgen Habermas og de tre typer demokrati: det liberale, det republikanske og det deliberative demokrati. Dem vender vi tilbage til. – Jeg henleder opmærksomheden på et stærkt essay om lærerens dannelse – med eksempler fra Forum Romanum, med kommentarer til elevens »ansvar for egen læring«, fortællekunsten, lærerens kvalifikationer og lærerens sårbarhed, kompetence eller [=og?] dannelse.

Børnene og krigen hedder et essay. Det handler bl.a. om indoktrinering og krigens retorik, om gruppevold, præfektsystem og Thomas Arnold – og lidt om Herlufsholm. Et racistisk Herbert Spencer-citat, som var tidstypisk. Her er kloge ord om kulturel pluralisme, ordentlig opførsel over for indvandrere og – med inspiration fra Habermas – om global samtale ud fra en fælles etik, en fælles viden og en fælles retsorden.

Skolen og demokratiet er hovedsagen i bogens sidste halvdel – med udgangspunkt i Magtudredningens »Den vordende demokrat«. Heri blev præsenteret et *liberalt* demokrati, der sikrer frihedsrettigheder som individualitet, person-, menings- og ytringsfrihed samt fri konkurrence. Heroverfor et *republikansk* demokrati, hvor nøgleordene er fællesskab, deltagelse og samarbejde – beskrevet og argumenteret af bl.a. Bo Jacobsen. Et eksempel på den liberale udgave er det såkaldte »Skub«-projekt i Gentofte, »den fleksible skole« med baggrund i en publikation fra Folkeskolerådet, »Vision 2010« (HH karakteriserer denne publikation på s.120: »her gøres dårskab til vision«). Per Fibæk Laursen har forsvaret projektet med henvisning til, at skolen skal forberede elever til moderne virksomheder. *Men skal sko-*

len da det? spørger Holger Henriksen. *Er det ikke snarere sådan, at skolen skal bidrage til dannelse, og at uddannelse til moderne virksomheder er en sidegevinst?*

Det fører forfatteren over i en præsentation af det såkaldte *deliberative demokrati*. Nøgleord er her den frie drøftelse, den saglige argumentation, der er uafhængig af magtbalancer og majorisering af et mindretal. Her gælder det oplysning om indholdet, ikke kun den formelle chancelighed. En sådan demokratisk samtale har relevans for skolen. **Magtfrit?**

Til det 20. århundredes illusion om det nye menneske har bidraget bl.a. Ellen Key, Vilhelm Rasmussen, reformpædagogerne i bred almindelighed – plus en masse selvevaluering; nu er også fremkommet tanker om karakterer i »personlig udvikling«. Så har vi brug for en K.E. Løgstrup til at fortælle os, at her bryder al anstændighed sammen. Hvor er urørligheden? – Spørgsmålene om skolen som institution og organisation lader vi ligge, skønt de er vigtige nok. Hvad skal vi med management i en almen folkeskole og et alment gymnasium? Den slags hører hjemme på en fagskole.

Enhedsskolen er hovedsagen i to essays – et, hvor den er »fortidens håb«, et om dens »begreb og problem«. I førstnævnte møder vi Bertold Brecht, Hans Scherfig, Comenius og Condorcet, der var matematiker og oplysningsmand under den franske revolution, samt den liberale tyske skolemand Adolf Diesterweg. Alle forestillede sig en fælles enhedsskole som vej til et retfærdigere samfund. Det andet essay om enhedsskolen handler nok om elev- eller undervisningsdifferenciering, om delt og udelt skole. Men også om en farlig glidning fra fællesskabets skole til »den fleksible skole«. I spørgsmål om karaktergivning mobiliseres et flot citat af Martin A. Hansen, og HH tilføjer i tilslutning hertil: »*Det socialdarwinistiske genfærd lusker stadig rundt i skolestuen. Det trives herligt i evalueringskulturen ...*«. Hans egen konklusion er klar og overbevisende: skole og lærere skal insistere på en almen dannelse, der er forankret i demokratiet, et deliberativt demokrati med en fri og saglig drøftelse. Med henvisning til en ministeriel publikation (1986) fastholdes her to vigtige principper:

»Et kulturelt og politisk fællesskab forudsætter en vis sum af fælles viden, der umiddelbart er parat i samtalen og den politiske debat. – Almen viden er det eneste værn imod indoktrinering og manipulation. Skolens opgave er derfor oplysning« (s. 106). Lidt senere følger Haldan Rasmussens to dejlige strofer, *At lære er at ville ...*

Undervisning – et mellemværende er et essay, som undertegnede vil betegne som pligt-, men også lystlæsning for enhver lærer. Det begynder med en »gensidig manipulation« mellem Holger og hunden Trunte. Det fortsætter i en definition af undervisning, som nogle af os har dyrket, »at vise til rette under samtale« – lærerens meddelelsestrang og elevens behov for at få del i en viden, en erkendelsestrang. Det ender i dialektikken, og hele essaysamlingen udmunder i dannelsen, den kategoriale (»løfter de daglige erfaringer op i et principielt, sprogligt leje«) og den politiske. I sidstnævnte indgår både Tamil-sagen og valgkampen herhjemme i begyndelsen af 2005.

Det er nærliggende at rejse spørgsmålet, hvorfor denne bog skal omtales i en uddannelseshistorisk årbog. Det skal den, fordi den på en kvalificeret måde trækker på historiske erfaringer om skolens og opdragelsens vilkår i samfundet, primært i et demokrati. Den bruger det sthyrske cirkulære, norsk skolefront, syvmandsudvalget i Danmark, sofisterne og Jørgen Jørgensen o.a. som en erfaring og en argumentation, som vi forsøger at bygge et demokrati op på. Historie handler om at begrunde og forklare forandringer i samfundet fra før til snart. Skoling, opdragelse og uddannelse turde rumme bidrag til en forklaring og potentialer til en fremtid. Derfor!

Denne korte introduktion skulle gerne have efterladt det indtryk hos årbogens læsere, at »Samtalens Mulighed« er en bog, der tilbyder vigtige overvejelser over menneskers forhold til hverandre, særligt forholdet lærer og elev i en undervisning. Der er formuleringer, man gerne vil fastholde. Jeg afslutter med en af dem (s. 112): »Undervisning er ... ikke en parlamentarisk proces, men en erkendelsesproces ...«.

Vagn Skovgaard-Petersen

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2005

Af Keld Grinder-Hansen

Ifølge selskabets nye vedtægter skal generalforsamlingen holdes i første halvdel af året.

I 2005 foregik årsmødet lørdag d. 30. april 2005 på Jydsk Pædagog-Seminarium i Risskov, Århus.

Årsmødet var desværre kun sparsomt besøgt – ca. 15 personer. Til gengæld fik de fremmødte en interessant eftermiddag, hvor rektor Søren K. Lauridsen fortalte om Jydsk Pædagog-Seminarium, der er provinsens ældste pædagogseminarium, samt det nye CVU-Østjylland, og viste rundt i seminariets veludstyrede bygninger. På generalforsamlingen berettede tidligere rektor Marie Kjeldsen om Daginstitutionernes Museumsforening og tidligere rektor Marie Kjeldsen og tidligere rektor Inger Lunn berettede om tilblivelsen af den nye bog »Fem rektorer fortæller«, der indeholder fem kvindelige rektors personlige erindringer om deres virke i pædagoguddannelsens tjeneste. Endelig berettede Vagn Skovgaard-Petersen om det netop fremkomne tredje og sidste bind i »Læreruddannelsens historie« med titlen »– for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder«, som Selskabet har udgivet. Samtidigt omtaltes Selskabets anden nye publikation »Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004« af Christian Larsen, som bliver et uundværligt arbejdsredskab for alle, som i fremtiden vil arbejde med uddannelseshistorie.

På generalforsamlingen redegjorde formanden for selskabets nuværende, bekymrende økonomiske situation som primært skyldes, at selskabet igennem en årrække har oplevet et vigende medlemstal. Fortsætter denne tendens blot et par år til, vil den true selskabets fortsatte eksistens. Formanden redegjorde derfor for de tanker, bestyrelsen havde gjort sig for at vende denne udvikling. De kan opstilles i følgende hovedpunkter:

- Årbogen skal relanceres layoutmæssig og indholdsmæssigt, og en ny redaktion vælges.
- Forskningsprofilen skal skærpes, således at tilskud fra forskningsrådet kan bevares.
- Forskere fra andre fag med uddannelseshistoriske/lærdomshistoriske emner skal opfordres til at bidrage til årbogen.
- Der skal i forbindelse med relanceringen igangsættes en hvervekampagne blandt

forskere og studerende, der arbejder med uddannelseshistoriske/lærdomshistoriske emner.

- En ny markedsføringsstrategi for selskabets produkter skal formuleres i tæt samarbejde med forlaget.
- Selskabet skal lancere en revideret hjemmeside.

Disse punkter ville selskabets bestyrelse arbejde videre med i den kommende periode.

Fra bestyrelsen var Erik Nørr, Christian Larsen, Vagn Skovgaard-Petersen og Søren K. Lauridsen på valg. De blev alle genvalgt.

Årbogen 2005 er den sidste årgang, som Vagn Skovgaard-Petersen er redaktør for. Bestyrelsen vil på dette sted benytte lejligheden til at takke Vagn Skovgaard-Petersen for hans mangeårige, engagerede virke som hovedredaktør for selskabets årbog.

Historisk-Pædagogisk Studiesamling ved DPU

Af Søren Ehlers

På det årlige seminar i Studiesamlingen berettede den daglige leder Morten Petersen om to års intensivt arbejde med indsamling, registrering og formidling af kilder til de fusionerede institutioners historie. Det har atter været et år med mange gode afleveringer, og især er der kommet mange privatarkiver til. En del medarbejdere sørger heldigvis for at få afleveret arkivalier, når de går på pension.

Et synligt resultat af vore anstrengelser for at holde trit med afleveringerne er magasinet i A029 i hovedbygningen. Dette kælderlokale er tæt pakket med arkivkasser på reolerne og med flyttekasser overalt på gulvet – Inger Nørgaard, der har været den administrative hovedkraft gennem de to år samt studentermedhjælperne, har derfor haft mindre gode arbejdsbetingelser. Sammen med Morten Petersen har de måttet tåle støv, støj og pladsmangel måned efter måned. Forhåbentlig lykkes det Studiesamlingen at få mere magasinplads, når flytningen af de seks DPU-institutter er ført til ende. Studiesamlingen er i administrativ forstand knyttet til Institut for curriculumforskning, og da dette institut skal flytte til B-bygningen, håber vi at få permanent magasinplads i kælderetagen der.

På seminaret den 3. maj kunne Morten Petersen præsentere den foreløbige arkivregistratur – store dele af samlingerne er stadig uregistrerede – men bestyrelsen valgte at fremlægge en registratur i papirform, der kunne give et indtryk af det materiale, der vil blive bevaret for eftertiden. På bestyrelsesmødet i august besluttede vi i øvrigt at lægge registraturen på intranettet. På længere sigt vil vore gæster kunne lave elektronisk søgning på samme måde, som man kan eftersøge litteratur i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger. Der vil blive adgang til registraturen fra DPUs og DPBs hjemmesider, og Studiesamlingen får desuden sin egen hjemmeside med en oversigt over de fusionerede institutioners historie samt oplysninger om hovedpersonerne i institutionernes liv.

Hovedforedraget blev denne gang holdt af fhv. administrator Erik Jensen, der berettede om sin undersøgelse af etableringen af DLH som højere læreanstalt. Desuden orienterede bestyrelsens formand Søren Ehlers om planlægningen af projektet »Dannelsesidealer og uddannelsespolitik 1700-2000«. Morten Petersens ansættelsesperiode er nu udløbet, og i det kommende år vil Studiesamlingen blive drevet af bestyrelsen med Inger Nørgaard som daglig leder. Den foreløbige mailadresse er ingern@dpu.dk Denne mailadresse kan benyttes af alle, der ønsker at få en invitation til majseminaret og andre arrangementer.

Navneregister

- Abrahamson, Joseph 115
Adamsen, Peder 32
Adelskov, Thomas 117f
Agerbæk Jørgensen, Lis 155
Agersnap, Torben 12, 99f
Agertoft, Bodil 153
Agertoft, Michael A.P. 153
Agertoft, Willadz 153
Ahm, Jens 98
Algreen-Ussing, Tage 180
Allen, C.F. 112f
Als, Jens 24, 31f
Amstrup, Niels 185
Andersen, Benny 130
Andersen, H.C. 120, 130, 141
Andersen, Jens Ulrik 157
Andersen, Magne 154
Andersen, Maren 154
Andersen, Tønnes 30
Andersen, Tønnes 30
Anderson, Benedict 113
Andkier, Niss 17
Arent, Peter 99
Arnold, Matthew 175
Arnold, Thomas 5, 174ff, 190
Arnth Jensen, Ane 120
Arntsen, Morten 154
Augustenborg, Frederik Christian af 102, 104f, 108, 168
- Bach, Christen 35
Bach, Dorthe 158
Baden, Jacob 108
Bagge, Pernille Vigsø 118, 138
Bagger, Mette Rønfeldt 154
Bak, Frede 159
Bak, Ole 38
Balle, N.E. 20f, 25f, 41, 107, 162, 170, 174, 180
Balle, Th. 141
Bang Jeppesen, Lars 153
Bang, Bente 156
Bang, Herman 130, 141
Bang, Sven 149
Basedow, J.B. 162
Bauman, Zygmunt 180
Bech Thøgersen, Ander 154
Bech, Gregers Martin 28, 41
Beckerlee, Honey Biba 157
Begtrup Holst, Erik 42
Behrend, Jacob 150
Bekker, Holger Carl 159
Bendtsen, Anders A. 153
Bendtsen, Bendt 118
Benner, Dietrich 68
- Bergem, Trygve 179
Berggren, Johannes 158
Berntsen, Klaus 163f
Bertelsen, Jens 30
Bertelsen, Merete 156
Bie, Ole 170
Billeskov Jansen, F.J. 99
Birch, H.J. 20f
Bjerregaard, Ritt 11
Bjerrum, Niels 158
Bjørning Johannsen, Brita 149
Bjørn, Claus 103
Blach Hansen, Pernille 117f
Blicher, Steen St. 130, 141
Blinkenberg, Andreas 99
Blixeln, Karen 130, 141, 190
Bloch, Jens 14ff, 25, 41f
Blomgren-Hansen, Niels 11
Boisen, P.O. 103, 108, 113
Bojsen, Peter 164
Bomholt, Julius 43
Bondo, Anders 124, 134, 149
Bonnén, Suste 153
Bonnevie, Poul 99
Bonstetten 114
Brammer, P.G. 161f
Brandt Jensen, Bent 56
Brandt-Petersen, Finn 11
Branner, H.C. 130
Brecht, Bertold 191
Bredal, Bjørn 131
Bredsdorff, Morten 162
Bredsdorff, Thomas 177
Bregnsbo, Michael 7, 13, 25, 40, 152, 170
Broder Hansen, Carsten 156
Brorson, H.A. 130
Brovst, Bjarne Nielsen 159
Brown, Tom 175
Brumbech, Søren 150
Brunse, Niels 155
Bruun Nielsen, Peter 99f
Bräuner, Karsten 159
Brønnum, Chr. 41
Braad, Karen B. 6, 161, 165f, 190
Bråstad Jensen, Ejvind 178
Bugge, Frederik Moltke 177
Buk-Berge, Elisabeth 6, 183
Bundsgaard, Inge 157, 168, 171
Buur Hansen, Niels 156
Byskov, Jens 183
Bærentzen, Emil 16
Bødker, Cecil 130
Baastrup, Anne 117f

Callewaert, Staf 73ff
 Campe, J.H. 162
 Camre, Mogens 12
 Carl, prins 169
 Carlsen, Olaf 71, 75f
 Carstensen, Svend G. 159
 Christensen, Carina 117f, 127, 132
 Christensen, Christen 33
 Christensen, Inger 130
 Christensen, Jens 24, 28f
 Christensen, Lars 33
 Christensen, Morten 33
 Christensen, Niels 33
 Christensen, Olav 115
 Christensen, Troels 117
 Christiansen, Erik 6, 184f
 Christmas-Møller, Pia 117
 Christoffersen, Leif 150
 Clausen, H.G. 170
 Clausen, Johannes 103
 Clausen, Rune 145f, 148
 Clausen, seminarist-lærer 29, 31f
 Clausen, Søren 29
 Claussen, J.C.G. 23, 42
 Claussen, Sophus 130
 Clemet, Kristin 174
 Coleridge, Samuel Taylor 175
 Comenius, J.A. 183, 191
 Condorcet, J.A. 191
 Coninck-Smith, Ning de 150
 Conrad, Flemming 102, 113

Dahl, Bente 118, 138
 Dahl, Jane 149
 Dahlsen, Niels 40, 42
 Dale, Erling Lars 178, 181
 Dalsgaard, C. 36
 Dalsgaard, Helene 159
 Dam, Axel 164
 Damsager, John H.M. 5, 177
 Damsgaard-Madsen, Aksel 185
 Darr, Birgit 54f
 Darwin, Charles 180
 Davies, Philip 148
 Dedenroth-Schou, Birgitte 153
 Degn, Per 168
 Degnbol, Lejf 40, 152, 171
 Dehn, Erik 149
 Denman, Arthur 176
 Denman, Henrik 5, 153, 176, 177
 Dewey, John 179, 183
 Diderichsen, Paul 84ff, 96, 99f
 Diesterweg, Adolf 191
 Dippel Rasmussen, Christian 153
 Dirckinck-Holmfeld, Katrine 157
 Ditlevsen, Tove 130
 Duus, Jørgen 149

Egedal Poulsen, Jørgen 44, 47
 Egelund, Niels 62, 152

Egemar, Anders 153
 Ehlers, Søren 5f, 9, 150f, 169ff, 194
 Eide, Kjell 12
 Elberling, Niels H. 158
 Ellehøj, Sv. 71, 75f
 Enemark, Poul 185
 Eng, Helga 178f
 Engberg, Agnete 5, 183
 Engberg, Poul 158
 Engelhardt, Juliane 114
 Engelstoft, Laurits 8, 101ff
 Ericsson, Tom 158
 Erlandsen, Torsten 5, 8, 66, 72, 74ff
 Evenshaug, Trude 177
 Ewald 113, 130
 Eyben, von 12

Fabricius, Knud 113f
 Falkenberg, Mia 117
 Fauske, Halvor 179
 Feldbæk, Ole 103, 113f
 Feldvoss, Poul 152
 Fenger 171
 Fenger, Thomas Uhre 159
 Fibæk Laursen, Per 190
 Fichte, Johann Gottlieb 104f, 110, 112f
 Fietz, Jana 158
 Filangieri, Gaetano 105, 114
 Fischer, Charlotte 118
 Fjord Johansen, Johan 158
 Florander, Jesper 44
 Floryan, Jan Jakob 176
 Fløe, Peter 158
 Fogh Rasmussen, Anders 118
 Fogtman 41
 Fokstad, Per Pavelsen 178
 Foldager, Jens 23, 32, 41f
 Fønnesbæk Rasmussen, Kurt 156
 Foros, Per Bjørn 5, 180
 Francke 162
 Frandsen, Niels H. 160, 169
 Frandsen, Aage 117, 138
 Frank 114
 Frederik 4. 169f
 Frederik 6. 108, 114, 161
 Frederiksen, Paul 159
 Freil, Henrik 54
 Frevert, Louise 117, 132
 Friderichsen, Casper 29
 Friis Hansen, Anders 133
 Friis Møller, Torp 159
 Friis, Ellen 152
 Friis, Henning 10, 12
 Friis, Kristian 152
 Friis-Petersen, H. 41
 Frstrup, Dorte 151
 From, Franz 72
 Frølund, Frederik 180
 Fraas, E. 147
 Fuchs, Anneli 157

Funder, Lars 32
 Funder, Laurits 42
 Færk, Hans-Jørgen 61

 Gad, Finn 169
 Gad, Knud 180
 Gardner, Howard 121f
 Garulf, Kaj 149
 Geday, Elisabeth 118
 Geiger, Theodor 12
 Gellner, Ernest 113f
 Gerhardsen, Ejnar 178
 Gleerup, Jørgen 156
 Glenstrup, Christian 4, 148
 Glenthøj, Rasmus 5, 8, 101, 113, 115
 Goethe, Joh. W. 104
 Goldbach, I. 67, 75
 Goos, Carl 164
 Gram-Andersen, Jesper 157
 Grane, L. 71, 75f
 Gravers Pedersen, Uffe 128
 Green, Ulrich 156
 Gregersen, H.V. 159
 Grønder-Hansen, Keld 5f, 8, 143, 145ff, 151, 159, 171, 192
 Grue-Sørensen, Knud 7, 66f, 158, 164, 183
 Grundtvig, Marie 171
 Grundtvig, N.F. S. 103, 130, 141, 162f, 171, 178, 180,
 180,
 Grut, Barbara 148
 Gruve 114
 Guldman, F.S. 35
 Gustafsson, Harald 100
 Gutsmuths 114
 Gøbel, Erik 157, 169f

 Habermas, Jürgen 190
 Hannestad, Knud 185
 Hansen, Berit 8
 Hansen, Carsten 117f, 127, 138
 Hansen, Else 5, 8, 77, 98ff
 Hansen, Erik Jørgen 5, 9ff
 Hansen, Georg 23, 41
 Hansen, Gert 150
 Hansen, H.C. 82
 Hansen, Jens (degn) 26, 39, 41
 Hansen, Jens 156
 Hansen, John 151
 Hansen, Jørgen 156
 Hansen, Martin A. 130, 141, 178, 191
 Hansen, Oscar 164
 Hansen, Torben 117f
 Harbild, Steen 140
 Harbo, Torstein 183
 Harrit, O. 50, 56, 64
 Hartby, Inger 159
 Haue, Harry 6, 151f, 155, 168, 186ff
 Haugaard, Bente 128
 Haugaard, Kirsten 181
 Haugaard, provst 33

 Heegaard, Sophus 164
 Heins, A.C. 30
 Helsvig, Kim G. 179
 Henningsen, Hans 158
 Henningsen, Sven Erik 151
 Henriksen, Holger 5ff, 167, 190f
 Herbart, J.F. 68, 178
 Herder, Johann Gottfried 103ff, 112
 Hernes, Gudmund 5, 177, 179f
 Hersleb, Peder 173
 Hertel, Hans 91, 95, 98ff
 Hindø, Lone 154
 Hjelmslev, Louis 91, 95, 97ff
 Holberg, Ludvig 5, 130, 141, 177, 180, 190
 Holdgaard-Sørensen, Nils 149
 Holm, Søren 98
 Holm-Larsen, Signe 5f, 8, 116, 142, 151, 183f
 Holst, E.B. 16
 Holst, Peder 106
 Holst, præst 37
 Holsten, Gert af 107
 Homann, Morten 117
 Horstbøll, Henrik 107, 114f
 Howitz, Frantz 190
 Hufeland 114
 Hughes, Thomas 175
 Hunderup, sørenskriver 169
 Hurwitz, Stephan 85, 99
 Hvidberg, Flemming 84, 99
 Hvidt, Kristian 168
 Hvilsom, Susanne Ingemann 148
 Hybertz, Peder 36
 Hybertz, S. 37
 Høffding, Harald 164
 Høgild, Henning 153
 Høj, Aase 149
 Højberg Christensen, A.C. 67, 75
 Højby, Sigurd 84, 99
 Højlund Nielsen, Åse 149
 Høyen, N.L. 103
 Høyrup, Lise 150
 Haarder, Bertel 57f, 116f, 122, 124, 127f, 130, 133ff, 166
 Haase, Svend Erik 47
 Haastrup, Lars 151

 Ibsen, Henrik 130
 Ilsøe, Grethe 157, 168, 171
 Imsen, Gunn 181
 Indinger, Norwin 153
 Ingemann, B.S. 102, 130
 Ipsen, Søren 33
 Iseling 114
 Iversen, Carl 85,99

 Jacobsen, Bo 190
 Jacobsen, J.P. 130
 Jacobsen, Lars 39,42
 Jacobsen, Niels 40
 Jansen, Mogens 47, 56, 64

Jarning, Harald 179
 Jelvéd, Marianne 117
 Jensen, Anders 27
 Jensen, B.B. 64
 Jensen, Bjarne 159
 Jensen, Christen 31f, 36
 Jensen, Claus 155
 Jensen, Erik 173, 194
 Jensen, Ib Ansgar 151
 Jensen, Jens 29
 Jensen, Johannes V. 130, 141
 Jensen, Jørgen 149
 Jensen, Lars 37
 Jensen, Lene 117f
 Jensen, Marinus 153
 Jensen, Niels 28
 Jensen, Peder 39
 Jensen, Povl Johs. 98ff
 Jensen, Søren 33
 Jepsen, lærer 153
 Jepsen, lærer 168f
 Johannsen, Claus 22f, 29, 42
 Johannsen, Lena 113
 Johannsen, Per 150
 Johansen, Finn 152
 Johansen, Jens 23, 27, 41
 Johansen, Th. 41f
 Johnsen, Berit H. 178
 Juel Berg, Jesper 159
 Juhl Larsen, Vagn 156
 Justesen, C. 38
 Justesen, Frideric 33
 Justesen, Friderich 33, 42
 Justesen, Peder 30f
 Juul, Ib 61
 Juul, Inger 181
 Juul, Ruth 176
 Jørgensen, Anker 9
 Jørgensen, Ellen 113
 Jørgensen, Finn 149
 Jørgensen, Jørgen 164, 191
 Jørgensen, Jørgen 77, 82ff, 89
 Jørgensen, Aage 91, 99f

 Kall, Susanne Richardt 6, 188
 Kampmann, Tage 165, 182
 Kant, Immanuel 68, 163
 Karlsen, F.B. 50, 64
 Kartvedt, Kia 148
 Kastrop Hansen, Benny 156
 Kazamias, Andreas M. 183
 Kehlet Nørskov, B. 47
 Key, Ellen 164, 191
 Kierkegaard, Søren 130
 Kildebæk Nielsen, Anita 158
 Kingo, Thomas 130
 Kinsky 114
 Kirk, Hans 130
 Kirkebæk, Birgit 154
 Kirkegaard Jensen, Kurt 117

 Kirkegaard, Knud Erik 117
 Kirkegaard, Ole Lund 130
 Kirstein, Per 98
 Kiøl, Per 5
 Kjeldsen, Marie 181, 192
 Kjems, Rud 160
 Kjær Rasmussen, Ebba 61
 Kjær, Helle Kappel 188
 Kjøl, Per 180
 Klinkby, Erling 158
 Klitgaard, Thomas 39
 Knudsen Lund, Anders 42
 Knudsen, H.C. 110, 114f
 Knudsen, Hans Jørgen 156
 Knudsen, Holger 61
 Knudsen, Tim 118
 Knutzen, K.O. 161
 Koch, Hal 84, 99, 165, 190
 Kold 159, 162, 180
 Kolding, Karen 188
 Kornbeck, Jacob 5, 8, 66, 74ff
 Kornbek, Bodil 117, 138
 Kornerup, Bjørn 113
 Korsgaard, Ove 6, 106, 113f, 151, 188
 Krabsen, Niels L. 40
 Kragelund, Britta 149
 Kragelund, Minna 157
 Kragh, Gunnar Midtgaard 155
 Kragh-Andersen, Paul 75
 Kragh-Müller, C.C. 180
 Krarup, Per 99f
 Krarup, Søren 117, 127
 Kristensen, H.J. 56, 64, 151
 Kristensen, Thorkil 77, 82, 84ff, 99
 Kristensen, Tom 130, 141
 Kristensen, Torkil 10
 Kristiansen, Arne 154
 Kristiansen, Kristof 158
 Kristvik, Erling 178
 Krogsdal, Bent 154
 Kroman, K. 164

 Lange, Frederik 163f
 Lange, Morten 98
 Langen, Ulrik 150
 Larsen, Carsten U. 149
 Larsen, Christian 5, 7f, 41, 150ff, 155, 157ff,
 167f, 170, 172f, 192f
 Larsen, Flemming 131
 Larsen, Helge 45, 185
 Larsen, Joakim 40f, 113f
 Larsen, M. 42
 Larsen, Thøger 130
 Lassen Haugaard, Thøger 42
 Lassen, Frands 42
 Lassen, Frantz 24,29f
 Lassen, Niels 32
 Lauridsen, Erik A. 150
 Lauridsen, Søren K. 192f
 Lauritzen, Jens 30

Laursen, Mogens 149
 Laursen, Simon 152
 Laustsen, Bjarne 117f, 138
 Laustsen, Helle 152
 Lavesen, Holger 99
 Lembcke, Edvard 168
 Lergaard, Niels 190
 Leschly, Gorm 149
 Li, Ying 148
 Liebing, Christian 155
 Lillelund Bech, Gitte 117
 Lilleør, Kathrine 62
 Lind, Alexandra Pilegaard 159
 Linton, Michael 185
 Lippert, Søren 150
 Locke, John 162
 Loft, Johannes 159
 Lohmann, Karen-Lise 151
 Lund Jepsen, Christian 117
 Lund, A.K. 38
 Lund, Jacob 35
 Lund, Jørn 120
 Lund, Mads P. 37
 Lundahl, F. 50,64
 Lunn, Inger 5, 181, 192
 Luther, Martin 178
 Lykke, Palle 157
 Lyngby, Thomas 114
 Lyngbye, Niels 31f
 Lysholdt Rasmussen, Paul 152
 Løgstrup, K.E. 191
 Lønnå, Elisabeth 178

Madsen, Frauke 160
 Madsen, Kristine 155
 Madsen, Niels 37
 Madsen, Peder 40
 Madvig, J.N. 152, 180, 187
 Malling Aaboer, Anders 153
 Malling, Ove 102
 Marcussen Bæk, Gregers 28
 Markussen, Ingrid 5, 41, 161f, 172
 Martensen, Erik 160
 Marx, Karl 180
 Mathiasen, Mathias Jens 159, 171
 Mathiesen, Egon 130
 Mediås, Odd Asbjørn 5, 173f, 180
 Meldgaard, Anne-Marie 118, 138
 Michaelsen, Frede Th. 153
 Michel, Jan 61
 Midskov, Hanne 150
 Mikkelsen, Harald 135
 Mikkelsen, Jørgen 153, 171
 Mikkelsen, Leif 117
 Moe, Ole 180
 Moebius, psykiater 189
 Molbech, Christian 102
 Moldenhawer, Daniel 102
 Molin, Eva 152
 Monrad, D.G. 180

Monrad Møller, Anders 158, 171
 Moos, Helga 117
 Moustgaard Mathiesen, Bente 155
 Munck Madsen, E. 98ff
 Munck, Willy 99
 Munk, M.D. 73, 75
 Myhre, Reidar 174, 179
 Müller, Johannes von 105
 Müller, P.E. 102
 Mølgaard, Kika 12
 Møller Jørgensen, Claus 103, 113, 157, 184
 Møller, Børge 154
 Møller, Christian 156
 Møller, Otto 14
 Mørch, Poul 29,31,42
 Mørch, Søren 114

Nachteggall, Franz 108f
 Nedergaard, Tina 117, 127, 132
 Neiiendam, Robert 115
 Nevers, Jeppe 151
 Nexø, Martin Andersen 130, 141, 190
 Nicolaisen, Christian 156
 Nicolajsen, Lissa 149
 Niebuhr, Allan 117
 Nielsen, Anna Kathrine 154
 Nielsen, Ebbe 159
 Nielsen, Emma Louise 156
 Nielsen, Hans 28
 Nielsen, Henry 158
 Nielsen, Iver 35
 Nielsen, Jacob 39
 Nielsen, Jens 40
 Nielsen, Lars 35
 Nielsen, Mogens 56, 59, 61, 64
 Nielsen, Nete 153
 Nielsen, Niels Kayser 114
 Nielsen, Tove 11
 Niendahl, Hans Peter 159
 Nissen, Gunhild 11
 Nissen, Hartvig 177
 Nissen, Peter 153
 Nolsøe, Lena 160, 169
 Nordahl Brun, Johan 105
 Nordenbo, Sven Erik 67f, 70f, 73,75f
 Nordentoft, Inger Merete 165, 180
 Nordlund, Eva 179
 Nyløkke Jørgensen, Bent 99
 Nymark, Johannes 61
 Nødgaard, Karin 117
 Nørby, Ellen Trane 117
 Nørgaard, Inger 194
 Nørgaard, Jesper 159
 Nørholm, M. 75f
 Nørr, Erik 5,7,13,40ff, 150ff, 155, 157ff, 166ff, 171, 193
 Nørregård, Georg 185
 Nørvig, Anne Marie 44, 180

Oehlenschläger, Adam 103, 130, 141
Oest 162
Oettingen, Alexander von 68, 76
Okkels, Aage 159
Olesen, Jes 155
Olsen, Albert 185
Olsen, Flemming 5, 174f
Olsen, Lone 154
Ottesen, Lauritz 17, 20
Ottosen, Johan 180
Overgaard, Berno Jacobsen 155
Owen, Robert 175

Pallesen, Ester 151
Palsmar, Henrik 155
Parne, Philippe Bourbon de 176
Pedersen Vaest, Peder 38
Pedersen, Anders 37
Pedersen, Else 153
Pedersen, Jens 32
Pedersen, Jørgen 149
Pedersen, Karl Peder 41
Pedersen, Niels Christian 159
Pedersen, Peder 29,32,39
Pedersen, Svend E. 59, 61
Pestalozzi, Heinrich 75, 162
Petersen, Jens 42
Petersen, Jens S. Åge 153
Petersen, K. A. 73,75f
Petersen, Morten 3, 8, 151, 194
Petersen, Nicolai Emil 159
Pihl, Mogens 99
Platon 183
Plesner, Johan Harald 159
Ploug Olsen, Tom 47
Ponsaing, Johan Georg 160
Pontoppidan, Erik 174, 177, 180
Pontoppidan, Henrik 130, 141
Porfyrogennetos, Konstantinos VII 185
Poulsen, Ejnar 19
Poulsen, Olaf 168
Poulsen, Ove 128
Poulsen, Søren 30f
Prahl, P. 20
Prange, Knud 169
Preisler, Niels 117
Primdahl, Anne Kirstine 155

Rahbek, Knud Lyhne 111, 115
Rask, Rasmus 102
Rasmussen 114
Rasmussen, Aksel 47
Rasmussen, Alexander 41
Rasmussen, Eigil W. 61
Rasmussen, Halfdan 130, 191
Rasmussen, Harald 177
Rasmussen, Jens 151
Rasmussen, Trine 156
Rasmussen, Vilhelm 164, 191
Rasmussen, Wilhelm 180

Reisby, Kirsten 151
Reitzel, Erik 156
Rerup, Lorenz 185
Reventlow, Arthur 168f
Reventlow, Christian Ditlev 108, 168, 180
Rewentlow, Ludvig. 16, 108, 162, 173, 180
Ribsskog, Bernhof 178
Richardson, Kathrine 128, 138
Rifbjerg, Klaus 130,141
Rifbjerg, Sofie 180
Riis Larsen, Børge 3, 6, 8, 71, 76, 150ff, 155, 157ff, 167, 171, 184
Rimmen Nielsen, Hanne 158
Ring Kristensen, Flemming 99f
Rochow, von 161
Rolfsen, Nordahl 178
Rosencrone, greve 104
Rosendal Jensen, Niels 150
Rosenkilde, H.C. 37
Rosenkrantz-Theil, Pernille 117f, 138
Rosenkrone, greve 111
Rousseau 68, 75, 105, 112ff, 162, 183

Salling Olesen, Henning 151
Salling, Emma 157
Salzmann 114
Sandven, Johannes 179
Saxtorph, Jacob 109
Schade Guldmann, Frands 57
Schall Holberg, Britta 117
Scheel, Lilian 4,149
Scherfig, Hans 191
Schimmelmann, C.H. 41
Schimmelmann, Ernst 16f
Schjønning, F. 17, 24, 29, 32, 37, 39f, 42
Schleiermacher, Friedrich 68
Schlichtkrull, Hans 153
Schmidt, Erik Ib 10f
Schou 40f
Schou, Else 149
Schrøder, Ludvig 180
Schultz Hansen, Hans 153, 159, 168
Schultz, Jørgen 47
Schwede, Helga 150
Seeberg, Peter 130, 141
Sejer Larsen, Else Marie 11
Sethne, Anna 178
Severinsen, Hanne 117
Sidenius, Henrik 44
Sigbrit, mor 174
Siig, Hans-Henrik 152
Simonsen, Anders 156
Sirevåg, Tønnes 179
Sivertsen, Helge 178
Sjelle, Helle 117
Skalts, A. 67, 75
Skautrup, Peter 99
Skibsted Christensen, Christen 33
Skjervheim, Hans 179
Skougaard, Mette 115

Skov Kristensen, Henrik 159
 Skov, Poul 5, 7, 43, 50f, 54, 59, 61f, 64f
 Skovgaard-Petersen, Vagn 3, 6, 8, 74, 149ff,
 155,157ff, 163ff, 167f, 183, 191ff
 Skovhus, Rudolf 153
 Skyum-Nielsen, Inger 75,
 Skyum-Nielsen, Peder 168
 Skaanild, Peter 153
 Skaarup, Birthe 117
 Sohn, Ole 138
 Sommer Nielsen, Adolf 41
 Sonne, Pernille 152
 Spelling, Kaj 47f, 65
 Spencer, Herbert 164, 190
 Starcke, C.N. 164, 180
 Steenstrup, Jens Erik 56, 64
 Steenstrup, Johannes 112f
 Steffens, Henrik 103
 Sthyr, H.V. 164
 Strachey, Lytton 175
 Sunesen, Bent 5,176
 Sussmann, Leila 12
 Svalastoga , Kaare 11f
 Svanfolk, Niels J. 28
 Svanholm, Poul J. 79, 98ff
 Sveistrup, J.G. 30, 42
 Sveistrup, Jens Jørgen 30
 Svendsen, H.J.M. 163f
 Svendsen, Niels 27
 Svinth, Verner 159
 Søgaard Larsen, Michael 5, 173
 Søgaard Sørensen, Marianne 158
 Søgaard, Torsten 159
 Søndergaard, H. 99
 Sønderriis, Britta 152
 Sørbø, Jan Inge 179
 Sørensen, Anders 35
 Sørensen, Birte 151
 Sørensen, Ejvind 61
 Sørensen, Eric 35
 Sørensen, Ivan 54
 Sørensen, Jakob 150
 Sørensen, Jens 38
 Sørensen, Jeppe 161
 Sørensen, Karina 117
 Sørensen, Niels 34
 Sørensen, Palle 155
 Sørensen, Peder 35
 Sørensen, Rigmor 159
 Sørensen, Søren 5, 174
 Sørensen, Villy 130
 Sørensen, Øystein 115

 Tacitus 175
 Tamm, D. 69, 76
 Tawney, R.H. 184
 Tegllund-Jensen, Inger 149
 Telhaug, Alfred Ofedal 5, 179ff
 Tetens, Gerhard 14, 17f, 20, 22ff, 31, 34, 40f
 Tetens, Peder 17

 Thagaard, Michael 155
 Theill Sørensen, Else 117
 Theissen, Thorkild 147
 Thestrup, Knud 82, 84, 89, 97, 99f
 Thiele, Gunnar 71, 76
 Thomsen, Hans 154
 Thomsen, Margit 181
 Thomsen, N. 71,76
 Thomsen, Niels 100
 Thomsen, Ole B. 99f
 Thorlacius, Børge 104
 Thorsen, P.K. 113
 Thorsen, Peter 156
 Thorsted, Christian K. 156
 Thuen, Harald 5, 177
 Thuesen, Bendt 61
 Thukydid 175
 Thøgersen, Peder 37
 Tidemann, Odin W. 168
 Tillisch, Christian Ludvig 169
 Tissot 114
 Tomlinson, Lars 149
 Topp, Søren 160
 Torp Andersen, Ole 154
 Tranekjær Rasmussen, Edgar 70
 Trier, C.A. 113
 Trøst-Hansen, S. 22, 28
 Tørnæs, Ulla 117, 127, 130f, 133, 166, 174, 183

 Ussing Olsen, Peter 5, 180f

 Varming, Ole 47
 Vedel Simonsen 113
 Vestager, Margrethe 61, 117f, 121, 127, 138, 166
 Vestergaard, Anette 150
 Vieth 114
 Vig Jensen, Ole 53, 58, 60f, 166
 Vig, Ole (1824-57) 178
 Villadsen, Kjeld Simon 152
 Villahme 162
 Villumsen, S. 17
 Vincentz, Helle 156
 Vinther, P.J. 164
 Volckmar, Nina 178
 Volden, S.C. 157
 Voltaire, Francois de 131
 Vaage, Sveinung 5, 177f

 Warburg, Erik 92, 99
 Wedel, P.A. 115
 Wedsted, H.A.C. 38, 42
 Wegener, C.F. 102, 113ff
 Werlauff, E.C. 113f
 Werner, Y.M. 177
 Wessel, Johan Herman 130
 Wiborg, Susanne 6, 183
 Wiedemann, Finn 156
 Wieland, Martin 104
 Wiis, Amt Jerup 154
 Wilkens 164

Winding, Anette 12
Winther Andersen, Else 117
Winther Christiansen, Anne-Mette 117
Winther, Chr. 130
Winther, Inger 155
Winther, Niels 33
Winther-Jensen, Thyge 6, 66, 68, 76, 151, 158,
183f
Zahle, N. 188
Zink, H.O.C. 114

Ørsted, A.S. 113
Ørum Jørgensen, Per 117
Østerby, Niels-Jørgen 153
Østergaard, Jørn 61, 149

Aakjær, Jeppe 130
Aarestrup, Emil 130
Aas, Gro Hanne 178
Aase, Laila 178
Aasen, Petter 5, 180

Uddannelseshistorie

Publiceringsregler

Uddannelseshistorie udgives som årbog fra *Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*.

Redaktion: Professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.) og lektor, ph.d. Børge Riis Larsen.

Manuskripter til artikler samt bøger, der ønskes anmeldt, sendes til Redaktionen af *Uddannelseshistorie*, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

Uddannelseshistorie bringer artikler om hele det pædagogiske områdes historie.

Publikations sproget er dansk. I enkelte tilfælde kan artikler optages på svensk og norsk.

En artikel indledes med 5-10 linjer resumé, skrevet af forfatteren.

En forudsætning for antagelse af en artikel til trykning er, at den ikke er publiceret andre steder på noget sprog, og at den heller ikke senere vil blive det i samme form.

Forslag til artikler sendes til redaktionen i 2 papir-eksemplarer med dobbelt linjeafstand. Artiklen vedlægges forfatterens navn, adresse og tlf. nummer (samt evt. faxnummer og e-mail adresse).

For at komme med i årets udgave af *Uddannelseshistorie*, skal manuskriptet være redaktionen i hænde senest den 1. juni det pågældende år.

Når artiklen er accepteret til offentliggørelse i *Uddannelseshistorie*, sendes den på elektronisk form i et gængs tekstbehandlingsprog. Disketten bør, hvis indholdet afviger fra det oprindelige, være bilagt papirudgave i 2 eksemplarer.

Artikler kan være bilagt billeder (papirformat – egnet til gengivelse). Illustrativt materiale bør være forsynet med tekst. Forfatterens navn og artiklens titel bør anføres på bagsiden. I papirudga-

ven markeres, hvor i teksten det illustrative materiale skal anbringes.

Desuden vedlægges kort biografi af forfatteren og et portrætfoto. Biografien bør omfatte fødselsår, uddannelse, uddannelsesinstitution(er), ansættelsessted(er) og vigtigste publikationer.

Fotografier/illustrationer leveres af forfatteren. Forfatteren sørger efter nærmere aftale for tilladelse til at benytte fotografier/illustrationer.

Forkortelser bør som regel undgås, hvis der ikke er tale om almindeligt kendte som f.eks., ca. osv.

Når det endelige manuskript er afleveret, har *Uddannelseshistorie* copyright.

Artiklerne udgør hovedparten af *Uddannelseshistorie*. En artikel kan heri normalt have et omfang på op til 20 trykte sider inkl. illustrationer, noter m.m.

Små arbejder kan evt. anbringes i rubrikken *Nyt og Noter*. Her bringes normalt kortere afhandlinger over et meget afgrænset emne. Omfanget er her op til ca. 4 trykte sider inkl. illustrationer, noter m.m.

Når artiklen er trykt, sendes 1. korrektur til forfatteren. Kun i specielle tilfælde sendes også 2. korrektur til forfatteren. Redaktionen vil i de fleste tilfælde drage omsorg for, at eventuelle rettelser er udført korrekt efter forfatterens anvisninger.

Forfattere til artikler modtager vederlagsfrit 10 særtryk af forfatterens egen artikel. Evt. yderligere særtryk betales af forfatteren.

Anmeldelser:

For at opnå en ensartethed i anmeldelserne bør overskriften bestå af: forfatternavn(e), titel, forlag (trykkested hvis det ikke er i Danmark), trykkeår, sidetal, pris (samt eventuelle oplysninger om, hvor publikationen kan fås). Anmeldelsen afsluttes med navnet på anmelderen og afleveres på elektronisk form



Syddansk Universitetsforlag