



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

### Ophavsret

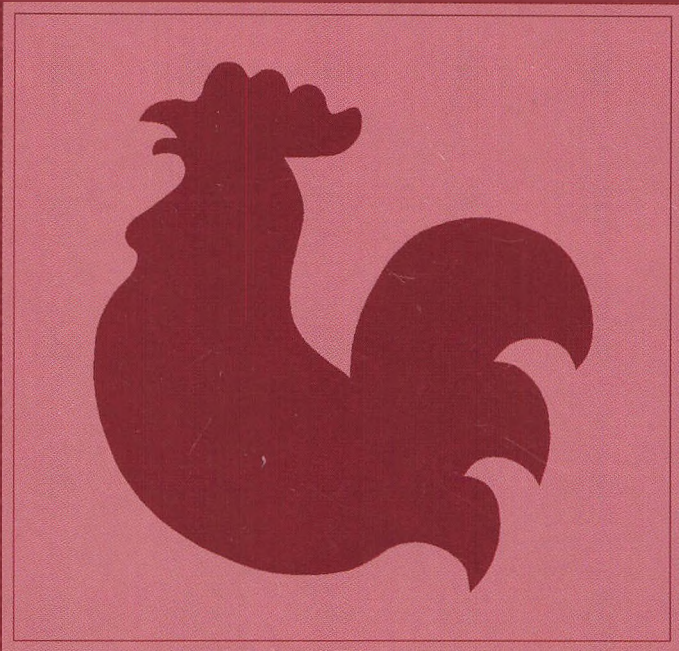
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links

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

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

# Uddannelseshistorie 2006



## Tema

Velfærdsstaten under pres?  
Konsekvenser for uddannelserne

 40. årbog fra  
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

## Formål

Formålet med Uddannelseshistorie er at skabe et videnskabeligt forum for formidling og debat om historiske og aktuelle temaer inden for uddannelsesområdet. Ved at formidle forskningsbaseret viden til forskere, studerende, undervisere og andre med interesse for uddannelseshistorie sigter årbogen på at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. Årbogen er forankret i historisk uddannelsesforskning, men også tværfaglige perspektiver hentet fra f.eks. komparativ-, sociologisk- og politologisk forskning er medtaget. Som noget særligt bringer årbogen hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indværende folketingsår under overskriften »Årets gang. Folketingsåret 2005-2006«. Ydermere bringer årbogen hvert år en oversigt over samtlige udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen »Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi«.

## Redaktion

Uddannelseshistorie er redigeret af:

Ekstern lektor, ph.d. stipendiat Jesper Eckhardt Larsen (jel@dpu.dk)

Lektor, ph.d. Børge Riis Larsen (boerge.riis@skolekom.dk) og

Seniorlektor, ph.d. Susanne Wiborg (ansvarshavende) (s.wiborg@ioe.ac.uk)

## Udgiver

Uddannelseshistorie udgives af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistories styrelse

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

Seniorforsker, arkivar, dr.phil. Erik Nørr (næstformand)

Arkivar Christian Larsen (sekretær)

Direktør Søren K. Lauridsen (kasserer)

Sekretariatschef Ebbe Forsberg

Lektor, dr.phil. Harry Haue

Ekstern lektor, ph.d. stipendiat Jesper Eckhardt Larsen

Adjunkt, ph.d. Jes Fabricius Møller

## Optagelse af manuskripter

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie sendes elektronisk til Susanne Wiborg (s.wiborg@ioe.ac.uk). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med idéer eller udkast til en artikel. Artikler bør skrives i Word eller Word Perfect eller andet IBM kompatibelt program med et omfang af normalt 6000 ord. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage »Retningslinjer for manuskripter«. Alle artikler bortset fra anmeldelser sendes til én af årbogens referees. Denne vurderer artiklens kvalitet og giver råd til hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelsen og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

Uddannelseshistorie  
**2006**

# Uddannelseshistorie 2006

Redigeret af  
Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen og Susanne Wiborg

## Tema

Velfærdsstaten under pres?  
Konsekvenser for uddannelserne

40. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2006

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie,  
Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen og Susanne Wiborg.

Layout og tryk: Werks Offset A/S, Århus

Isbn: 87-87185-01-06

Issn: 0900-226x

# Indholdsfortegnelse

<b>Redaktionelt</b> .....	7
Mindeord over Vagn Skovgaard-Petersen <i>af Keld Grønder-Hansen og Erik Nørr</i> .....	9
<b>Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion 2001-2006</b> <i>af Christian Glenstrup og Børge Riis Larsen</i> .....	16
<b>Artikler</b>	
Velfærdsstaten under pres? Konsekvenser for uddannelserne <i>af Susanne Wiborg</i> .....	20
Velfærdsstat og uddanning i Norge - to sider av samme sak <i>af Alfred Oftedal Telhaug</i> .....	30
Utbildningspolitik och utbildningskoder. Förändringar i svensk utbildningspolitik <i>af Ulf P. Lundgren</i> .....	56
Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken <i>af Ida Juul</i> .....	72
<b>Uddannelserne i årets løb. Folketingsåret 2005-2006</b> <i>af Signe Holm-Larsen</i> .....	100
<b>Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2005</b> <i>af Christian Larsen</i> .....	136
<b>Anmeldelser</b>	
Hjördis Kristenson: <i>Skolhuset. Idé och form.</i> <i>af Ning de Coninck-Smith</i> .....	152
Steen Christophersen og Niels Kristian Steensberg: <i>Frederiksborg Gymnasium og Hf 375 år.</i> <i>Af Børge Riis Larsen</i> .....	155

Valborg Sigurdardottir: <i>Islenska menntakonur verdur til.</i> <i>Af Maria Gísladóttir og Agnete Engberg</i> .....	157
Kristian Larsen (red.) <i>Arkitektur, krop og læring.</i> <i>Af Carsten Friberg</i> .....	160
Asger Baunsbak-Jensen: <i>Trods mørkets harme – Jeg blev lærer – Erindringsglimt 1948-1954.</i> <i>Af Lejff Degnbol</i> .....	164
Ingrid Markussen og Kari Telste (red.): <i>Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet.</i> <i>Af Susanne Wiborg</i> .....	166
<b>Nyt og Noter</b> Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie <i>af Keld Grønder-Hansen</i> .....	168
<b>Navneregister</b> .....	170



# Redaktionelt

Så foreligger 40. årgang af *Uddannelseshistorie* – også i år med vidnesbyrd om aktivitet inden for det område, der hedder skole- og uddannelseshistorie.

Årbogen har i år fået nyt layout. Den udgives ikke længere i kommission hos Syddansk Universitetsforlag, men af selskabet selv med Werks offset, Højbjerg som trykkeri. Det er målet, at hver årbog nu skal behandle et bestemt tema, men også rubrikker fra tidligere årgange bibeholdes.

Årbogens nye logo, hanen, er et symbol for årvågenhed. Der var en hane på Danmarks ældste ABC, der udkom i reformationstiden. Det blev en tradition, at der skulle være en hane på børnenes første stovebog. Hanen var også forsideillustrationen på den af Vagn Skovgaard-Petersen redigerede *Skolebøger i 200 år* fra 1970. Den her benyttede hane skyldes museumsinspektør Rune Clausen fra Dansk Skolemuseum.

Redaktionen af *Uddannelseshistorie* har også haft udskiftning. Vagn Skovgaard-Petersen meddelte i god tid, at han ville fratræde redaktionen efter 39. årgang. Han var medlem af redaktionen og redaktionsudvalget siden første årgang i 1967. Hans indsats som redaktør og skolehistoriker kan ikke overvurderes. Morten Petersen var medredaktør af sidste årgang og tillige medlem af Styrelsen af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Han har nu ønsket at hellige sig andre opgaver.

Nye i redaktionen er Susanne Wiborg og Jesper Eckhardt Larsen. Susanne Wiborg er seniorlektor i komparativ pædagogik og livslang læring ved Institute of Education, London University, hvor hun beskæftiger sig med komparativ uddannelseshistorie og skandinavisk uddannelsespolitik. Hun er cand.mag. i International pædagogik og udviklingsstudier fra Københavns Universitet og erhvervede i 2005 sin Ph.d.-grad ved Danmarks Pædagogiske Universitet med afhandlingen *Uddannelse og social samhörighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. Afhandlingen udgives på engelsk af forlaget Palgrave MacMillan i 2008.

Jesper Eckhardt Larsen er ekstern lektor på Københavns Universitet, hvor han underviser i historisk pædagogik. Han er cand.mag. i historie med tilvalg i pædagogik fra Københavns Universitet og Ph.d.-studerende på Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor han beskæftiger sig med et samtidshistorisk projekt om forsknings- og uddannelsespolitik inden for humaniora i Norge, Danmark, Tyskland og USA. Han har udgivet bogen *J.N. Madvigs dannelses tanker - En kritisk humanist i den danske romantik* på Museum Tusulanums forlag i 2002.

Uddannelseshistorie bringer normalt ikke mindeord; men gør denne gang en undtagelse. I april 2006 døde Vagn Skovgaard-Petersen. Keld Grinder-Hansen og Erik Nørr, som begge har kendt og arbejdet sammen med ham, har skrevet artik-

len »Skole- og uddannelseshistorikeren Vagn Skovgaard-Petersen (1931-2006)«. Christian Glenstrup og Børge Riis Larsen har skrevet »Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersen litterære produktion 2001-2006«. Sammen med to tidligere trykte bibliografier har vi her en fortegnelse over et stort og væsentligt skole- og uddannelseshistorisk forfatterskab.

Temaet for denne årbog er »Velfærdsstaten under pres? Konsekvenser for uddannelserne«. Susanne Wiborg starter med at give introduktion til Årbogens tema. Herefter følger Alfred O. Telhaugs »Velfærdsstat og utdanning i Norge – to sider av samme sak«. Om forholdene i Sverige skriver Ulf P. Lundgren »Utbildningspolitik och utbildningskoder. Förändringer i svensk utbildningspolitik. Endelig skriver Ida Juul i artiklen »Den danske velfærdsstat og politikken« om hjemlige forhold.

*Uddannelsehistorie 2006* har bevaret to væsentlige årsrubrikker, som af mange opfattes som et helt uundværligt hjælpemiddel i såvel studier som almen orientering om uddannelser. Det drejer sig om Signe Holm Larsens »Uddannelserne i årets løb« (som tidligere havde titlen Skolen i årets løb, men som nu har fået en mere bred og rammende titel, idet den behandler samtlige uddannelser) og Christian Larsens »Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 2005«. Her præsenteres nyttig viden, som ikke kan hentes andetsteds i danske medier.

Også i 2005 udkom en del litteratur inden for det skole- og uddannelseshistoriske område. Et udvalg heraf er anmeldt.

Endelig har vi i rubrikken »Nyt og noter« et indlæg fra formanden for Selskabet for Skole- og uddannelseshistorie Keld Grinder-Hansen om Selskabets virke i det forløbne år.

Jesper E. Larsen  
Børge Riis Larsen  
Susanne Wiborg

# Mindeord

Skole- og uddannelseshistorikeren Vagn Skovgaard Petersen (1931-2006)

*Af Keld Grønder-Hansen og Erik Nørr*

»Historie er vor viden og vore forestillinger om mennesker og samfund før os. Vi møder historien som en dimension i vor tilværelse, gennem fortælling og ved iagttagelse af forandringer i os selv og i vore omgivelser. Alle mennesker forholder sig til historien, mere eller mindre bevidst. Viden om fortiden kan give børn og voksne mulighed for at forstå sig selv i en historisk sammenhæng; indsigt i menneskers forsøg på at fastholde eller ændre deres livsform og deres natur- og samfundsskabte betingelser kan imødekomme børns og voksnes behov for at opleve sig selv, ikke som ofre for en udvikling, men som deltagere i fremtidens udformning. Det er en erfaring, at viden om historisk betingede forskelle mellem mennesker, samfund og kulturer er nødvendig for at kunne handle idérigt og fornyende.«

Denne velformulerede og præcise beskrivelse af historiens betydning kan læses i undervisningsvejledning for folkeskolens historiefag, 1984. Forfatteren var Vagn Skovgaard-Petersen, der som medlem af Undervisningsministeriets læseplansudvalg påtog sig at sammenskrive centrale afsnit af den endelige rapport på vegne af udvalget. Resultatet blev ikke overraskende fremragende. »Historie 1984« er et klart og præcist bud på en sammenhængende historieundervisning, der desværre kun fik en begrænset effekt på historiefaget i folkeskolen. Men når man genlæser det godt 20 år efter dets tilblivelse genkender man Vagn Skovgaard-Petersens skarpe pen, præcise formuleringer og ideer om skolens formål og faglige og didaktiske principper.

Vagn Skovgaard-Petersen var dybt engageret i det danske uddannelsessystem – såvel dets fortid, som vel var hans egentlige faglige område, som dets nutid og fremtidsperspektiver. Og det var alle områder inden for uddannelsesområdet, der havde hans interesse. Vagn var på en gang forskeren, der betragtede og analyserede uddannelsesområdet, og samtidig praktikerens, der hele sit liv igennem underviste på nær sagt alle niveauer i undervisningssystemet.

Efter studentereksamen fra Haslev Gymnasium, hvor han var kostelev i 1949, påbegyndte han et historiestudium på Københavns Universitet, men allerede i 1952 begyndte hans karriere som underviser på Krebs' Skole i København. Inden da havde han prøvet kræfter med at være lærer i en stråttækt skole på Stevn. Fra denne periode i sit underviserliv talte han gerne om en episode, hvor den unge stud.mag. stod ved tavlen i landsbyskolen. Ind kom smeden, der uden at spørge om lov sagde ud i lokalet: »Jeg har brug for 5 raske drenge«, og på trods af lære-

rens protester drog han af sted med det ønskede antal arbejdsdrengene. I 1958 blev Vagn cand.mag. i historie og latin og fik derefter ansættelse på Rødovre Stats-skole, hvor han var en afholdt adjunkt de næste ti år, samtidig med at han også høstede undervisningserfaring på Historisk Institut på Københavns Universitet 1963-66. I 1968 fik han ansættelse ved Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk Skolehistorie, hvor han i de næste godt 30 år først som lektor og fra 1980-99 som professor ved Danmarks Lærerhøjskole med skole- og uddannelseshistorie som særligt område var med til at sætte den uddannelseshistoriske dagsorden og prægede generationer af cand.pæd.'er med sin medrivende og engagerede undervisning.

### **Vagn og Institut for Dansk Skolehistorie**

Vagn blev efterhånden synonym med Institut for Dansk Skolehistorie. Det var hans mentor professor Roar Skovmand (1908-87), der opbyggede instituttet og hentede ham dertil som lektor, men det blev Vagn, der kom til at sætte sit afgørende præg på instituttet og på skolehistorien på Lærerhøjskolen i en menneskealder, og det er nærmest symbolsk, at den skolehistoriske forskning som selvstændigt område mere eller mindre forsvandt fra Danmarks Pædagogiske Universitet (som Lærerhøjskolen nu var kommet til at hedde) med Vagns afgang som professor for området i 1999.

Institut for Dansk Skolehistorie var i Vagns tid (på trods af et til stadighed begrænset forskerpersonale) præget af stor aktivitet og megen forskning og undervisning. En række disputater og licentiatafhandlinger udgik fra det lille institut, ligesom en lind strøm af vordende cand.pæd.'er, der passede igennem instituttet – en stor del af dem med Vagn som den inspirerende og pædagogisk kyndige lærer. Vagn var ikke kun synlig på instituttet, men blev en mangeårig profil på Lærerhøjskolen i det hele taget, afholdt og respekteret af langt de fleste for sin faglighed og sit positive og åbne sind. Med Institut for Dansk Skolehistories nedlæggelse i 1991 og indpasning i Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning blev Vagns opfattelse af skolehistorien i nogen grad svækket ved Lærerhøjskolen.

### **Vagn som uddannelseshistorisk forsker**

Vagn har efterladt et stort og bredt skolehistorisk forfatterskab (se bibliografien i *Skole, Dannelse, Samfund. Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen* fra 1991 og supplementet fra perioden 1991-2001 i *Institut – Selskab – Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, 2001). Kun undtagelsesvist bevægede han sig uden for sit særlige fagområde, men at han også var en vidende all-round historiker med evnen til at trække de væsentlige historiske linjer op, demonstrerede han i *Gyldendals Danmarkshistorie*, bd. 5, 1985, hvor han på kompetent vis tog sig af perioden 1814-1864. Hans almindelige historiske interesse gav sig også

udslag i formandsposter i centrale historiske foreninger: Formand for Historisk Samfund 1970-74 og for Dansk Historisk Fællesforening 1974-80 og forstander for Det Kgl. Danske Selskab for Fædrelandets Historie 1995-2005.

Hans skolehistoriske forfatterskab bevæger sig emnemæssigt vidt omkring og rummer en lang række større og mindre artikler og bidrag til bøger. Blandt hans større arbejder kan man nævne bogen *Skolebøger i 200 år*, 1970, som han skrev sammen med Palle Lauring, Torben Gregersen og Per Krarup, disputatsen *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole: lov om højere almenskoler 24. april 1903*, 1976, som introducerede dannelsesbegrebet i den uddannelseshistoriske diskurs, den populære introduktion til den danske skolehistorie *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag*, 1986 (sammen med Harry Haue, Ellen Nørgaard og Johnny Thiedecke), hans bidrag om tilsynet med gymnasieskolen i *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998 (sammen med Harry Haue og Erik Nørr), og sidst men ikke mindst hans veloplagte afsnit i læreruddannelsens historie bd.1, *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, 2005, der markerede afslutningen på »projekt læreruddannelsens historie«, som han selv var initiativtager til en lille menneskealder tidligere. Blandt de emner, der over en længere årrække optog Vagn meget, bør også nævnes studiet af læsekundighedens historie i Danmark, som Vagn sammen med Ingrid Markusen præsenterede ved det 18. Nordiska Historikermötet i Jyväskylä 1981 og efterfølgende publicerede i kongresrapporten under titlen *Læseindlæring og læsebehov i Danmark ca. 1550-1850*, *Studia Historica Jyväskyläensia*, vol. 22:3, 1981, s.13-75.

Gennemgående for Vagns forfatterskab er hans mundrette og veloplagte sprog, den klare struktur og de præcise sætninger. Som skolehistoriker stod han på traditionens grund. Hans fokus lå primært på den politiske beslutningsproces og de aktører, der prægede uddannelsesdebatten og formede politikken, men han havde også blik for »læreren på gulvet«, og hvordan uddannelsespolitikken udmøntede sig i praksis ude i virkelighedens skoler. Vagn var først og fremmest empirikeren, der beherskede sit kildemateriale med overblik og evne for at fremdrage essensen.

Vagn var på ingen måde »udskrevet« som uddannelseshistoriker ved sin død. Der var stadig mange emner, han gerne ville nå at tage under behandling, f.eks. kredse hans tanker (efter opfordring) om at skrive sine skolehistoriske erindringer, hvilket givet havde været interessant læsning. Vagn havde været med i meget og kendt så mange interessante mennesker.

## Vagn og Selskabet

Selskabet for dansk Skolehistorie (fra 2004 Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie) har meget at takke Vagn Skovgaard-Petersen for. Han har været med hele tiden, og han har i allerhøjeste grad sat sit præg på dets virksomhed. Ja, man

kan uden at forklejne nogen sige, at han i mange sammenhænge var »Mr. Skolehistorie«.

Han var blandt initiativtagerne ved selskabets stiftelse i 1966 som professor Roar Skovmands højre hånd. Han var sekretær og kasserer (en post han ellers ikke påtog sig i andre sammenhænge) i det lovudvalg, der udarbejdede de første vedtægter for Selskabet og lagde rammerne for dets virksomhed i de næste mange år. Da Selskabet var dannet, blev Vagn de første ti år en meget aktiv sekretær. Han repræsenterede det skolehistoriske institut på Lærerhøjskolen, som fra midten af 1960'erne var skyld i, at skolehistorien ikke længere var et »forsømt område«, og han sørgede for, at institut og selskab på mange måder kom til at indgå i et fællesskab. Det kunne ofte være vanskeligt at afgøre, om Vagn udtalte sig på instituttets eller på selskabets vegne.

Da amtsskolekonsulent J. Ingemann Petersen i 1976 gik af som formand, var det indlysende, at Vagn måtte blive hans afløser, selv om han meget typisk udtrykte sig på denne underspillede måde i et bestyrelsesreferat: »Problemet er, hvem der skal være ny formand. I et svagt øjeblik har jeg efter sigende indvilget i at være en overgangsfigur på posten. Men jeg ser unægtelig gerne, at styrelsen kan samles om en anden!« Vagn vidste naturligvis lige som vi andre, at han var oplagt som formandskandidat, og at han ikke ville blive en overgangsfigur. Han fortsatte som formand i de næste 25 år (1976-2001) og i bestyrelsen indtil sin død.

Selv om Vagn efterhånden kom til at stå for Selskabets tradition, havde han sin det åbent for nye ideer og tanker. Han støttede i 1984, at årbogen skiftede navn til det bredere »Uddannelseshistorie«, selv om der var modstand fra flere af Selskabets pionerer, bl.a. var Roar Skovmand modstander af det nye navn. I 2004 var Vagn ivrig efter at finde et rimeligt kompromis mellem selskabets udgangspunkt i skolehistorien og den bredere interesse for uddannelseshistorien i sin fulde bredde. Han mente, at begge dele kunne rummes i det nye navn: »Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie«. Ordet »dansk« forsvandt nu fra Selskabets navn, men blev fastholdt i formålparagraffen. Men han var også optaget af, at den danske udvikling skulle ses i »samspil og sammenligning med udviklingen uden for landets grænser«.

I 40 år har Vagn stået i spidsen for Skolehistorisk Selskab, i de 25 år som formand, og i alle årene som redaktør eller i redaktionen af Årbog for Dansk Skolehistorie/Uddannelseshistorie. 39 bind fortæller om hans indsats. Vagn var nemlig ikke kun formand af navn – han har i mange år gjort en stor del af arbejdet selv. Det startede han med som sekretær, og det fortsatte han med som formand. Ikke fordi han gennemtrumfede sine ting, nej han var meget villig til at høre den øvrige bestyrelses mening og også at inddrage gode ideer. Men på den ene eller anden måde blev det alligevel Vagn, der uddrog konklusionen og førte ideerne ud i livet.

Vagn havde et kolossalt personkendskab. Han kunne altid henvise til, at den og den lærer eller lektor sad ovre i Jylland og beskæftigede sig med et tilsvarende projekt. Dette skyldtes bl.a., at utallige skolefolk – både nogle, han kendte i forvejen, og også helt ukendte – henvendte sig til ham og spurgte ham til råd om snart sagt hvilket som helst skolehistorisk problem. Han var kendt i hele landet som oraklet på Skolehistorisk Institut, som man altid kunne få konstruktiv hjælp af. Alle følte, at de fik udbytte af at tale med ham.

Sommetider kunne disse henvendelser blive for meget. Han afviste dog ingen, men så havde han forskellige folk siddende rundt omkring, som han henviste til. Undertegnede er selv en række gange blevet kontaktet af personer, som vi ikke kendte i forvejen, men som havde fået at vide, at vi nok var ekspert på et eller andet specifikt skole spørgsmål – så vidste vi altid, at det var Vagn, der stod bag henvendelsen. På den måde er vi og mange andre blevet inddraget i det utrolig store netværk, Vagn havde.

Det store personkendskab kom også årbogen til gode, både ved at mange sendte Vagn artikler til gennemlæsning, som så endte med at blive optaget i årbogen, eller ved at Vagn selv henvendte sig til de pågældende og bad om en artikel. Utallige manuskripter og artikler har Vagn gennemlæst og givet konstruktiv kritik – og som regel fulgte folk altid Vagns saglige og velovervejede kritik. Han havde en diplomatisk, lidt underspillet måde at fremsætte sin kritik på, som gjorde, at forfatteren ikke tog det ilde op, men som regel fulgte Vagns anvisninger. Dette gjaldt både indhold og sprog. Kun i et enkelt tilfælde var dette ikke tilfældet. Vagn havde henvendt sig til en tidligere minister og bedt denne redegøre for et vigtigt skolepolitisk udvalgsarbejde, vedkommende havde haft stor indflydelse på. Imidlertid var resultatet ikke godt, og Vagn måtte bede om at få artiklen skrevet helt om, hvad vedkommende ikke ville. Vagn var ikke glad for situationen, men han stod fast, og artiklen blev aldrig trykt.

## Vagn og Dansk Skolemuseum

Vagn Skovgaard-Petersen spillede også en afgørende rolle i genåbningen af et Dansk Skolemuseum i Rådhusstræde 6 i København i 1995. Åbningen af museet var en kulmination på mange års hårdt arbejde, som ikke mindst Vagn sammen med forskningsbibliotekar Christian Glenstrup havde udført for at sikre, at de store skolehistoriske samlinger, som befandt sig i Danmarks Pædagogiske Biblioteks varetægt, og som der ikke her var ressourcer til at udnytte, blev bragt frem fra kældre og loft og gjort tilgængelige for den danske befolkning og den skolehistoriske forskning. Men hans engagement stoppede ikke hermed. Fra museets oprettelse og frem sin død var Vagn et aktivt og engageret medlem af museets bestyrelse, hvor han til stadighed talte museets sag og kæmpede en ofte forgæves kamp for at sikre museet øgede bevillinger. Vagn kunne se værdien af at have et velkonsolideret skolemuseum, der kunne generere ny skolehistorisk forskning

og formidle denne i publikationer og udstillinger, og det var ham en stadig kilde til undren, at der fra offentlig side var en påholdenhed i forhold til at sikre de tilstrækkelige midler. Vagn lagde selv mange ressourcer på skolemuseet og bidrog med sine artikler og faglige råd væsentligt til skolemuseets virksomhed.

Efter at Vagn stoppede som professor på Lærerhøjskolen, blev der stillet et kontor til rådighed for ham, hvor han jævnligt kom og tilbragte nogle timer. Han var altid en populær gæst på museet både blandt sine historikerkollegaer, der kunne få et hurtigt fagligt tip fra ham, og blandt museets øvrige personale, som Vagn altid fik tid til at sludre lidt med. Han bragte altid lidt god stemning ind i en travl hverdag.

Vagn var til det sidste involveret i forskningsprojekter på Dansk Skolemuseum. Da der på et tidspunkt opstod problemer i forbindelse med en antologi om skolevæsenet i Dansk Vestindien, som museet skulle udgive, sprang han beredvilligt til og sørgede med vanlig effektivitet for, at projektet ikke kuldsejlede, men blev bragt sikkert i havn, således at det kan publiceres i slutningen af 2006. Et andet af skolemuseets projekter nåede han desværre ikke at følge til dørs. Med Danmarks Privatskoleforening som økonomisk garant og Dansk Skolemuseum som faglig base har en række forskere i de sidste 2 år arbejdet med at udgive den første samlede behandling af den danske realskoles historie. Vagn var tiltænkt en vigtig rolle i dette forskningsprojekt, hvor han skulle bidrage med centrale kapitler i værket. Sygdommen satte en stopper for det. Han nåede at lave en kortfattet synopsis til et af sine planlagte afsnit, inden sygdommen var så fremskreden, at han måtte erkende, at han ikke ville kunne magte opgaven. Det var et meget stort tab for projektet, som vil komme til at mangle Vagns kyndighed, store overblik og sans for at fremlægge forskningsresultaterne klart og velformuleret.

## **Vagn og uddannelsespolitikken**

Vagn havde som professor i skolehistorie blikket rettet bagud. Men udgangspunktet var nutiden, og det glemte Vagn aldrig. Hans bidrag til den standende uddannelsespolitik var mange og vægtige. Han var kendt i uddannelseskredse og blandt journalister som den kyndige historiker, der altid kunne give svar på selv de mest spidsfindige skolehistoriske spørgsmål, og som samtidig kunne knytte perspektivrige kommentarer til den standende uddannelsesdebat og trække tankevækkende linjer tilbage i historien. Han var en yndet foredragsholder ved undervisningsinstitutioner landet over og oplægsholder ved uddannelsespolitiske konferencer. Vagns engagement i den nutidige uddannelsespolitik og i skolens fremtid afspejlede sig også i en række tillidsposter i bestyrelser og ministerielle udvalg: Han var i en lang årrække medlem af bestyrelsen for Jægerspris Socialpædagogiske Seminarium og for skolerådet for Sct. Lucas Stiftelses Sygeplejeskole. Som nævnt indledningsvis var han medlem af Undervisningsministeriets læseplansudvalg for historie i Folkeskolen 1982-84. Derudover var han medlem



af Undervisningsministeriets udvalg for lærebøger i dansk og historie 1992-94, medlem af Undervisningsministeriets Lærebogsprisudvalg, 1994-2001. Vagn var en historiker, der formåede at kombinere sin solide faglighed, skolehistoriske viden og engagement i nutidens uddannelsespolitik med sin åbenlyse evne som kommunikator og formidler, hvilket gjorde ham kendt i kredse, der rakte langt ud over det snævre uddannelsesområde.

## Mennesket Vagn

Vi har begge haft den store glæde at arbejde sammen med Vagn – på Skolemuseet, i styrelsen for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og i forsknings- og formidlingsprojekter. Det var altid en fornøjelse at være sammen med Vagn. Man lærte og blev i godt humør på samme tid. Han var vidende, begavet, positiv og engageret. Han øste beredvilligt af sin omfattende viden med stor humor og velgørende afslappethed over for sin akademiske autoritet.

Hans virke var drevet af et stort engagement i forhold til den danske skoles fortid, men også i høj grad i forholdet til nutidige problemstillinger og skolens fremtid. Han yndede at sige, at skolens fornemmeste opgave var at skabe »sjove mennesker«. Hermed mente han interessante mennesker – nysgerrige, skabende og vidende mennesker, som det var spændende at være sammen med. Sådan var han selv. Altid åben og interesseret, med på nye idéer, og han så muligheder i nær sagt alle forslag til nye forskningsemner, således at idemanden følte sig opmuntret og glad derved. Hvis forslaget var for tåbeligt, valgte Vagn så blot at lade ideen visne bort i al stilhed. Vagn var på samme tid den dannede og vidende akademiker og et folkeligt og ligefremt menneske, hvor hans grundtvigske baggrund tydeligt skinnede igennem. Han gjorde ikke forskel på den højlærde professor, folkeskolelæreren eller »bonden på marken«. For ham var der ingen forskel. Hans interesse for mennesker og menneskers vilkår var ægte og var drivkraften bag hans virke som historiker. Med et måske lidt gammeldags udtryk kan man sige, at Vagn ejede en noblesse, der gjorde ham usædvanligt afholdt blandt størsteparten af de mennesker, han mødte på sin vej. Sjældent har vi hørt så mange positive udsagn om en afdød kollega, som i perioden efter Vagns død.

I et upubliceret foredragsmanuskript holdt på Danmarks Lærerforenings kursusjendom Gl. Avernæs i 1995 om temaet »Skolen efter 1958« afslutter Vagn Skovgaard-Petersen sit foredragsmanuskript med at citere en sætning, skrevet på væggen i Ordrup Gymnasiums spisesal: »Man skal dø ung – så sent som muligt«. Vagn forblev ung af sind til det sidste. Vi er blot mange, der synes, at han langt fra døde sent nok!

# Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion 2001–2006

Af Christian Glenstrup og Børge Riis Larsen

*Uddannelseshistorie* 1991 – 25. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie (udgivet som festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen i anledning af 60-årsdagen den 31. maj 1991) side 267-272 har Christian Glenstrup udarbejdet en bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion. I *Institut. Selskab. Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen* (udgivet i anledning af Vagn Skovgaard-Petersens 70-årsdag i 2001) side 69-72 har Christian Glenstrup og Børge Riis Larsen udarbejdet en bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion i årene 1991-2001.

Bibliografien herunder er over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion de seneste fem år.

Bibliografien er opdelt i fire afsnit

1. Bøger med Vagn Skovgaard-Petersen som redaktør eller medredaktør
2. Artikler eller afsnit i bøger
3. Artikler i tidsskrifter, årbøger og lignende
4. Anmeldelser

I *Uddannelseshistorie* har der hvert år været beretninger om Institut for Dansk Skolehistorie og Selskabet for Dansk Skolehistorie – fra 2004 Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie samt forordet redaktionelt, som Vagn Skovgaard-Petersen var medforfatter til. Generelt er disse mindre litterære arbejder ikke medtaget i bibliografien. Heller ikke forord i Selskabets andre udgivelser er medtaget. Det samme gælder læserbreve.

## 1) Bøger med Vagn Skovgaard-Petersen som redaktør eller medredaktør

- *Uddannelseshistorie*. Årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie (2001-2003 – sammen med Børge Riis Larsen).
- *Skole. Kirke. Arkiv. Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen den 11. november 2004* (sammen med Børge Riis Larsen og Christian Larsen).
- *Uddannelseshistorie*. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie (2004 – sammen med Børge Riis Larsen, 2005 - sammen med Børge Riis Larsen og Morten Petersen).

- *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Dansk Læreruddannelse. Bind 1.* (2005 - sammen med Erik Nørr).
- *Skoler i palmernes skygge.* (2006 – sammen med Julie Fryd Johansen og Jesper Eckhardt Larsen.)  
Bogen er tilegnet Jørgen O. Bjerregaard og Vagn Skovgaard-Petersen in memoriam.

## 2) Artikler eller afsnit i bøger

- »Didaktik dengang – da folkeskolen blev til«. Side 45-55 i Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg og Thyge Winther-Jensen (red.): *Undervisning og læring – Almen didaktik og skolen i samfundet.* Kroghs Forlag (2001).
- »Didaktik dengang – da de lærte at undervise«. Side 56-68 i Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg og Thyge Winther-Jensen (red.): *Undervisning og læring – Almen didaktik og skolen i samfundet.* Kroghs Forlag (2001).
- »Da fremmedsprog blev skolefag«. Side 41-68 i Signe Holm-Larsen (red.): *Fremmedsprog i den danske skole.* Dansk Skolemuseum/Kroghs Forlag (2002).
- »Liberalt eller blot forskelligt – to ministre og én uddannelse: Jens Byskov og Ulla Tørnæs«. Side 231-240 i Elisabeth Buk-Berge, Signe Holm-Larsen og Susanne Wiborg (red.): *Education across Borders. Comparative Studies/Utdannelse på tværs af grænser. Komparative studier.* Didakta Norsk Forlag AS (2004).
- »Ord fra Als«. Side 198-207 i *Skole. Kirke. Arkiv* (2004).
- »De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945«. Side 179-312 i *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Dansk Læreruddannelse. Bind 1* (2005).
- »Meningen med læreruddannelse – en afsluttende refleksion«. Side 397-410 i *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Dansk Læreruddannelse. Bind 1* (2005).
- »Efterord«. Side 201-207 i *Skoler i palmernes skygge* (sammen med Jesper Eckhardt Larsen) (2006)

## 3) Artikler i tidsskrifter, årbøger og lignende

- »Vicedirektør Erik Tøttrup i samtale med Jørgen Egedal Poulsen og Vagn Skovgaard-Petersen«. Side 11-21 i *Uddannelseshistorie 2001.*
- »Strøtanker over en status. Fra DLH til DPU«. Side 172-178 i *Uddannelseshistorie 2001.*
- »Interview med Anders Østergaard – et bidrag til belysning af kemiundervisningens historie«. Side 42-44 i *Dansk Kemi* nr. 6/7 juni/juli 2001 (sammen med Børge Riis Larsen).
- »Tidligere rektor, dr.techn. Ole Bostrup – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i august 2002«. Side 11-19 i *Uddannelseshistorie 2002.*

- »Gymnasiets direktør Jarl Damgaard – i samtale med Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen den 20. maj 2003«. Side 11-17 i *Uddannelseshistorie 2003* (sammen med Harry Haue).
- »Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs. Oversigt med kommentarer«. Side 18-31 i *Uddannelseshistorie 2003* (sammen med Chr. Gorm Tørtzen).
- »Disputats om en gymnasial almendannelse. Opposition ved disputatsforsvaret på Syddansk Universitet den 28. februar 2003«. Side 164-176 i *Uddannelseshistorie 2003*.
- »Det Kongelige Danske Selskab for Fædrelandets Historie – før og nu« side 3-9 i *Danske Magasin*, bd. 50, hæfte 1 2006.

#### 4) Anmeldelser

- *Fra hedeskole til moderne skolevæsen. Historien om Hernings skolevæsen fra 1734 til 1970. Herning-Bogen 2000.* Af Ove Pedersen«. Side 244-245 i *Uddannelseshistorie 2001*.
- *Hin lærði skúlin i Havn.* Af Hans Jacob Debes. Side 254-255 i *Uddannelseshistorie 2001*.
- *Anderledes billeder (N. Zahles Skole).* Side 255 i *Uddannelseshistorie 2001*.
- *Den frie læreruddannelse.* Af Palle Brink Madsen. Side 199-200 i *Uddannelseshistorie 2002*.
- *J.N. Madvigs dannelsestanker.* Af Jesper Eckhardt Larsen. Side 39-40 i 1066. 33. årgang nr. 4, 2003.
- *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.* Af Erik Jørgen Hansen. Side 262-264 i *Uddannelseshistorie 2003*.
- *Komparativ pædagogik.* Af Thyge Winther-Jensen. Side 123-124 i *Uddannelseshistorie 2004*.
- *En uddannelsesreform fylder 100 år.* Side 136 i *Uddannelseshistorie 2004*.
- *Skaarup Seminarium 1803-2003.* Side 141-142 i *Uddannelseshistorie 2004*.
- *En landsbydrengs og -degns dagbog 1824-38.* Af Severin Veiersøe & Povl Schmidt (udg.). Side 142-143 i *Uddannelseshistorie 2004*.
- *Samtalens mulighed. Nye bidrag til en demokratisk didaktik.* Af Holger Henriksen. Side 190-191 i *Uddannelseshistorie 2005*.

*Christian Glenstrup (f. 1929) blev læreruddannet i 1951 og mag.art. i pædagogik i 1974. Var 1967-93 forskningsbibliotekar ved Danmarks pædagogiske Bibliotek og 1995-96 leder af Dansk Skolemuseum. Sekretær i Selskabet for Dansk Skolehistorie 1988-98. Har skrevet Komparativ Pædagogik (1973).*



*Børge Riis Larsen (f. 1945) er cand.scient. & art. samt lic.pæd./Ph.D. Siden 1973 ansat ved Slagelse Gymnasium og HF-kursus. Forfatterskabet omfatter artikler og bøger om naturvidenskabernes pædagogik og undervisningshistorie samt lærebøger i kemi. Har fra 1998 været redaktør af Uddannelseshistorie.*



# Velfærdsstaten under pres? Konsekvenser for uddannelserne

*Af Susanne Wiborg*

## Indledning

Denne årbogs sigte er at belyse sammenhængen mellem velfærdsstaten og uddannelse i de skandinaviske lande. Interessen for at belyse denne sammenhæng er opstået som følge af en mangeårig og alsidig forskning om velfærdsstaternes oprindelse, udvikling og organisering. Velfærdsstaten er blevet behandlet af især økonomer, politologer og sociologer, men også historikere inden for de senere år har givet sig i kast med at udforske den. Mens økonomer, politologer og sociologer er mest optaget af velfærdsstatens organisering, omfordelingspolitik og finansiering, er historikere især interesseret i at afdække dens ideologiske rødder, oprindelse og udviklingsmønstre. Hvornår blev velfærdsstaten grundlagt og af hvem og hvorfor; hvilke mønstre tegner der sig i dens udviklingshistorie og hvorledes adskiller den sig fra andre velfærdsstater i Europa, er nogle af de spørgsmål som belyses af historikere. Også uddannelseshistorikere og uddannelsessociologer er optaget af velfærdsstaten, idet uddannelsesområdet på lige fod med f.eks. social-, bolig, og sundhedsområdet med rette betragtes som et velfærdsgode. Det kan siges, at forskning i velfærdsstaten og i uddannelsesområdet i nogen grad har været isoleret fra hinanden med kun få berøringspunkter. Uden tvivl er der fremkommet vægtige analyser om sammenhængen mellem velfærdsstaten og uddannelse inden for de senere år, men det er redaktionens ønske, at denne årbog udgør endnu et væsentligt berøringspunkt i forsøget på at fremme et tværfagligt samarbejde mellem forskellige forskningstraditioner der beskæftiger sig med velfærdsstater og uddannelse. Til dette formål ser tre forfattere fra Norge, Sverige og Danmark nærmere på velfærdsstaten og dens betydning for uddannelse i de skandinaviske lande. Det er endvidere ønsket, at den danske velfærdsstat og uddannelse bliver sat i forhold til den norske og svenske for derigennem at kunne pege på nationale særegenheder. Ikke kun et tværfagligt sigte kan befrugte den uddannelseshistoriske forskning, men også et komparativt.

## Den skandinaviske model

Hvori består det særegne ved den skandinaviske velfærdsstat? Først og fremmest skal det siges, at der stort set er enighed blandt forskere om, at de skandinaviske velfærdsstater faktisk udgør en særlig model – ofte kaldet for den universalistiske model, den socialdemokratiske model, eller blot for den nordiske model.

Ganske vist er velfærdsstatsmodellen en idealtipe som de skandinaviske lande ikke i alle henseender lever fuldt op til, men ikke desto mindre peges der på, at de skandinaviske lande, i nogen tilfælde de nordiske, udgør en særlig gruppe af lande karakteriseret af nogle fællestræk som adskiller sig grundlæggende fra andre landes velfærdssystemer. De skandinaviske velfærdsstater er udtryk for en særlig samfundsindretning, der både omfatter sociale tryghedsordninger og offentlig service samt en økonomisk politik, der bygger på vækst og makroregulering. Velfærdsstaterne er endvidere statsligt organiseret, ydelserne er finansieret over skatten og de henvender sig til alle samfundets borgere i egenskab af *borgere*, ikke i egenskab af f.eks. familien eller lønmodtagere. Alle borgere tilbydes universelle sociale tryghedsordninger på et niveau, der i vid udstrækning holder markedsalternativer ude. Af universelle ordninger kan blandt andet nævnes børnechecken, folkepensionens grundbeløb og SU. Det er netop disse fællestræk, der har fået forskere til at omtale de skandinaviske velfærdsstater som universalistiske, netop fordi hele befolkningen, ikke kun enkelte eller grupper af 'nødstedte' borgere der trænger til økonomisk håndstrækning, er omfattet af den. Indenfor uddannelsesområdet, kommer princippet især til udtryk i kraft af, at uddannelse er offentlig, gratis og for alle.

I modsætning til den skandinaviske model er den kontinentale og angelsaksiske model bygget på andre principper. Her er det arbejdsmarkedstilknytningen, der udgør det centrale princip i organiseringen af velfærdsstaten og ikke medborgerskab som i de skandinaviske lande. På kontinentet, hvor kristeligt demokratiske partier spillede en afgørende rolle i udformningen af velfærdsstaterne, er der ganske vist indført obligatoriske forsikringsordninger, men disse er suppleret af mange omfordelingselementer og særlige offentlige ordninger for dem, der falder udenfor. Ydermere træder staten først ind, når andre muligheder er udtømte, dvs. mulighederne i *familien*. En væsentlig grund til at familien i disse lande blev tillagt denne forsøgerrolle skal søges i det forhold, at kvinder i ganske stort omfang ingen eller begrænset beskæftigelse havde på arbejdsmarkedet. I de angelsaksiske lande er velfærdsstaten kun tilgængelig for de få, hvis konkrete behov bliver dækket såfremt alle andre muligheder på arbejdsmarkedet er udtømte. Dermed får middelklassen kun et begrænset udbytte af velfærdsstaten, men som i stedet får behovene opfyldt gennem tilknytningen på arbejdsmarkedet i form af forsikring og serviceydelser udbudt af det private marked<sup>1</sup>.

Disse forskelle, der her er noget forenklet ridset op, har fået forskere til at undersøge, hvad årsagerne har været til, at den skandinaviske velfærdsstat hviler på et universalistisk grundlag, der omfatter alle i egenskab af borgere. En dominerende udlægning inden for velfærdsstatsforskningen knytter velfærdsstatens egenart sammen med Socialdemokratiet, idet partiet i de skandinaviske lande opnåede større magt her i forhold til andre vestlige lande. Det er ikke uden grund at denne sammenhæng er blevet understreget, eftersom Socialdemokratiets stor-

hedstid tidsmæssigt faldt sammen med den egentlige opbygning af velfærdsstaterne i Skandinavien. Der er bred enighed blandt forskere om, at velfærdsstaten er et fænomen, der især knytter sig til den vesteuropæiske udvikling efter 1945, hvor gennemgribende velfærdspolitiske reformer blev gennemført på pensions, arbejdsløshedsforsikrings, sundheds- og uddannelsesområderne i et omfang som ikke tidligere var tilfældet.

Andre forskere forholder sig dog skeptisk til denne udlægning ved at fokusere på andre partier, især liberale partier, men også i nogen grad konservative, som var med til at støbe fundamentet for velfærdsstaten i tiden omkring indgangen til det tyvende århundrede, dvs. længe inden Socialdemokratiet vandt fodfæste i skandinavisk politik. Andre igen ser ud over de partipolitiske skillelinjer og endda længere tilbage i tiden, hvor det moderne partivæsen endnu ikke var grundlagt, i forsøget på at indkredse det unikke hos de skandinaviske velfærdsstater, som f.eks. den særlige funktion staten, kirken og det lokale kommunestyre særligt udtrykt gennem præstens virke fik for velfærdsstaternes senere udformning.

Disse tre synspunkter, hvoraf det første er det mest dominerende i velfærdsstatsforskningen, kan også ses tidsmæssigt i forlængelse af hinanden i omvendt rækkefølge, idet velfærdsstatens rødder med rette kan føres tilbage til 1800-tallets statslige og kirkelige engagement. Og måske endda længere tilbage i tiden, som historikeren Carsten Selch Jensen argumenterer for. Han udtaler, at vil man finde den danske velfærdsstats idémæssige rødder, må man se nærmere på omsorgen for de svage og nødlidende i de urbane miljøer i senmiddelalderens Europa. Da det moderne partivæsen etableredes i slutningen af 1800-tallet, blev det sociale spørgsmål også et anliggende for de politiske partier. Det er derfor hensigtsmæssigt at flytte fokus hen på de politiske partier og den sociale og kulturelle baggrund, de udsprang af i forsøget på at afdække en afgørende fase i velfærdsstatens historie. For i slutningen af 1800-tallet og i begyndelsen af det følgende århundrede var det liberale partier med baggrund i bondestanden, som efter en lang politisk kamp havde opnået regeringsmagten og i kraft heraf vedtog love, der satte rammerne for velfærd inden for hvilke senere partier kom til at arbejde. Efterhånden som Socialdemokratiet voksede i styrke i mellemkrigstiden og formåede at gøre velfærdsstaten til kernen i sit politiske program, udsprang der også herfra en lang række initiativer som i tiden efter 1945 for alvor konsoliderede den universelle velfærdsstat. Dette forløb, som understreger kontinuiteten i udviklingen af velfærdsstaten, vil i det følgende blive nærmere beskrevet.

## Velfærdsstatens oprindelse

Politologen Tim Knudsen har forsøgt at forklare, hvorledes universaliteten som princip kom til at udgøre velfærdsstatens fundament. Historisk set har de skandinaviske lande udviklet en universalistisk velfærdsstat forvaltet i decentrale



organer i kommuner og amtskommuner<sup>2</sup>. Denne tradition udspringer ifølge Knudsen af, at de skandinaviske lande var udstyrede med særlige og veludviklede organer til at udføre velfærds politik. Med andre ord, landene havde gennem disse organer, her tænkes der især på det lokale kommunestyre (i Danmark sognerådene), udviklet en ekstraordinær statskapacitet som også besad en særlig disposition for placeringen af universalistisk administration. Knudsen fremhæver kirkens rolle som et særligt træk ved skandinavisk statsbygning, der gjorde det muligt fra slutningen af det nittende århundrede at opbygge nye velfærdsinstitutioner, som i overvejende grad blev administreret af det lokale kommunestyre.<sup>3</sup> Forklaringen lyder som følger:

I Skandinavien afskaffede reformationen rivaliseringen mellem staten og kirken. Kirken blev underlagt kongen i modsætning til et kontraktbaseret forhold, som ellers var meget udbredt i Europa. Dette kom med tiden til at bevirke, at kirken fik tildelt en dobbelt rolle. Den var både ramme om religiøs virksomhed og blev samtidigt brugt til statslige, verdslige formål. Af verdslige formål kan til eksempel nævnes befolkningsregistrering, folketælling, budbringer for kongemagten samt statslig organisering af lokalsamfundene, herunder fattigforsorg, visse sundhedsmæssige foranstaltninger og skolegang. Den skandinaviske præst udgjorde mellemløbet mellem statsmagt og den største gruppe af befolkningen, bønderne, idet præsten fungerede både som statslig embedsmand og som bonde. Dette var grundlaget for, at der senere blev opbygget et velfunderet kommunestyre i landsognene, der kunne magte forvaltningen af nye velfærdsmæssige opgaver.<sup>4</sup> Også i Sverige spillede præsten en afgørende rolle, men ifølge historikeren Gustav Gustafsson, var der også på regionalt niveau afgørende organer, såsom domkapitlet og amtsstyrelsen, som faktisk vejede tungere end i både Danmark og Norge<sup>5</sup>.

De forberedende forudsætninger for den universalistiske velfærdsstat i Skandinavien, mener Knudsen derfor ligger i reformationens særlige kirkeordning. Der var således i de danske landsogne, udtrykt gennem præstens virke, opbygget kapaciteter, der var i stand til at bringe det sociale spørgsmål på den politiske dagsorden i anden halvdel af det nittende århundrede. Knudsen bruger pensionsordningen fra 1891, der gav enhver borger over tres ret til at modtage alderspension, til at illustrere, at det var på lokalt niveau administrationen blev placeret, eftersom de strukturer, der understøttede den allerede var opbygget. Det særlige ved denne løsning var, at et centralistisk bureaukrati blev fravalgt til fordel for det allerede eksisterende lokale kommunestyre. Det lokale kommunestyre blev med tiden hjørnesteinen i velfærdssystemet. Ikke bare i Danmark, men også i de andre skandinaviske lande blev det nøglen til gennemførelsen af velfærds politik. I vore dage udføres disse velfærdsmæssige opgaver stadig af kommuner, men også af amter<sup>6</sup>.

## Den politiske liberalisme og velfærd

I slutningen af 1800-tallet blev det sociale spørgsmål taget op af nyetablerede partier, især de liberale partier. I Danmark stod Venstre sammen med Højre bag den oven for omtalte alderdomsforsørgelse i 1891, som indførte en omfattende skattefinansieret ordning uden bindinger mellem den enkeltes finansielle bidrag og senere ydelser. Denne ordning var universel, dvs. for alle. Det er Knudsens pointe, at princippet om universalitet ikke var socialdemokratiets alene, men allerede udtrykt af Venstre. Selvom Venstre ganske vist forsøgte at forbedre bøndernes økonomiske kår, var der trods alt en modvilje mod en klassebestemt lovgivning. Også i Sverige, men især i Norge spillede liberale partier også en central rolle i vedtagelsen af love inden for velfærdsområdet. De liberale partiers fremvækst i Skandinavien er på mange måder unik, idet de var i stand til at trænge de konservative i baggrunden og at erobre regeringsmagten efter parlamentarismens indførelse<sup>7</sup>. I kraft af den nyhervervede magt blev den med succes brugt til at indføre velfærdsmæssige love, herunder også for uddannelsesområdet.

Men det vil ikke være rigtigt at hævde, at de liberale partier var virkelig magtfulde i de skandinaviske lande. Ifølge den komparative historiker Gregory M. Luebbert var de i sammenligning med især det engelske liberale parti, men også det hollandske og belgiske, relativt svage. De opnåede kun regeringsmagten efter parlamentarismens indførelse, og som de kun besad alene i en kortere periode. Til forskel fra de liberale partier i Norge og Sverige opnåede Venstre i Danmark dog at blive et politisk mere indflydelsesrigt parti end søsterpartierne, især i perioden fra 1901 til 1913. Årsagen hertil tilskriver Luebbert det omfang, dybe kulturelle og sociale skel formåede at sætte på de liberale partiers evne til fremstå som forenede partier. Det var især konflikten mellem land og by som satte sig dybe spor, men også sociale, kulturelle og religiøse forhold gjorde sig gældende. Det norske liberale parti Venstre led under de største konflikter, som ifølge Luebbert var direkte årsag til, at partiet ikke kunne gøre sig gældende politisk på tilsvarende måde som i Danmark, hvor konflikterne var mindre udtalte. I Danmark stod der en nogenlunde homogen bondestand samlet bag partiet, som resulterede i en fremgang for partiet i valgene mod slutningen af 1800-tallet og som kulminerede i valget i 1901. I Sverige var den liberale periode af kortest varighed. Det svenske liberale parti havde ringe betydning i slutningen af 1800-tallet og blev hurtigt overhalet af socialdemokraterne.<sup>8</sup>

Men alligevel var de liberale partiers politiske mobilisering unik set i forhold til tilsvarende partier i Europa, måske ikke så meget i kraft af deres styrke, men mere i form af deres sociale baggrund og kulturelle værdier som satte tydelige spor i den førte politik. Til forskel fra europæiske liberale partier var de ikke formet af den urbane middelklasse, men af bondestanden. Bondestanden fik siden stavnsbåndets opløsning med succes dens økonomiske position forbedret gennem selvejerforhold og organiserede sig politisk, på først lokalt plan, men senere

også på statsligt plan. De liberale partiers politiske anskuelse på det sociale område kan bedst efter tidens forhold beskrives som social-liberalt, der blandt andet kom til udtryk gennem indførelsen af generelle ydelser. Opbygningen af velfærdsinstitutioner på lokalt plan med præsten i centrum, etableringen af levedygtige liberale partier med rod i bondestanden baseret på liberal ideologi med sociale værdier, var afgørende forhold som forberedte jorbunden for den efterfølgende udvikling af velfærdsstaten.

### **Social Demokratiet og konsolideringen af velfærdsstaten**

I den efterfølgende udvikling af velfærdsstaten er der ikke tvivl om, at Socialdemokratiet indtog en væsentlig rolle. Den danske, internationalt anerkendte sociolog Gösta Esping-Andersen har måske mere end nogen anden været med til stille skarpt på partiets betydning. Men også sociologerne Evelyn Huber og John D. Stephens har fremhævet, at de skandinaviske velfærdsstater hænger uløseligt sammen med Socialdemokratiet.<sup>9</sup> Ifølge Esping-Andersen var det arbejderklassens succesfulde kamp for at påvirke fordelingen af samfundets goder inden for rammerne af det kapitalistiske samfund, der er den egentlige årsag til den særlige udformning af den skandinaviske velfærdsstat. Målet for arbejderklassen var med andre ord, at opnå en høj grad af det, Esping-Andersen kalder for »de-kommodificering«, dvs. at gøre indkomstfordelingen mere eller mindre uafhængig af arbejdskraftens markedsværdi. Velfærdsstaten skulle organiseres således, at individets eller klassens status på arbejdsmarkedet blev af mindre betydning. For når markedet svigtede, var det velfærdsstatens opgave at sikre en høj grad af markedsuafhængig social sikkerhed.<sup>10</sup>

I bogen *Politics against Markets* forsøger Esping Andersen at give en komparativ, historisk forklaring på, hvorfor det netop lykkedes de Socialdemokratiske partier i Skandinavien at opnå så stor politisk indflydelse.<sup>11</sup> Hans forklaring går kortfattet ud på, at arbejderklassen, for at opnå indflydelse måtte alliere sig med andre partier, idet de sjældent udgjorde et flertal i sig selv. De socialdemokratiske partier indgik således i et samarbejde med de liberale, især i forbindelse med indførelsen af parlamentarisme og universel stemmeret, hvilket kun kunne lade sig gøre, fordi bønderne i tiden forinden allerede havde organiseret sig politisk. Denne alliance, som i øvrigt er et uikt træk i den skandinaviske politiske historie, blev afgørende for, at Socialdemokratierne brød ud af deres isolation og opnåede en politisk indflydelse, som ingen andre Socialdemokratier i Europa kunne præstere. Efter Anden Verdenskrig blev middelklassen og funktionærgrupperne de foretrukne alliancepartnere, hvilket hænger sammen med at Socialdemokratiet var i stand til at udvikle sig fra et renlivet arbejderparti til et folkeparti. Partiet tilstræbte ikke længere at vedtage love alene i overensstemmelse med arbejdernes interesser, men også »universelle« love, der tilgodeså alle samfundsgrupperes interesser. På den måde lykkedes det dem at få stor vælger-

tilslutning, især hos den del af middelklassen, der var ansat i den voksende offentlige sektor. Ved at tilgodese alle borgere i samfundet, kunne arbejderklassen således også skabe en velfærdsstat for sig selv. Spørgsmålet om arbejderklassens alliancepartner er, i følge Esping Andersen, afgørende for at forstå, hvorfor forskellige lande udviklede forskellige typer af velfærdsstater. I de lande, hvor alliancen med middelklassen lykkedes, som f.eks. de skandinaviske lande, har arbejderklassen opnået en høj grad af markedsuafhængighed og stor økonomisk lighed gennem omfordeling af samfundets goder, og i de lande, hvor arbejderklassen endte isoleret og uden alliancepartner som f.eks. USA, er graden af markedsuafhængighed tilsvarende lav. Dette har den kendte komparative historiker Theda Skocpol forsøgt at forklare med manglende statskapacitet.<sup>12</sup>

For de skandinaviske lande resulterede det i, at storstilede velfærdspolitiske reformer blev gennemført på pensions-, arbejdsløshedsforsikrings, sundheds- og uddannelsesområderne. Endvidere blev et væsentligt større udbud af ældrepleje og især børnepasning i forhold til andre vestlige lande sikret. I henseende til uddannelsesområdet skete der gennemgribende forandringer som følge af socialdemokratiets øgede politiske indflydelse. Grundskolen blev omdannet til fuldstændig enhedsskole fælles for (næsten) alle med stærkt reduceret deling, gymnasiet aflagde sit elitære præg ved at optage et stigende antal elever og nedtone de klassiske fag og de videregående uddannelser blev moderniseret, som nye generationer af unge i langt større udstrækning end tidligere fik adgang til. Velfærdsstaten blev med andre ord alvor konsolideret og videreudbygget. En årsag til at den svenske velfærdsstat, set under et, kom til at ligge tættere op ad den universalistiske idealtype end i Danmark og Norge, bør måske søges i det forhold, at Socialdemokratiet opnåede større indflydelse her. Socialdemokratiet i Sverige sad oftere alene med regeringsmagten end i Danmark og Norge, og var derfor mindre afhængig af liberale partier. Norge havde til forskel fra Danmark et mere indflydelsesrigt socialdemokratiske parti i perioden fra 1940 til begyndelsen af 1960'erne. Men fælles for Norge og Danmark var, at de liberale havde en stærkere position end i Sverige. Det udmøntede sig i, at socialdemokratierne her oftere kom til at sidde i koalitionsregeringer end i Sverige. For Norge skete det dog først i 1960'erne.

Der er ingen tvivl om, at Socialdemokratiet har spillet en afgørende rolle, men alligevel er der forskere, som er mere kritiske over for antagelsen om, at Socialdemokratiet bør ses som den afgørende aktør bag den universelle velfærdsstat. Der foreligger, som tidligere nævnt, studier af tidlige velfærdsstatsordninger fra slutningen af 1800-tallet og i begyndelsen af 1900-tallet, der peger på, at disse ordninger indeholdt en række universelle elementer, forinden Socialdemokratiet fik stor politisk slagkraft. Desuden er der studier af velfærdsstatsreformer fra efterkrigstiden, som understreger, at også andre aktører, især det Radikale Venstre, kæmpede for universalismen i lige så høj grad som Socialdemokratiet. Til

eksempel har Peter Baldwin med sin understregning af middelklassens og de liberale partiers betydning rejst det spørgsmål, om Socialdemokratiet bør tillægges så stor forklaringsbyrde.<sup>13</sup> Ligeså viser Jacob Christensen med sine studier om velfærdsstaten, at han ligger Baldwins konklusioner nærmere end Esping-Andersens ved at påpege, at især Venstre, men også Det radikale Venstre indtog en væsentlig politisk rolle i gennemførelsen af generelle ydelser<sup>14</sup>.

Det kan på denne baggrund konstateres, at princippet om universalitet som ligger til grund for den skandinaviske velfærdsstat har en historie, der går forud for Socialdemokratiets storhedsperiode. Knudsen udtaler i den forbindelse, at »...fokuseringen på en enkelt faktor (Socialdemokratiet), som faktisk udviklede sig sideløbende med velfærdsstaten, ikke før den, er utilstrækkelig og forenklet«<sup>15</sup> I forsøget på at forstå velfærdsstatens særegenhed bør den snarere anskues som et resultat af kompromiser på tværs af politiske grænser, hvorved samtlige partier, der var involverede i gennemførelsen af generelle ydelser kommer i søgelyset. Derudover bør der også ses nærmere på aktører uden for det politiske partisystem, som kom til at spille for velfærdspolitikken, som f.eks. fagbevægelsen, arbejdsgiverorganisationer og det private erhvervsliv.

Anskues uddannelsesområdet i et velfærdsmæssigt lys, synes det ligeledes nærliggende, at trække linjerne meget længere tilbage end til Socialdemokratiet. Dette er ikke for at frakende Socialdemokratiets væsentlige indflydelse på uddannelsesområdet, men for at understrege betydningen af, at man i forståelsen af sammenhængen mellem velfærdsstat og uddannelse bør gå længere tilbage i tiden. For faktisk blev princippet om universalitet allerede knæsat i 1814, hvor undervisningspligt blev indført for alle, dvs. længe inden velfærdsstaten overhovedet var en realitet. Man kan således argumentere for, at princippet om universalitet inden for uddannelsesområdet allerede lå i svøb i 1800-tallet, og som det blandt andet blev bygget videre på i form af en enhedsskole i løbet af det følgende århundrede.<sup>16</sup> Endvidere er det også i denne sammenhæng væsentligt at have øje for mere end blot et enkelt politisk parti, idet langt de fleste love blev vedtaget på grundlag af brede kompromiser på tværs af politiske skel. Ganske vist har Socialdemokratierne sat et stort fingeraftryk på skandinavisk uddannelse, men liberale partier og udenomsparlamentariske aktører som f.eks. lærerforeninger har også haft en væsentlig rolle at spille.

I løbet af de senere år er der sideløbende med en stor litteraturproduktion om velfærdsstatens oprindelse også udkommet litteratur om velfærdsstatens udvikling i nyere tid. Flere af disse værker forholder sig til, hvordan det økonomiske grundlag for velfærdsstaterne har ændret sig. Velfærdsstaterne er kommet under stigende økonomisk pres, som det også fremgår af samfundsdebatten. Men det er fortrinsvist interne forhold såsom demografiske forandringer, ændrede familieforhold, statsgæld osv., der bliver fremhævet af velfærdsstatsforskere som forhold, der sætter velfærdsstaten under pres. Esping-Andersens udtaler til eksem-

pel, at disse forhold er langt større udfordringer til velfærdsstatens beståen end ydre forhold som f.eks. EU og globalisering.<sup>17</sup> Velfærdsstaterne har ændret sig på nogle områder på grund af ændrede økonomiske vilkår, men set under et, udtaler Green-Pedersen et al., så har de rent faktisk vist sig ret modstandsdygtige over for presset. Ser man velfærdsstaterne i et bredere, historisk perspektiv, så er det stabiliteten hos dem, der springer i øjnene. Endvidere synes der heller ikke tegn på konvergens mellem velfærdsstaterne i de vestlige lande, snarere tværtimod, da de angelsaksiske lande til eksempel har bevæget sig yderligere ud af det markedsorienterede spor, de allerede var inde på.<sup>18</sup>

I forbindelse med uddannelse diskuterer tre forfattere i det følgende, hvorledes velfærdsstatens især indre, men også ydre pres manifesterer sig inden for uddannelsesområdet. I artiklen »Velfærdsstat og uddannelse i Norge – to sider af samme sak« diskuterer Alfred O. Telhaug på baggrund af en historisk analyse af sammenhængen mellem velfærd og uddannelse, i hvilken udstrækning velfærdsstaten i dag er kommet under pres og hvilke konsekvenser det har for uddannelse. Han fremfører det synspunkt, at nyliberal politik inden for de senere år, såsom decentralisering, deregulering og valgfrihed, synes i en vis udstrækning at underminere det universelle princip i organiseringen af uddannelse. Ulf P. Lundgreen forsøger i artiklen »Utbildningspolitik och utbildningskoder; Om framtidens historia« at udvikle en teoretisk ramme til at forstå en tilsvarende drejning i svensk uddannelsespolitik siden 1990'erne. Han argumenterer for, at der er sket et afgørende skift ikke blot i uddannelsespolitikken, men også i den pædagogiske tænkning, herunder læreplanernes indhold, der ligger til grund for svensk uddannelse. Ida Juul argumenterer i artiklen »Velfærdsstaten og uddannelsespolitikken« for, at uddannelse i Danmark i stigende grad har udviklet sig til at blive en samfundsmæssig pligt fra at have været et gode, som det handler om at sikre alle lige adgang til. Hun argumenter for, at dette skift ikke bare er et udtryk for en ændret opfattelse af uddannelsespolitikken rolle i samfundet, men også for et ændret syn på velfærdsstaten som politisk vision.

## Litteratur

- Christensen, J. (1998) *Socialpolitiske strategier i Danmark 1945-1972*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Baldwin, P. (1990) *The Politics of Social Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G. (1990) *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1985) *Politics Against Markets. The Social Democratic Road to Power*. Princeton. Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1999) *Social Foundations of Post Industrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Green-Pedersen, C., Baggesen Klitgaard, M. & Nørgaard, A.S. (2004) *Den danske velfærdsstat: Politiske, sociologiske og institutionelle dynamikker*. Arbejdsrapport 1.

- Gustafsson, H. (2000) »Præsten som velfærdsforvalter i tidligt moderne tid« i Knudsen, T. (2000) (red.) *Den nordiske protestantisme og velfærdsstaten*. Århus: Århus universitetsforlag
- Huber, E. & Stephens J.D. (2001) *Development and Crisis of the Welfare States: Parties and Politics in Global Markets*. Chicago: University of Chicago Press.
- Knudsen, T. (2000) (red.) *Den nordiske protestantisme og velfærdsstaten*. Århus: Århus universitetsforlag
- Luebbert, G.M. (1991) *Liberalism, Fascism or Social Democracy. Social Classes and the Political Origins of Regimes in Interwar Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Petersen, K. (1997) "Fra ekspansion til krise. Udforskning af velfærdsstatens udvikling efter 1945« i *Historisk Tidsskrift*. Udgivet af Den danske historiske Forening.
- Skocpol, T. (1988) "Bringing the State back in" i Weir, M. Orloff, A.S. & Skocpol, T. *The Politics of Social Policy in the United State*. Princeton: Princeton University Press.
- Wiborg, S. (2005) *Uddannelse og social samhørighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

## Noter

- <sup>1</sup> Green-Pedersen, Klitgaard & Nørgaard (2004)
- <sup>2</sup> Knudsen (2000), s. 11.
- <sup>3</sup> Ibid., s. 39.
- <sup>4</sup> Ibid., s. 13.
- <sup>5</sup> Gustavson i Knudsen (2000), s. 14-15.
- <sup>6</sup> Knudsen (2000), s. 23ff.
- <sup>7</sup> I Norge i 1884, Sverige i 1906, men fungerede først i 1917 og Danmark i 1901.
- <sup>8</sup> Luebbert (1991)
- <sup>9</sup> Huber & Stephens (2001)
- <sup>10</sup> Esping-Andersen (1990)
- <sup>11</sup> Esping-Andersen (1985)
- <sup>12</sup> Skocpol (1988)
- <sup>13</sup> Baldwin (1990)
- <sup>14</sup> Christensen (1998); Petersen (1997)
- <sup>15</sup> Knudsen (2000), s. 10
- <sup>16</sup> Se Wiborg (2005)
- <sup>17</sup> Esping-Andersen (1999)
- <sup>18</sup> Green-Pedersen m.fl. (2004)

Susanne Wiborg er cand.mag i International pædagogik og seniorlektor i komparativ pædagogik og livslang læring ved Institute of Education, London University. Forinden da var hun adjunkt ved Danmarks pædagogiske universitet. Hun beskæftiger sig med komparativ uddannelseshistorie og skandinavisk uddannelsespolitik. For tiden arbejder hun på et projekt om enhedsskolens historiske udvikling i Europa som udgives med titlen *Education and Social Integration af Palgrave MacMillan* i 2008.



# Velferdsstat og utdanning i Norge – to sider av samme sak

Af Alfred Oftedal Telhaug

*I denne studien av forholdet mellom den norske velferdsstaten og norsk utdanningspolitikk i nyere tid, skjelves det mellom to større epoker: 1) Den sosialdemokratiske statens storhetstid 1940-1970/75 og 2) Globalisering og ny-liberalisme 1980-2006. I begge periodene er velferd og utdanning så å si to sider av samme sak, og de to størrelsene betraktes som hverandres forutsetninger. De bygger begge på likhetsprinsippet eller rettferdighetstanken. Men det er nødvendig å peke på at også i Norge har så vel velferdstenkningen som skoletenkningen gjennom de siste ti-årene blitt sterkere preget av en tydelig markedsorientering og dermed av behovet for å styrke den norske konkurransekraften gjennom en forsterkning av skolens effektivitet. Skolen som en nasjonalt sammenbindende og utjevne kraft er blitt noe svekket til fordel en internasjonal orientering som går sammen med økt lokal handlefrihet.*

»Men en grundig analyse af forholdet mellem opbygningen af den nordiske velfærdsstat og uddannelsespolitik i bred forstand er desværre udeladt i forskningen.« skriver ansvarshavende redaktør Susanne Wiborg i brev til meg av 23. november 2005, og hun oppfordrer meg til å utrede forholdet mellom velferd og utdanning i Norge<sup>1</sup>. Som problemstilling mer enn antydes følgende spørsmål: Er den nordiske velferdsmodellen under press, og hvilke konsekvenser har det i så fall for utdanningssektoren?

## Hovedbegrepene velferdsstat og utdanning

Temaet og spørsmålet krever aller først en avklaring av begrepene velferdsstat og utdanning, og av forholdet mellom dem. La oss da først slå fast at »velferdsstaten« som et nøkkelbegrep i den norske samfunnsdebatten vant innpass i de første årene etter den andre verdenskrigen. Selve ordet ble for aller første gang introdusert for den norske offentligheten den 9. mai i 1945 i en kringkastet tale holdt av den gamle Venstremannen og høyesterettsjustitarius Paal Berg: »Vi skal bygge opp igjen vår gamle rettsstat, men vår tid krever at Staten ikke bare har til oppgave å verne om liv og eiendom. Staten skal òg være en velferdsstat som ser det som sin oppgave å gjøre livet verd å leve for oss alle.«<sup>2</sup> Og i løpet av relativt få år vant begrepet innpass i det norske folkets bevissthet som et positivt ladet begrep. Således skrev Samordningsnemnda for skoleverket i en innstilling fra 1951: »Et etter



måten nytt ord i norsk språkbruk er *velferd*. Det har under og etter siste storkrigen fått god klang. Vi anstrenger oss for å bygge velferdsstaten.«<sup>3</sup>

Dette innebærer at begrepet velferdsstat kom i omløp i Norge samtidig som det norske samfunnet gikk inn i en epoke i vår historie som Francis Sejersted har omtalt som »Sosialdemokratiets lykkelige øyeblikk«. Dette er en periode som han tidfester til årene mellom 1940 og 1970.<sup>4</sup> Velferdsstaten avløste da sosialhjelpsstaten som hadde som bærende prinsipp at staten, fortrinnsvis gjennom forsikringsordninger, skulle legge til rette for samfunnsmedlemmenes selvhjelp. Hva betyr så begrepet velferdsstat slik det er blitt brukt i Norge siden 1945? Francis Sejersted peker helt riktig på at uttrykket er blitt brukt i to betydninger: »Begrepet »velferdsstat« blir ofte brukt som betegnelse på den sosialdemokratiske statsformasjon som helhet, men det kan også brukes i en mer spesifikk betydning, nemlig som betegnelse på et system »av statlige og juridiske ordninger som garanterer det enkelte samfunnsmedlemmet trygghet for liv, helse og velferd«.«<sup>5</sup> I en relativt fersk analyse av den norske velferdsstatens utvikling, *Hva skjer med velferdsstaten*, hevder Roar Eilertsen at begrepet »velferdsstaten« bør brukes i den første av Sejersteds to innholdsbestemmelser. Velferdsstaten er noe langt mer enn et sett av regler og rettigheter som regulerer det offentlige ansvar for velferdsytelser. Velferdsstaten er betegnelsen på en *statsformasjon* hvor økonomien ikke styres av markedet, men av samfunnets politisk, demokratiske organer: »Velferdsstaten handler i bunn og grunn om hvor store deler av samfunnsøkonomien og –organiseringen som skal tas ut av markedet og i stedet underlegges politisk, demokratisk styring.«<sup>6</sup> Utdanning blir ut fra denne språkbruken en integrert del av sosialdemokratisk politikk som en helhet.

Alternativet til å bestemme velferdsstaten som et uttrykk for den sosialdemokratiske statsformasjonen med et sterkt offentlig ansvar, er å knytte begrepet til noen *statlige kjerneområder*, som gjerne defineres som helse, omsorg og utdanning. Men også i denne bruken av begrepet, er det vanskelig å skjelve mellom hva vi kunne kalle sosialpolitiske oppgaver på den ene siden og utdanningspolitiske oppgaver på den andre siden. Forholdet mellom velferd og utdanning er to sider av samme sak.

Men det er samtidig til dels riktig som redaktør Susanne Wiborg i hvert fall indirekte hevder i sin henvendelse til meg: Velferdspolitikken, forstått som sosialpolitikens kjerneområder, og utdanningspolitikken er gjerne blitt behandlet hver for seg i den historiske og samfunnsvitenskapelige forskningen. I Norge har Anne-Lise Seip skrevet det store, kanskje vi kan si klassiske tobindsverket om norsk sosialpolitikk fra 1740 til 1975 uten å ta for seg skolepolitikken i noe særlig omfang.<sup>7</sup> En lang rekke skolehistorikere som Einar Høigård og Herman Ruge, Hans-Jørgen Dokka og Reidar Myhre har levert oversiktsverk hvor de har neglisjert temaer som helse, omsorg, forsikringer og trygd. Tilløp til en viss integrasjon av kjerneområdene finnes først i de aller siste årenes sterke interesse for

den skandinaviske eller nordiske modellen, slik denne kommer til uttrykk i særdeles stimulerende arbeider av Rune Slagstad og Francis Sejersted, henholdsvis *De nasjonale strateger* (1998) og *Sosialdemokratiets tidsalder* (2005). Det gjelder for dem begge at de er fortrolige med og forholder seg til Gösta Esping-Andersens forfatterskap og hans to innflytelsesrike arbeider *Politics against Markets. The Social Democratic Road to Power* (1985) og *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (1990).

### **Den sosialdemokratiske statens storhetstid- 1940–1970/75**

*Statsformasjonen.* Den norske statsformasjonen under sosialdemokratiets storhetstid hadde som en grunnleggende forutsetning at arbeiderklassen og Arbeiderpartiet ble den dominerende politiske kraften i det norske samfunnet fra slutten av 1930-årene og til fram på 1970-tallet.<sup>8</sup> Med små avbrudd satt Arbeiderpartiet med regjeringmakten fra 1935 til 1965, og i det store og hele videreførte den borgerlige samlingsregjeringen i årene 1965–1970 Arbeiderpartiets politikk. Einar Gerhardsen som statsminister fra 1945 til 1965, avløst bare for et par mindre perioder, fikk etter hvert status som »landsfader«. Statsformasjonen i sin alminnelighet kan karakteriseres slik:

*Konsensus.* Hovedkonflikten i den politiske striden gikk i denne perioden mellom den politiske venstresiden (Arbeiderpartiet, Kommunistpartiet og Sosialistisk Folkeparti) og høyresiden/sentrum eller de borgerlige partiene (Venstre, Høyre, Bondepartiet og Kristelig Folkeparti). Men innenfor rammen av et liberalt og rettslig demokrati var ikke den politiske avstanden mellom hovedgrupperingene og fløyene stor, og overgangen fra den nasjonalistiske staten med et liberalt-konservativt hegemoni og til den sosialdemokratiske staten skapte ikke store konflikter.<sup>9</sup> Den store svenske redaktøren og statsviteren Herbert Tingsten hevdet i sin tid at ideologiene var døde i de skandinaviske landene. Når det gjelder Norge, er det min oppfatning at den politiske striden dels ble avvirket som en konsekvens av ekspertenes inntog i samfunnsdebatten og dels erstattet av politisk konsensus.

*Kompromisset og de grunnleggende verdiene.* Mot denne bakgrunnen kan det norske sosialdemokratiets storhetstid karakteriseres på følgende vis: Det politiske hegemoniet i Norge valgte kompromisset, som Georg Simmel har betegnet som »et av menneskehetens største oppfinnelser«.<sup>10</sup> Denne løsningen omfattet spenningen mellom kapital og arbeid, marked og sentral planlegging, og dermed også spenningen mellom samfunnsklassene. Venstresiden i politikken aksepterte en moderat kapitalisme eller markedsorientering, mens høyresiden aksepterte ambisjonen om full sysselsetting, den keynianske økonomiske politikken med en sterk velferdsstat og arbeidernes organisasjonsrettigheter. Samarbeid erstattet

mellomkrigsårenes harde klassekamper. Klassekampen ble oppgitt som strategi i politikktutforming og erstattet av et demokratisk-parlamentarisk og korporativt styringsarrangement. Med Francis Sejersteds ord: »Men striden var kommet inn i ordnede former gjennom etableringen av hva vi kan kalle et solidaritetsspill. Partene spilte sine roller og kom fram til kompromisser alle kunne leve med.«<sup>11</sup>

Kompromisset hadde som et overordnet mål å integrere samfunnsmedlemmene i et nasjonalt fellesskap som innebar en samfølelse menneskene imellom. Hadde den liberalt-konservative staten betont det individuelle ansvaret for nesten (barmhjertigheten), så betonte det nye kompromisset sterkere solidariteten og samholdet, her forstått som politikkenes og kollektivets ansvar for medmennesker. De ulike klassers interesser skulle innordnes under de nasjonale fellesinteresser og det nasjonale fellesansvaret, samtidig som dette fellesskapet innebar en frigjøring for det enkelte samfunnsmedlem, og især for arbeiderklassens medlemmer. Dette store integrasjonsprosjektet hadde så igjen som sin forutsetning at politikken bestrebet seg på å skape likhet mellom samfunnsmedlemmene, i første rekke likhet forstått som like muligheter. Likheten, utjevningen eller rettferdigheten som man også gjerne talte om, betydde at man forsøkte å eliminere den betydningen som forskjeller i utgangspunkt eller klasses tilhørighet utgjorde. Dermed betydde likheten også at kompromisset tok sikte på å fremme den sosiale mobiliteten.

Likhetstanken ga seg kanskje de tydeligste og mest konsekvensrike utslag i forhandlingene om lønnsfastsettelsen. For i Norge ble bransjevise lønnsforhandlinger i løpet av den første etterkrigstida erstattet av direkte lønnsforhandlinger mellom de nasjonale arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner.<sup>12</sup> Med slike sentraliserte lønnsforhandlinger (gjærne omtalt som » solidariske forhandlinger«) skjedde det en gradvis sammenpressing av lønnstrukturen slik at lønnsforskjellene i Norge ble de minste i den kapitalistiske verden. Og med denne utviklingen ble de sentraliserte lønnsforhandlingene ett av de mest karakteristiske trekk ved den norske modellen.

*Tillit til vitenskapen.* Hva de politiske virkemidlene eller styringsredskapene angikk, stilte norsk som svensk politikk store forhåpninger til vitenskapen, især samfunnsvitenskapen og den ekspertisen som disse vitenskapene med sin positivistiske orientering drev fram. De nærmeste ti-årene etter den andre verdenskrigen ble preget av tro på sannhet, kunnskap, objektivitet, rasjonalitet, nøytralitet og logikk, verdier som vi i dag gjerne omtaler som »saklighetsdiskursen.« Vitenskapen ble tiltrodd evnen til å framskaffe viten om sammenhenger som i neste omgang kunne omsettes i imperativer for den politiske styringen av samfunnet. Slagstad: »Det nye regime etter 1945 ble et politisk regime i samfunnsvitenskapelig kledning: en ny statsform med drastisk utvidet styringskapasitet, festet til nye eksperter og deres kunnskap.«<sup>13</sup>

*Forhandlingssamfunnet og den sterke, store staten.* I historiske analyser framstilles det klassiske norske sosialdemokratiet som et forhandlingssamfunn (demokratisk korporatisme). Systemet ble preget av sentraliserte, landsomfattende fagforeninger og arbeidsgiverorganisasjoner, av sentrale forhandlingsinstitusjoner på nasjonalt nivå og av rutinemessige konsultasjoner mellom regjering og interesseorganisasjoner i den økonomiske politikken. Organisasjonene ble av de politisk myndigheter forstått mer som samarbeidsparter enn som motstandere som skulle overvinnes. Politikktutformingene søkte dermed ikke bare støtte hos ekspertisen på de ulike fagfeltene, men den etablerte også kanaler til de korporative kreftene.

Det som likevel ga det klassiske, norske sosialdemokratiet dets tydeligste særpreg, var omformingen av den relativt passive, borgerlige staten til den sterke, planleggende og omfangsrike offentlige myndigheten. Mot slutten av mellomkrigsårene og gjennom de første ti-årene etter den andre verdenskrigen vokste det fram et positivt syn på staten og offentlig sektor. Denne nye tilliten kom til uttrykk gjennom et krav om at staten langt mer aktivt enn før måtte styre samfunnsutviklingen og løse samfunnsproblemene. Til forskjell fra utviklingen i andre land i den vestlige verden som trodde på den private sektoren og markedet, koloniserte staten i Norge oppgaver som markedet eller det sivile samfunnet tidligere hadde tatt ansvaret for. Staten og den offentlige sektoren ekspanderte ut fra det synet at staten især skulle fremme samfunnets kollektive verdier og interesser. Det norske systemet ble følgelig preget at stram offentlig regulering (sentral styring), av store offentlige utgifter med omfangsrike velferdsordninger, en stor offentlig sektor med høy offentlig sysselsetting, en offentlig forvaltning som var sterkt engasjert i organiseringen av tjenester på kjerneområdene utdanning, helse og omsorg. Det offentlige tok kort og godt et stort ansvar.

## Sosialpolitisk ekspansjon

*Kvelende enighet.* Vender vi oss så mot velferdspolitikken forstått som sosialpolitikk, kan vi konstatere at den prinsipielle opposisjonen kom fra ikke-politisk hold. Biskop Eivind Berggrav tok i 1952 kraftig til orde mot en sekularisering og statliggjøring av det sosiale arbeidet. Han var redd for at velferdsstaten ville bety slutten for den kirkelige diakoni, og for det åndelige livet som fulgte den. Næringslivsorganisasjonen Libertas som befant seg på ytterste høyre fløy, var redd for at et heldekkende trygdesystem ville ta fra enkeltmennesket ansvar for eget liv. Partiet Høyre hevdet derimot at det ikke fantes noen motsetning mellom »den enkeltes ansvar» og sosial sikkerhet.<sup>14</sup> Og det karakteristiske for norsk etterkrigstid, dels til forskjell fra mellomkrigstiden, var at politikerne var glade når de kunne hevde at det var enighet om sosialpolitiske spørsmål. Anne-Lise Seip skildrer den partipolitiske iveren og enigheten slik: »Det var om å gjøre å være først og best. Dette drev saker fremover og utgifter oppover. I valgprogrammene

i etterkrigstiden lå partiene tett opp til hverandre når det gjaldt å introdusere reformer, med et lite forsprang for Arbeiderpartiet og i noen saker Kristelig Folkeparti.<sup>15</sup> Sosialpolitikken var et fredet område, preget av pragmatisme og kompromisser. Francis Sejersted finner grunnlag for å tale om en »nesten kvelende enighet«.<sup>16</sup>

*Vitenskapeliggjøring.* Enigheten kvilte dels på sosialpolitikken verdigrunnlag, men dels også på denne politikken vitenskapeliggjøring.<sup>17</sup> Ut fra en umåtelig tillit til fagkunnskapen, etablerte politikken et nært samarbeid med ekspertisen, det vil si den vitenskapelige eller faglige ekspertisen. Forskerne ble trukket inn i utredning og byråkrati, og i Norge fikk profesjonene spesielt stor betydning i det forebyggende helsearbeid. Forskerne utarbeidet standarder for det gode livet som igjen forutsatte sterkere styring og en utbygging av fagstyret.

*1935-1975: Velferdsstatens storhetstid.* Den norske som den nordiske og europeiske velferdsstaten fikk sin storhetstid i årene mellom 1935 til 1975.<sup>18</sup> I Norge innledet Nygaardsvolds regjering i årene mellom 1935 og 1940 en sosialpolitisk offensiv som brøt med »søndagsstillheten« i Sosialdepartementet: Syketrygd til fiskere (1935) og sjøfolk (1936), blind- og vanføretrygd (1936), alderstrygd for alle (1936), utvidet arbeidervernlov (1936) og arbeidsløshetsstrygd (1938). Offensiven fortsatte etter den andre verdenskrigen ut fra hovedprinsippet om at det skulle skapes kompensasjon for bortfall av inntekt på grunn av sykdom, alderdom eller andre grunner. Barnetrygd ble innført i 1945, syketrygden ble gjort generell og obligatorisk i 1956, behovprøvingen for alderstrygd ble avvirket i 1957, yrkesskadetrygd for alle lønnstakere kom i 1960, uføre- og alderstrygd for alle i 1961, enke- og morstrygd i 1964. Sluttsteinen i velferdsbygget kom på plass i 1966/67 da Stortinget med et borgerlig flertall vedtok loven om folketrygd som var en samordning og videre utbygging av en rekke tidligere frivillige og obligatoriske trygdeordninger. Folketrygden hadde tre viktige oppgaver: 1. Den sikret alle rett til inntekt under kortvarig sykdom, rimelig legehjelp og fritt sykehusopphold. 2. Den sikret de eldre (over 67-70 år) mulighet til å opprettholde en inntekt som utgjør ca. 2/3 av inntekt før pensjonsalder. 3 Den sikret egen inntekt til en rekke grupper som av ulike grunner ikke kan skaffe seg inntekt ved lønnet arbeid, framfor alt ved uførhet, bortfall av familieforsørger, yrkesskade og krigsskade. Av helsemessige grunner innførte noen kommuner skolebespisning. Som et velferdsgode må det også vises til at arbeidsuken på 48 timer, introdusert i 1918, ble redusert til 45 timer i 1967 og at ferieukene i denne perioden ble flere. Landets sosialdemokratiske regjering sammen med opposisjonspartiene betraktet også gode boliger som et velferdsgode, og det bør derfor nevnes at det i løpet av årene mellom 1950 og 1970 ble reist 650 000 nye boliger i Norge, for en stor del basert på statlig finansiering av boliglån. Alt i alt: Norge hadde sammen med de

andre skandinaviske landene de mest omfattende og generøse bevilgningene til velferdsgoder av sosialpolitisk art.

*Ideologisk fundament.* Den grunnleggende motiveringen for denne offensiven hentet de politiske myndigheter i ønsket om å gi borgerne et mest mulig bekymringsfritt og trygt liv. Sosialpolitikken fremste mål var en *grunnleggende trygghet*. Derfor skulle for eksempel ikke inntektsbortfall ved sykdom eller alderdom føre til nedgang i levestandarden for den enkelte. Forvissningen om å kunne nyte en viss levestandard uavhengig av arbeidsevne og innsats, skulle gi sosial trygghet. I full overensstemmelse med den sosialdemokratiske statsformasjonens overordnede mål skulle sosialpolitikken dernest realisere ideen om *likhet og enhet*.

De sosiale velferdsordningene vendte seg mot kreftenes frie spill og la opp til en omfordeling av samfunnets ressurser med det for øye å skape likhet i betydningen utjevning. Likhet betydde utjevning mellom klasser, mellom rike og fattige kommuner, mellom by og land, mellom landkommuner med ulikt næringsgrunnlag og ikke minst mellom regioner og landsdeler. A.- L. Seip sier: »Ulikhet, som ble sett som naturlig i det kommunale selvstyres velmaktsdager, ble nå betraktet som et hovedproblem.«<sup>19</sup>

Konkret betydde likhetsprinsippet først og fremst at Norge realiserte en sosialpolitikk bygd på prinsippet om *universalisme*. Hva innebar det? Rune Slagstad illustrerer prinsippet med følgende vesle historie: » ... i januar 1946 sendte den nye Gerhardsen-regjeringen en proposisjon til Stortinget med forslag til lov om barnetrygd. »Det nye forslag til lov om barnetrygd var med helt minimale endringer en kopi av NS-loven,« skriver Øystein Sørensen. Men regjeringens forslag møtte motbør - Knut Getz Wold sto mot sosialminister Sven Oftedal. Selvstendige næringsdrivende bønder og fiskere falt ikke inn under loven, og dessuten var det et ubehag knyttet til å vedta et lovforslag som i virkeligheten stammet fra Quisling-tiden. Oftedal måtte trekke proposisjonen tilbake. Et nytt forslag til barnetrygd med kontantutbetaling til alle barnefamilier ble enstemmig vedtatt av Stortinget.«<sup>20</sup> Mer prinsipielt kan sosialdemokratiets universalismeprinsipp karakteriseres slik i en sammenlikning med venstrestatens sosialpolitiske hjelp-tilselvhjelpprinsipp og lindring av nød:<sup>21</sup> Venstrestaten betonte den liberale egenansvarsetikk og den baserte seg derfor for en stor del på et forsikringsprinsipp som innebar at det enkelte samfunnsmedlem selv investerte i sin egen trygghet. Om denne selvhjelpen ble det sagt at den ikke virket stigmatiserende og at den gjorde det mulig å opprettholde selvrespekten for den som på ett eller annet vis ble rammet av inntektsbortfall. For øvrig rettet venstrestatens sosialpolitikk seg først og fremst mot de nødstilte eller ubemidlede og ga en behovsprøvet offentlig understøttelse som vanskelig kunne oppfattes som annet enn fornedrende og stigmatiserende. Dessuten virket den sosialt segregerende. Sosialdemokratiets

sosiale velferdspolitikker med dets prinsipper om universalitet tok sikte på å fjerne fornedrelsen og stigmatiseringen. Selvhjelpen og behovsprøvingen skulle erstattes av en nasjonal velferdspolitikker for hele folket, det vil si av en politikk som integrerte alle individer i et felles samfunn. Politikken skulle rette opp de uheldige konsekvensene av kreftenes frie spill. Den kollektivistiske normen om solidaritet og om at den enkelte skulle tjene noe større, tjene fellesskapet, ble styrende for den sosialdemokratiske sosialpolitikken. De sosiale ytelser skulle derfor ikke gies som almisser eller veldedighet, men som en rett. Universaliteten betydde derfor at alle sosiale grupper og alle inntektslag i befolkningen hadde lik rett til de sosiale ytelsene. Uavhengig av deltagelse i arbeidslivet og av innsats hadde alle rett til de samme trygdene. Basert på skatteinntekter heller enn den enkeltes forsikring garanterte fellesskapet den enkelte minimumsinntekt og trygghet. De sosiale ytelser ble nok til en viss grad gardert, slik at ved bortfall av inntekt beholdt den enkelte så noenlunde den levestandard vedkommende hadde opparbeidet seg, men for alle gjaldt den regelen at de hadde rett til de samme trygder.

Men ville ikke svekkelsen av kravet til selvhjelp kunne redusere samfunnsmedlemmenes innsats og dermed sette samfunnets økonomiske basis i fare? På dette spørsmålet svarte forsvarerne av den sosialdemokratiske ideologien et klart »nei«. De sosialpolitiske ytelsene ble betraktet som en sunn investering som ville gi økonomisk gevinst. Trygdeordningene ville gi en sunnere og sterkere slekt. De ville minske fraværet i arbeidslivet, øke sysselsettingen og slik bidra til å skape et økonomisk overskudd.

*Den sterke staten.* Utviklingen fra et individuelt til et upersonlig og kollektivt ansvar for trygghet og risikohåndtering førte i Norge med seg at byrdene, eller produksjonen av sosiale tjenester, i høyere grad enn i de aller fleste andre land ble lastet over på staten. Troen på markedet og konkurransen tapte seg til fordel for økt tillit til fellesskapet og dermed til staten. Mer markert enn i de aller fleste andre land ble det sivile samfunnet, det vil si familien med dens ansvar for sine medlemmer, avlastet av staten. Staten overtok utgiftene til de sosiale ytelsene så vel som styringen av dem og kontrollen med dem. Det norske systemet ble et toppstyrt eller et sentralstyrt system. Først fram mot 1970-årene vant tanken om en desentralisering med muligheter for lokal eksperimentering fram.

### **Skolepolitikken som kopi av sosialpolitikken**

*Skolens solide posisjon.* Var det sosialpolitikken oppgave å hjelpe og løfte samfunnsmedlemmene, så var det utdanningspolitikken hovedfunksjon å forme og danne de framtidige borgerne av den norske velferdsstaten.<sup>22</sup> Ut fra denne doble oppgaven ble skolen som samfunnsinstitusjon høyt vurdert og høyt prioritert i Norge i den sosialdemokratiske storhetstida. Skolen hadde en solid posisjon i folks bevissthet og i den politiske vurderingen av den. Norge sammen med Sveri-

ge anvendte i 1950 en større andel av bruttonasjonalproduktet på undervisningssektoren enn noen andre europeiske land.<sup>23</sup>

*Få stridsspørsmål.* De politiske skillelinjene gikk i skolepolitikken som i sosialpolitikken mellom høyre- og venstresiden. Høyresiden/sentrum betonte det faglige nivået og elevenes ytelsesiver sterkere enn venstresiden som på sin side la større vekt på skolens betydning for sammenhengskraften i samfunnet. Men på ny er det nødvendig å framheve at de politiske skillelinjene verken var sterke eller mangfoldige. I 1975 skrev den fremste kjenneren av nyere norsk skolepolitikk, Hans-Jørgen Dokka, slik: »I etterkrigstidens skolepolitikk i vårt land har det i virkeligheten utviklet seg bare noen forholdsvis få betydelige prinsipielle og partipolitiske stridsspørsmål. I en særstilling i så måte står den saken som nå skal behandles: de private skoler.«<sup>24</sup>

*Forsøksrådet for skoleverket.* Den sosialdemokratiske politikken tillit til samfunnsvitenskapen og den ekspertisen som disse vitenskapene med sin positivistiske orientering skaffet til veie, kom også til omfatte skolesektoren. Helge Sivertsen, som var den sterke mannen i norsk skolepolitikk fra 1947 til 1965, uttrykte seg slik: »Så sterk ein samfunnsinstitusjon som skoleverket er og så sterke institusjoner som kvar einskilt skole er, må det både vitskaplig gransking og aktivt reformarbeid til for at utdanningsarbeidet ikke skal stivne med gårsdagens nivå.«<sup>25</sup> Konkret førte denne tilliten til vitenskapen med seg at Stortinget med vedtak gjort i 1954 opprettet Forsøksrådet for skoleverket og ga dette sentrale rådet i oppgave å drive vitenskapelig baserte forsøk med nye skoleformer. Da denne saken ble behandlet i Stortinget, uttrykte kirke- og undervisningskomiteen seg slik: »Skoleverket vil og ved å ta den empiriske vitskap i si teneste for å røyne ut nye skoleformer og pedagogiske metoder ha ført reformarbeidet i denne viktige samfunnssektoren inn i moderne former.«<sup>26</sup> Dette var en oppfatning som førte til at den vitenskapelige ekspertisen også fikk betydelig innflytelse over skolepolitikken, dels gjennom posisjoner i de sakkyndige rådene og dels gjennom stillinger på det regionale og kommunale nivået.

*Mer skole for alle.* Sosialdemokratiets storhetstid ble en epoke for en veldig vekst i utdanningssektoren. Med ny lov om folkeskolen av 1959 fikk kommunene adgang til å utvide den 7-årlege skoleplikten til 9 år, og med lov om grunnskolen av 1969 ble alle kommuner pålagt å gjennomføre denne utvidelsen av skoleplikten. Mens gymnaset lenge var en utvalgsskole, slo loven om videregående opplæring av 1974 fast at all ungdom hadde rett til 3 års videregående skolegang. Norge fikk sitt andre universitet i Bergen i 1948, og så to nye universiteter i Trondheim og Tromsø i 1968. Fra slutten av 1960-årene ble universitetene supplert av en rekke distriktshøyskoler, som var en nyskaping innenfor høyere utdanning. De til-



bød kortere, yrkesrettede studier som var distriktsrelaterte. Veksten uttrykt i elevtall kan beskrives slik: Antall barn i barnehager steg fra ca. 3000 i 1946 til 12.000 i 1970 og 30.000 i 1975. I videregående skoler steg elevtallet fra 34.000 i 1935/36 til 152.000 i 1975/76 mens antallet studenter steg fra 8000 i 1945 til 40.000 i 1975. Netto offentlige utgifter til undervisning, kirkelige formål og andre kulturformål i prosent av samlet tilgang på varer og tjenester økte fra 2,5 prosent i 1946/47 til 8,0 prosent i 1972.<sup>27</sup>

*Sosial integrasjon som hovedmål.* Norsk skolepolitikk forfulgte i de første ti-årene etter den andre verdenskrigen et bredt spekter av hovedmotiv. Den *samfunnsøkonomiske begrunnelsen* innebar at den norske konkurransedyktigheten på arbeidsmarkedet ble betraktet i høy grad som en konsekvens av undervisningssystemets kvalitet. I debatten i Stortinget i 1959 om 9-årig skoleplikt, sa representanten fra Kristelig Folkeparti, Hans Ommedal, det slik: »Konkurranssevna vår står og fell med kvaliteten av den ungdom vi fostrar.«<sup>28</sup> Det politiske motivet eller den *demokratiske sosialiseringen* ble dels realisert gjennom enhetsskoleprinsippet, som vi skal vende tilbake til, og dels gjennom organisatoriske tiltak som ga elevene økt innflytelse over egen skolesituasjon. Skolens *identitetsskapende* funksjon ble videreført gjennom et faglig innhold som formidlet så vel den europeiske som den nasjonale kulturarven. Kanskje var de intense, nasjonale frigjøringsbestrebelse en årsak til at sosialdemokratene stort sett kunne forene seg med den kulturkonservative fløyen i bevaringen av denne kulturarven. Den nasjonale og *sosiale integrasjonen* var likevel hovedmotivet også for skolepolitikken. «Hele grunntanken i reformen er den sosiale, ---» hevdet Helge Sivertsen da Stortinget i 1959 behandlet spørsmålet om en 9-årig enhetsskole.<sup>29</sup> Eller en smule reformulert: Skolereformene skulle bidra til avviklingen av klassesamfunnet eller det segregerte samfunn. Dermed var *felleskap og likhet* hovedmotivene for skolepolitikken. Fellesskapet eller samværsmotiviet innebar ikke minst at elevene skulle møtes i sammenholdte klasser som la til rette for et samvær hvor de sterke hjalp de svake. Fellesskapet skulle slik fremme solidaritet, samfølelse og samarbeid i stedet for konkurransejag og klatrementalitet. Likhetstanken inneholdt et rekrutteringsperspektiv som betydde at alle elever skulle få mulighet for å utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger og mål. I en studie av de politiske partiers program som jeg gjennomførte på slutten av 1970-tallet, konkluderte jeg slik: »Ideen om de like muligheter framtrer ikke bare som et felles og samlende prinsipp for de politiske partier på et gitt tidspunkt eller innenfor en kortere periode, den er omgitt av full oppslutning fra alle partiene gjennom hele etterkrigsperioden.«<sup>30</sup>

*Skolen som samfunnets/statens forlengede arm.* Den sosialdemokratiske skoletenkningen aksepterte langt på vei en elevsentrert pedagogikk. Pedagogikken knyttet seg sterkt til psykologien. Idealet var den glade skolen som hadde rom for ele-

vene som spontane og kreative barn/unge, og som søkte å engasjere dem i en produktiv aktivitet som ga dem anledning til å være med i utvelgelsen av læringsoppgaver og i løsningen av dem gjennom undersøkende og skapende virksomhet. Tidligere tiders standardiserende undervisning skulle avløses av individuelt tilpassede oppgaver, og gjennom avvikling av ytre incentiver som eksamener og karakterer (et karakterfritt barnetrinn) skulle faren for stigmatisering og fornedrelse reduseres.

Denne elevsentreringen gikk imidlertid sammen med en forståelse av skolen som samfunnets eller statens forlengede arm. De fleste land i den vestlige verden la på denne tida stor vekt på foreldrenes rett til å velge skole for sine barn, og de inntok derfor en positiv holdning til private skoler, hva enten slike skoler framstod som eliteskoler eller som skoler for barn av religiøse og språklige minoriteter. I for eksempel Holland gikk bare 26,1 prosent av alle skolepliktige barn i den offentlige skolen. I Norge derimot sank antallet private grunnskoler fra 40 til 25 i årene mellom 1945 og 1970, og ved denne periodens utløp utgjorde ikke elevene ved de private grunnskolene mer enn 0,5 prosent av det samlede antall skolepliktige barn.<sup>31</sup> Regler for statlig støtte ble først innført med lov om private skoler av 1970. Som vi ser: Forståelsen for forelderretten var liten på det politiske planet i Norge, og utdanningsvirksomheten som en tjeneste ble i all hovedsak ivaretatt av den offentlige forvaltningen og ikke av markedet.

Prioriteringen av skolens sosiale integrasjonsoppgave sammen med forståelsen av den som samfunnets forlengede arm konkretiserte seg i tiltroen til den offentlige enhetsskolen. Mens de fleste europeiske land gjennomførte en organisatorisk skoledifferensiering etter 4. eller 6. klasse i barneskolen, så la Stortinget med vedtak gjort i 1959 og 1969 opp til en 9-årig enhetsskole. I første omgang ble ungdomstrinnet (7.-9. klasse) utstyrt med linjer og kursplaner, men etter hvert som de borgerlige partienes og den høgre skolens motstand mot integrasjonslinjen tapte seg, ble den organisatoriske differensieringen erstattet av sammenholdte klasser helt til topps i den obligatoriske skolen. I løpet av 1970-årene fikk fylkene også anledning til å organisere videregående skoler som kombinerte skoler, det vil si som skoler med mer enn én studieretning, og i det samme tiåret la myndighetene opp til en vidtgående integrering eller inkludering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen.

Den norske statsvennligheten ga seg så til slutt også utslag i en stram offentlig og sentral styring av utdanningssystemet. Denne styringen gjaldt i første rekke systemets rammefaktorer, og den samlet seg om tre typer av virkemidler. De *legale* tiltakene omfattet lover, reglementer og instruksjoner som ga nasjonale bestemmelser som igjen standardiserte, til dels meget detaljert, skolevirksomheten på det regionale, kommunale og lokale nivået. De *finansielle* virkemidlene økte i den aktuelle perioden sterkt som andel av statens utgifter, og de virket sterkt styrende fordi midlene som en hovedregel var øremerkte for særlige formål og følge-

lig ikke ga de regionale, kommunale og lokale myndigheter noen mulighet for å vurdere på selvstendig grunnlag hvordan pengene skulle brukes. Den ideologiske påvirkningen gjennom *informative* virkemidler ble også kraftig forsterket gjennom utformingen av nye, nasjonale læreplaner. Den norske *Normalplan (Mønsterplan)* for *landsfolkeskolen* av 1939 med en parallellutgave for byfolkeskolen ga i form av minstekrav klare beskjeder om hva elevene skulle arbeide med av fagstoff i de ulike fagene.

## Globalisering og ny-liberalisme 1980 – 2006

*1970-årenes nyradikalisme.* For en kortere periode, som ble innledet mot slutten av 1960-årene, dreide norsk politikk som politikken i de fleste vestlige landene markert mot venstre. Denne nyradikale tenkningen - med dens veldige politiske energi, dens ungdomsopprør og dens tro på seminarer og diskusjoner - videreførte det klassiske sosialdemokratiets likhetsidealer med tro på inkludering og like muligheter. Men den fornyet også klasseperspektivet og la stor vekt på selvbestemmelse eller individuell emansipasjon. I sosialpolitikken førte denne strømmingen med seg en ny rettighetsbevissthet og en ny individualisme som betydde at man mer enn før var opptatt av hva fellesskapet kunne yte til den enkelte. De sosiale ytelser måtte tilpasses den enkelte, og derfor fikk kommunene større ansvar for politikkutforming og for allokering av midler.<sup>32</sup> Når det gjaldt utdanningssektoren, karakteriserte den nye radikalismen etterkrigstidens sosialdemokrati som et autoritært samfunn.<sup>33</sup> Det nye målet var å sosialisere elevene til selvstyrende individer eller til subjekter i deres egen opplæring. Den sentrale styringen av skolen ble svekket til fordel for økt kommunal og lokal selvråderett. Detaljregulerende lover og planer ble erstattet av rammelover og - planer.

*1980-årene og framover: En ny liberalisme.* Fra slutten av 1970-årene og framover til den aktuelle situasjonen møtte det norske sosialdemokratiet internasjonale og nasjonale utfordringer som satte det på en betydelig prøve. Globaliseringen med en verdensomspennende markedsplass og med en friere flyt av varer, tjenester og kapital har langt på vei erstattet de relativt autonome nasjonale markedene og gjorde det nødvendig for norsk arbeidsliv å hevde seg i den internasjonale økonomiske konkurransen. Den frie konkurransen har vunnet terreng innenfor økonomisk teoriutvikling, og resultatet er blitt en betydelig liberalisering av norsk næringsliv. Det positivistiske vitenskapssynet og tilliten til vitenskapen som leverandør av premisser for politiske imperativer har tapt seg. De siste ti-årene har ført med seg en mentalitetsendring som forsterker individualismen og selvkjærligheten («narsissisme»). Et postmodernistisk og estetisk krav om å »leve-her-og-nå« har medvirket til å undergrave eldre tiders puritanisme.<sup>34</sup>

Med bakgrunn i slike tendenser har målene for den norske samfunnsutviklingen vært mindre klare gjennom de tre siste ti-årene. Francis Sejerstad taler

om tap av kontroll og retningsbestemmelse.<sup>35</sup> Sosialdemokratene alene, eller etter 2005 sammen med Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet (tidligere Bondepartiet), har sittet med regjeringmakten i kortere eller lengre perioder slik også Høyre alene eller sammen med sentrumspartiene har regjert for kortere eller lengre tid. I en enkelt periode har sentrumspartiene alene dannet regjering. Men uavhengig av hvor regjeringmakten har befunnet seg, så har politikken tydeligere enn i sosialdemokratiets storhetstid underordnet seg økonomiens krav. Det store fellesskapet forstått som den nasjonale, sterke og utjevne staten er kommet i kritisk søkelys. Var den effektiv nok? Skapte den ikke en avhengighetskultur som betydde at selvhjelpsevnen og arbeidsiveren hos det enkelte menneske ble svekket? Stilt overfor slike spørsmål har utviklingen også i Norge gått mot liberalisering, deregulering, privatisering og konkurranse. Tilliten til ekspertene har tapt seg og verdiprioriteringen har endret seg: Målene om enhet, likhet og kollektivismen har i noen grad, men bare i noen grad, veket for kravet om mangfoldighet, individualisme og ikke minst det frie valget. Den nye liberalismen har videreført nyradikalismens betoning av individuell selvrealisering. Det integrerende nasjonsbyggings-prosjektets storhetstid er blitt til fortid. Fra 1980-årene av begynte staten å trekke seg tilbake fra koloniserte områder, og sivilsamfunnet og markedet kunne igjen ekspandere.<sup>36</sup> Det kan som eksempler vises til at det statlige kringkastingsmonopolet ble avviklet først på 1980-tallet, at telesektoren fra midten av 1980-tallet ble lagt om fra et statlig monopol til et konkurranseutsatt næringsområde og at Norge i 1991 fikk en ny energilov som åpnet for fri konkurranse med kjøp og salg av elektrisk strøm. Men det er viktig å understreke dette: Fellesskapet og staten beholdt fremdeles en sterk posisjon i det norske samfunnsbildet, og en klart sterkere posisjon i forhold til markedskreftene enn i Sverige. Nasjonal selvstendighet (Norge sa så vel i 1972 som i 1994 nei til medlemskap i EU), fortsatt statlig regulering og sterke offentlige institusjoner gikk sammen med markedsstyring og et videre internasjonalt samarbeid. Etter valget høsten 2005 har den rød-grønne alliansen, som da kom til makten, i noen grad tatt mål av seg til å reversere den forrige regjeringens liberaliseringsframstøt.

Dermed er vi beredt til å spørre slik: Trues den norske velferdsstaten hva sosialpolitikk og skole angår av globaliseringen, frihandelen og den seinere tids individualisme? Kan en sosialdemokratisk velferdsstat overleve i en verden med fri handel og fri flyt for kapital?

### **Sosialpolitikken mellom stat og marked**

Spørsmålet som er reist ovenfor, besvares på ulikt vis i den norske diskusjonen om det. Fra *fagforeningshold*, hvor interesseperspektivet dominerer, hevdes det generelt om velferdspolitikken i Norge at den politiske styringen har tapt terreng i forhold til markedsliberalisme og laissez faire- ideologien i samfunnsøkonomien. I en fersk studie (2005) sies det: »Med en viss rett hevdes det at vi nå ven-

der tilbake til verdier og metoder som blant annet kjennetegnet de første tiårene av forrige århundres kapitalisme; mer fokus på enkeltindividets ansvar, færre reguleringer, mindre offentlig ansvar, reduserte ambisjoner på fellesskapenes vegne og mer satsing på frie markedskrefter som alternativ til politisk styring og offentlig produksjon.«<sup>37</sup>

Fra dette holdet innrømmes det nok at det har skjedd visse forbedringer i de sosiale ytelsene gjennom de siste ti-årene. I den studien som det her refereres til, vises det til følgende konkrete reformer: 1. Retten til permisjon etter fødsel/adopsjon er blitt utvidet fra 18 til 52 uker (42 uker med full lønnskompensasjon). 2. I 1993 ble det innført en såkalt »fedrekvote« hvor fire uker av den samlede permisjonstiden forbeholdes menn. Fra 1. januar 2005 får fedre som har rett til fedrekvote full lønnskompensasjon under fedrekvoten basert på egen stillingsandel. 3. Fra 1. januar 1999 fikk hver av foreldrene rett til ett års ubetalt permisjon etter fødsel i tillegg til 52 uker med 80 prosent lønn.<sup>38</sup> Til tross for slike »forbedringer«, hevdes det fra fagforeningshold at velferdssamfunnet forstått som sosiale ytelser trues av de seinere ti-årenes liberalisering. Mer overordnet vises det til den »arbeidslinje« som Arbeiderpartiregjeringen Harlem Brundtland la fram i sin Velferdsmelding fra 1995. Denne meldingens hovedfilosofi var at velferdsordningene skulle ha som en overordnet målsetting å hjelpe personer til å komme over i lønnet arbeid. Fra fagforeningshold blir meldingens hovedprinsipp tolket slik: Det bygger på nyliberalistiske ideer om at det enkelte mennesket selv er ansvarlig for sin egen situasjon og at ingen kan forventes å ville arbeide dersom det »lønner seg« bedre å gå uten arbeid. I en kommentar til meldingen fra fagforeningshold sies det: »Dette oppkoket av reaksjonære og feilaktige antakelser prøver på en ufin måte å flytte fokus og ansvar for arbeidsløshet fra samfunnsmessige og strukturelle forhold til den enkelte arbeidssøker. Samfunnets hovedansvar reduseres til å sikre at det ikke finnes trygdeytelser som gjør det »lønnsomt« å gå ledig.«<sup>39</sup> Arbeidslinjen oppfattes som et forsøk på å gjenopplive den stigmatiseringstenkning som var en del av velferdspolitikken under venstrestaten.

Som belegg for påstanden om en gjennomgående reduksjon av velferdsytelsene, vises det til at fagforeningene har fått sin posisjon svekket og at det har skjedd klare innstramninger i ytelser som gies i henhold til folketrygden. Dette gjelder for eksempel retten til dagpenger ved arbeidsløshet, overgangsstonad til enslige forsørgere, feriepenger, barnetrygd, pensjonsytelser, uførepensjon. I flere tilfeller dreier det seg om at satsene for sosiale ytelser ikke er blitt justert i henhold til lønnsutviklingen.

På mer *radikalt, samfunnsvitenskapelig* hold, som for eksempel i den norske maktutredningen fra 2003 hvor klasseperspektivet teller sterkt, hevdes det at det i dag foregår en tydelig systemendring. Med hensyn til ideologi - mer enn med hensyn til praktiske reformer - kan det tales om et »tidsskille med en sterk svekkelse av det ideologiske grunnlaget for den tradisjonelle velferdsstaten.«<sup>40</sup> Den po-

litiske støtten til universelle sosiale ytelser er blitt svakere og barrieren mot mer private forsikringsordninger i trygde- og velferdssystemet lavere. Dette skyldes at forventningene eller kravene til sosiale ytelser har steget ut over de ressursrammer som stat og kommune disponerer over. Resultatet er så blitt en kontraktstenkning som har til formål å øke tjenesteproduksjonens effektivitet og produktivitet. Oppgaver som tidligere ble ivaretatt av den offentlige sektor, settes ut på anbud og resultatet kan bli at den offentlige tjenesteproduksjonen erstattes av en privat. Dette kan gi større valgfrihet for de tjenestetrengende, men også en virksomhet som stilles under strengere kontroll med hensyn til resultater.

På *historisk-vitenskapelig* hold<sup>41</sup> er utviklingen blitt beskrevet slik: Gjennom de siste ti-årene har rettighetsbevisstheten blitt langt sterkere i befolkningen enn den var tidligere, og forventningene til de sosiale ytelser har vokst eksplosjonsartet. På *politisk* hold er derimot tanken om selvansvar, individuelt ansvar og familieansvar er blitt sterkere. Som konkrete eksempler på slik tenkning kan det vises til at det i løpet av de siste ti-årene er innført egenandeler knyttet til helsetjenester og legemidler, og til at det i de aller siste årenes norske debatt om den framtidige pensjonsordningen har hersket en tilnærmet enighet om at den må bygge på prinsippet om at det skal lønne seg å arbeide. Dermed har spenningen mellom kollektivismen og individualismen forsterket seg.<sup>42</sup> Så har også skjedd fordi det har vært vanskelig å opprettholde troen på at velferd i form av trygghet vil skape nasjonal økonomisk vekst og fordi man har ment at økt velferd må møtes med krav om motytelser fra samfunnsmedlemmene og med krav om effektivisering av offentlig virksomhet. Derfor kan vi si at det har kommet til en tydeligere konflikt mellom sosialpolitikk og næringspolitikk.

Også historieforskningen peker på at de siste ti-årenes reformer har ført til økt privatisering og valgfrihet framfor likhet, til delegering av sosiale oppgaver til det kommunale plan, men så også til konkurranse og strengere kontroll med resultatene av velferdsinnsatsen. Som eksempler kan det vises til innføring av delvis stykkprisfinansiering av sykehusene, fritt sykehusvalg og omforming av sykehusene til offentlige foretak. Den samme forskningen forteller også om innstramninger i de sosiale ytelser og om politisk strid knyttet til spørsmålet om innstramninger. Den mest betydningsfulle saken i Norge for øyeblikket er spørsmålet om avvikling eller videreføring av adgangen til å ta ut såkalt avtalefestet pensjon ved fylte 62 år, mot normalt ved 67-årealderen.

Det karakteristiske for den historiske forskningen, slik vi møter den for eksempel hos Francis Sejersted, er likevel at den betoner den sosialdemokratiske velferdsstatens fortsatte eksistens. »Sosialdemokratiet er mer seiglivet i Norge enn i Sverige«, hevder Sejersted.<sup>43</sup>

Han gir også flere eksempler på at de sosiale ytelser er blitt utvidet gjennom de siste ti-årene. Ett eksempel er den såkalte kontantstøtten som Stortinget sluttet opp om i 1998. Den går ut på at familier med barn under tre år som ikke er

i offentlig subsidierte barnehager skal få et månedlig beløp som tilsvarer det offentlige bidrag til en barnehageplass. Det dreide seg om et kontantbidrag direkte til barnefamilien på opp til 3000 kroner. Reformen var meget dyr. Som et annet eksempel viser Sejersted til norsk innvandringspolitikk. Den har nok bygd på strenge inntaksregler, men når innvandrerne har fått oppholdstillatelse har de også kunnet nyte godt av solide sosiale rettigheter. I norsk politikk har man ikke villet vite av noen ny underklasse. Sejersted legger i sin framstilling også stor vekt på at Norge til forskjell fra Sverige har økt utgiftene til sosiale ytelser gjennom de siste ti-årene: »I 1984 bruker Sverige hele 33 prosent av bruttonasjonalproduktet på sosiale utgifter, mens Norge brukte 23 prosent og lå i en klynge av land. Fra da av daber den svenske veksten av og sosialutgiftenes andel av bruttonasjonalproduktet holder seg på omkring 33 prosent frem til årtusenskiftet. Norge derimot får en betydelig økonomisk vekst og går forbi Sverige i bruttonasjonalprodukt per innbygger. Sosialutgiftene vokser enda sterkere slik at den relative andel frem mot årtusenskiftet er på 30 prosent.«<sup>44</sup>

### **Utdanning som forutsetning for velferd**

*Utdanning som investering* Når vi så vender oss fra sosialsektoren til kunnskapssektoren, må vi først konstatere at de siste ti-årenes globalisering og liberalisering ikke på noen måte har ført til innstramning i statlige ytelser til opplæring og utdanning. Dette har ikke minst sammenheng med følgende forhold: I globaliseringens tidsalder er kunnskap og opplæring blitt betraktet som en særdeles betydningsfull investering. Alle de politiske partiene i Norge har så godt som uten reserverasjoner sluttet seg til følgende ord fra Gudmund Hernes (utdannings-, forsknings- og kirkeminister 1990- 1995), formulert i en *Dagblad*-artikkel i 1986: »Vi må mer og mer leve av vårt vett, av evnen til å utvikle nye ideer, til å arbeide med avansert teknologi, til å skape nye produkter og finne fantasirike måter å løse problemer på. Av alle våre nasjonale ressurser, vil trenet forstand og evne til innovasjon bli de mest avgjørende.«<sup>45</sup>

Representanter for en verdi- og kulturkonservativ posisjon kunne nok føle seg en smule uvel ved utilitarismen i Hernes' formuleringer, og på liberalt og progressivt pedagogisk hold var man redd for at Hernes' vekt på skolen som en samfunnsøkonomisk størrelse ville stille seg i veien for utviklingen av en elevsentrert skole som baserte seg på elevenes egenmotivering, elevenes interesser og deres egenaktivitet. Denne fløyen fryktet også for at utilitarismen skulle føre med seg mindre muligheter for den enkelte skole til å utvikle seg selv ut fra lokale mål og løsninger. Men Hernes lot seg ikke stanse av slike bekymring. Som leder av et statlig utvalg til utredning av reformer i høyere utdanning, skrev han innstillingen *Med viten og vilje*, 1988, og formulerte seg der slik: »Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som utvikles.

Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.«<sup>46</sup> Som et neste mottrekk overfor utilitarismen i Hernes' offensiv, har den fagpedagogiske ekspertisen i Norge forsøkt å gjenopplive dannelsesbegrepet. Den har hevdet at nytteperspektivet må vike for et læringsstrev der den som dannes, selv reflekterer over hva det vil si å være dannet. Det viktigste i dannelsesarbeidet er å bli oppmerksom på seg selv og å lære å kjenne seg selv på nye måter.<sup>47</sup>

Men heller ikke denne motoffensiven har lyktes. På det politiske og det utdanningspolitiske planet har »børs«- perspektivet eller hensynet til den økonomiske verdiskapningen framstått som et hovedmotiv for prioriteringen av utdanning. Da Jens Stoltenbergs presenterte sin første regjering, som var en ren Arbeiderpartiregjering, i 2000, sa han: »God økonomi er å ta i bruk ressurser i hele landet. Kunnskap er den viktigste av dem. - Menneskers arbeid, kunnskap og skaperevne er Norges virkelige nasjonalformue. - Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende.«<sup>48</sup> Og da Kjell Magne Bondeviks borgerlige samlingsregjering presenterte seg høsten 2001, ble den samme prioriteringen formulert slik: »Vi vil satse på kunnskap som en viktig forutsetning for verdiskapning og velferd, og for enkeltmenneskets evne til selv å ta ansvar. - Befolkningens verdier og holdninger, deres kunnskap og kompetanse, er likevel den største ressurs Norge har i møte med fremtiden. Regjeringen vil derfor øke satsningen på utdanning og kompetanse.«<sup>49</sup>

Den rød-grønne regjeringen som tiltrådte høsten 2005 under ledelse av Jens Stoltenberg fra Arbeiderpartiet, hevdet i sin regjeringserklæring og som er korrektiv til ny-liberalismen at den vil føre en politikk for mer fellesskap og rettferdighet, men så sa den også: »God utdanning til alle, sterke offentlige velferdstjenester og likestilling mellom kjønnene bidrar til verdiskapning i samfunnet.«<sup>50</sup> Også denne regjeringen betonte altså nytte- eller børspektivet.

*Utdanning som forutsetning for velferdsstaten.* Indirekte i det minste viser framstillingen ovenfor at de siste ti-årenes politiske prioriteringer har hatt som forutsetning at det norske velferdssamfunnet med sine økonomiske ytelser i betydelig grad kviler på utdanningsystemet. Denne sammenhengen formuleres også eksplisitt i nyere utdanningspolitiske nøkkeldokumenter. I utredningen *Med viten og vilje* skrev Gudmund Hernes: »Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst.«<sup>51</sup> I den store innstillingen, NOU 2003:16 *I første rekke*, som la grunnlaget for det såkalte Kunnskapsløftet (grunnopplæring for alle) som skal iverksettes i 2006, ble sammenhengen formulert med følgende ord: »I tillegg til å være dannelsesinstitusjoner blir utdanningsinstitusjoner i økende grad betraktet som grunnlag for økonomisk vekst. --- For at et samfunn skal kunne produsere velferdstjenester, må man ha verdiskapning.«<sup>52</sup> I begge de to sitatene brukes uten



tvil begrepet »velferd« først og fremst som et uttrykk for sosiale ytelser. Altså: De sosiale ytelser kviler i vår tid, det vil si i en global verden med hard internasjonal konkurranse om markedene, tungt på den økonomiske vekst som skapes av et vel fungerende utdanningssystem

*Utdanningsamfunnets ekspansjon.* Ut fra den utdanningsfilosofi som er beskrevet ovenfor, men dessuten særlig ut fra ønsket om å gi kvinner anledning til å delta i arbeidslivet, har det norske kunnskapssamfunnet gjennomgått en veldig ekspansjon gjennom de siste ti-årene:

I 1990 hadde barnehagedekningen nådd en andel på 37 prosent av årskullene, og den steg til 44 prosent i 1995 og til 63 prosent i 2001. Den aktuelle situasjonen er at den rødgrønne regjeringen som tiltrådte høsten 2005, har forpliktet seg på å gjennomføre full barnehagedekning, altså barnehage til alle barn som ønsker det, i løpet av regjeringperioden.<sup>53</sup> Fra og med 1997 ble den 9-årige skoleplikten utvidet til 10 år i og med at 6-åringene fikk plikt til å gå i grunnskolen.<sup>54</sup> Mot slutten av 1980-årene begynte småskoletrinnet å bygge ut en skolefritidsordning som ga tilsyn, muligheter for sosial lek og kulturtilegnelse. Ved det siste tusenårsskiftet søkte om lag halvparten av småskolens elever til skolefritidsordningen eller haldagsskolen som det i realiteten er tale om. Videregående opplæring er fremdeles et tilbud til elevene, men med Reform 94 fikk all ungdom lovfestet rett til tre års videregående opplæring og slik opplæring søkes nå av så godt som alle elever, slik at grunnutdanningen i Norge i realiteten er på 13 år. Tallet på studenter innenfor høyere utdanning økte fra vel 40.000 i 1980 til vel 200.000 ved tusenårsskiftet, og nå med en halv gang så mange kvinnelige som mannlige studenter. Og dersom vi ser på de offentlige bevilgninger som denne ekspansjonen har hatt som sin forutsetning, så kan vi konstatere at Norge fremdeles hører med til de land som investerer mest i sitt utdanningssystem.

*Kritikken av den norske skolen.* Oversikten ovenfor viser at det norske utdanningsamfunnet under den nye liberalismens tid har gjennomgått en veldig ekspansjon som antaes å ville gjøre både samfunnet og menneskenes liv rikere.<sup>55</sup> Men historien om vår aller nyeste skolehistorie er ikke fullført før jeg også har gjort oppmerksom på at norsk skole gjennom de aller seineste årene har måttet tåle meget hard kritikk.<sup>56</sup> Bare som ett eksempel kan det vises til følgende ord hentet fra boka *Skolen som forsvann* (2002) av lektor/journalist Jon Hustad: »Skolen er død, grava er kalka, og all skolekritikk framstår som meningslaus. Hundane gøyr, og karavanen går vidare.«<sup>57</sup>

Kritikken av den norske skolen bygger i dag først og fremst på resultatene fra de tre internasjonale studiene som går under navnene PISA, TIMMS og SIALS (Second International Adult Literacy). De tre studiene peker ut to positive tendenser: 1) Norske elever skårer relativt sett bedre etter hvert som de blir eldre.

Vibeke Opheim fra forskningsorganisasjonen NIFU/STEP har i en fersk analyse forklart framgangen slik: I norsk skole utsettes de yngste elevene for et svakt prestasjonspress, og dette markeres blant annet ved at elevene ikke får karakterer i det hele tatt i barneskolen. Svake elever må ikke gå om igjen på samme klassetrinnet, og elevene starter seint på skolen og har få timer, 2) SIALS, som gjelder voksne menneskers evne til å forstå og bruke skriftlig tekst, har gitt meget gode norske plasseringer. På de tre testene som ble utført i denne studien, kom Norge på andre, tredje og fjerde plass. Vibeke Opheim forstår resultatene som en konsekvens av det høye utdanningsnivået i den norske befolkningen, mens OECDs ekspertkommisjon med sin sluttrapport om norsk utdanning fra januar 2006,<sup>58</sup> fortolker resultatene ut fra hva vi kan kalle et tradisjonelt elevsentrert perspektiv. Det vil at kommisjonen forstår de gode norske resultatene som en konsekvens av loven om at suksess følger av suksess mens tilkortkomming skaper vantrivsel og apati. OECDs ekspertkommisjon tar i bruk Vibeke Opheims begrep »The Norwegian Paradox« og anvender det som et uttrykk for at den voksne befolkningen skårer meget høyt på internasjonale målinger, til tross for at de kommer ganske middelmådig ut på prøver som gjennomføres blant elevene i grunnskolen. Middelmådigheten for 4., 8. og 9.klassingene vendes til suksess. Hvorfor? OECDs ekspertgruppe forsøker seg med denne forklaringen: Avslappet («relaxed») som den norske barne- og ungdomsskolen er, skaper den få tapere. Den stigmatiserer ikke elevene og derfor bevarer elevene motivasjonen for videre læringsarbeid. Da denne tenkningen ble prøvd ut i den foreløpige OECD-rapporten fra sommeren 2005, argumenterte det norske Utdannings- og forskningsdepartementet intenst og etter min mening innsiktsfullt mot OECDs fortolkning av SIALS-funnene, og vi kan derfor i denne sammenhengen se bort fra gruppens omtale av det norske paradokset. Her er det viktigst å konsentrere seg om de funn som har skapt bekymring i norsk skoletenkning og som derfor har påvirket de utdanningspolitiske beslutninger som våre myndigheter har tatt i de seinere årene:

For når vi holder oss til de internasjonale målingene/sammenlikningene er det så absolutt de negative resultatene som dominerer med hensyn til prestasjonene i 4., 8. og 9. klasse: 1. Norske elever plasserer seg stort sett på et gjennomsnittlig nivå sammen med elevene fra de andre nordiske landene, men med et klart unntak for Finland som befinner seg i den desiderte teten. 2. Er det for de norske myndigheter liten grunn til å være fornøyd med denne plasseringen, så er det langt alvorligere at norske elever ser ut til å tape terreng over tid. 3. Spredningen i prestasjoner er meget stor i norske klasser og skoler når sammenlikninger gjøres med andre land, til tross for den sterke norske egalitetsideologien. Spredningen samvarierer tydelig med den sosiale og kulturelle kapitalen i hjemmene. 4. I PISA 2000 kommer norske 15-åringer dårligere ut enn alle andre lands 15-åringer med hensyn til læringsstrategier. 5. Nest etter Hellas står det dårligst til i Norge når det gjelder ro, orden og god arbeidsinnsats i ungdomsskoleklassene. 6. Slik

er det til tross for at selvtilliten er stor hos norske ungdomsskoleelever, og til tross for at vi med hensyn til alle nivåer i utdanningssystemet holder oss med utgifter som overstiger gjennomsnittet i OECD med 50 prosent. Det er ikke vanskelig å slutte seg til OECDs ekspertgruppe når den sier at »overall, these results must be seen as disappointing, given that Norway is an advanced, rich country with a strong commitment to equity and a high level of educational expenditure.»<sup>59</sup>

*De nyeste reformer.* Stilt både overfor troen på at utdanning i dag er en avgjørende samfunnsøkonomisk kraft og overfor kritikken av prestasjonsnivået i norsk skole, valgte den borgerlige regjeringen som satt med makten fra 2001 til 2005 å satse på følgende tiltak:<sup>60</sup>

a) *Nytteperspektivet.* Det utdanningspolitiske miljøet i sin helhet, men især den borgerlige Bondevik II regjeringen med Kristin Clemet som utdanningsminister, har valgt å prioritere nyttige fag som norsk, matematikk, fremmede språk og så ferdighetsaspektet innenfor hvert enkelt fag. I alle fag skal elevene ifølge de nyeste læreplanene, som taes i bruk i grunnutdanningen fra og med 2006, særlig arbeide med grunnleggende ferdigheter som å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og å bruke digitale verktøy. Eller med andre ord: De politiske myndigheter har nedprioritert kultur- og opplevelsesorientert opplæring slik de også har lagt mindre vekt på estetisk-praktisk skolerung. Den nye rød-grønne regjeringen har sagt seg tilfreds med de planer som ble utarbeidet under ledelse av Kristin Clemet, men den har forsøkt å svekke grunnskolens teoretiske preg ved å gjøre valget av et andre fremmedspråk til en frivillig sak. Det var Bondevik II regjeringens ambisjon å forlange at alle elever skulle pålegges å arbeide med to fremmede språk på ungdomstrinnet.

b) *Desentralisering.* Bondevik II regjeringen vendte seg i noen grad mot troen på den sterke staten og tok til orde for en deregulering eller desentralisering som vitnet om tiltro til at »der ute« i skolene finnes sterke, bundne krefter som bør frigjøres. Kristin Clemet som utdanningsminister i regjeringen, formulerte seg slik: »Samtidig er det en stor fordel om forandringene i størst mulig grad kan skje nedenfra. Jeg tror ansatte i skolen ofte føler seg som ofre i et problemtransporteringsspill og at beskjedene »fra oven« ofte er til hinder for å utløse den kreativitet og det handlingsrommet som finnes på den enkelte skole. Skolene bør derfor få større frihet til å organisere undervisningen, skolehverdagen og læringsmiljøet for dermed å stimulere til mangfold.«<sup>61</sup> Den enkelte kommune og den enkelte skole har fått større råderett især over organiseringen av skolearbeidet. Men ikke nok med det: De nye læreplanene som skal taes i bruk i den 13-årige grunnopplæringen fra høsten 2006, er også utformet med sikte på å gi de enkelte skoler større frihet. De er i omfang meget knappe og de inneholder heller runde formuleringer

om hva elevene skal arbeide med av lærestoff. De er derimot utstyrt med noenlunde tydelige kompetansemål, og de gir dermed skolene betydelig frihet i valg av lærestoff og arbeidsmåter. Heller ikke dette er en politikk som den nye regjeringen vil gjøre endringer i. Det lokale selvstyre har i den seinere tid hatt lærernes fagorganisasjon, Utdanningsforbundet, som sin sterkeste motpart. Mot slutten av mars måned i 2006 gikk de norske lærerne til en kortvarig streik for å markere sin uvilje mot et lokalt selvstyre som også omfatter lærernes arbeidsbetingelser.<sup>62</sup>

c) *Private skoler.* Ut fra ønsket om å utvide foreldrenes valgfrihet fikk regjeringen Bondevik-II sommeren 2003 flertall i Stortinget for å utvide adgangen til å etablere frie skoler. Denne muligheten gjaldt tidligere bare for skoler som bygde på et religiøst grunnlag eller som ville prøve ut en alternativ pedagogikk (Rudolf Steiner og Montessoriskoler). Den nye loven forlangte ikke annet enn at en fri skole måtte oppfylle de kravene til kvalitet som stilles i lov og læreplan, og den forbød opprettelsen av kommersielle skoler som den svenske sosialdemokratiske regjeringen har akseptert.<sup>63</sup> Begrunnelsen for de frie skolene ble for en del søkt i FNs konvensjon av 1966 som sier at frie skoler er en menneskerett. Men framstøtet ble vel så tydelig begrunnet med den nye liberalismens nøkkelveidier, høyere kvalitet, det vil si høyere faglig nivå i skolen, større mangfold og altså økt valgfrihet. Høyre, til forskjell fra Kristelig Folkeparti, ønsket å stimulere utbyggingen av frittstående skoler for dermed å skape konkurranse mellom skolene. Den offentlige skolen trengte noen å sammenlikne seg med. Tallet på elever som søker frie skoler har økt noe i de seinere årene, men ikke mer enn at andelen av elever i frie skoler fremdeles er under to prosent og dermed meget lav sammenliknet både med Danmark og Sverige. Etter regjeringsskiftet i oktober 2005 har de frie skolenes stilling blitt det sentrale temaet i norsk utdanningspolitikk som en følge blant av at den nye regjeringen forbereder en reversering av loven om frie skoler og derfor også har trukket tilbake godkjenninger av frie skoler som den forrige regjeringen ga like før den gikk av.

d) *Overvåking og konkurranse.* Med sikte på å heve prestasjons- eller ytelsesnivået i grunnutdanningen har flertallet i det norske Stortinget vedtatt at det skal innføres nasjonale prøver i sentrale ferdighetsfag. Med offentliggjøring av resultatene for hver enkelt skole, inviteres det til konkurranse mellom skolene. Slike prøver begrunnes også med at de vil kunne gi verdifull informasjon om den enkelte elevs faglig utvikling, og de vil slik være et nyttig redskap i bestrebelsene på å individualisere undervisningen. Så vel den pedagogiske ekspertisen som elevorganisasjonene har møtt prøvene med skepsis, men når dette skrives (mars 2006) har den nye regjeringen besluttet seg for at prøvene skal videreføres, om enn i et noe redusert omfang. Resultatene av prøvene skal heller ikke offentliggjøres på en slik måte at skoler skal kunne rangeres og dermed sammenliknes.

e) *Lærerutdanningen*. Gjennom de seinere år har norsk lærerutdanning, og især allmenn lærerutdanningen, måttet tåle hard kritikk. Rekrutteringen til læreryrket er blitt alvorlig svekket. I løpet av det siste ti-året har tallet på primærsøkere sunket til det halve. Denne nedgangen er blitt betraktet som dramatisk fordi den har gått sammen med en svekkelse av lærerkandidatenes faglige kompetanse. I 1984 greidde 69 prosent av førsteårsstudentene å svare riktig på denne oppgaven: »Det er 135 jenter og 115 gutter i en gruppe. Hvor stor prosentdel av gruppen er jenter?« I 2001 svarte bare 33 prosent riktig på den samme oppgaven. I lærernes egenrederinger uttrykkes det bekymring over studentenes innsats, prioriteringer og motivasjon. Lærerstudentene omtales ofte som giddele, eller med statsråd Kristin Clemets ord fra stortingsmelding *Kultur for læring* (2004) som ligger til grunn for Kunnskapsløftet som skal iverksettes fra 2006: »Undersøkelser viser også at arbeidsinnsatsen blant lærerstudentene er lav sammenlignet med en rekke andre studier.«<sup>64</sup> Studentene på sin side hevder at de gjerne skulle se at det ble stilt tydeligere og større krav til dem. Studentene ber altså selv om at det må fordres mer av dem. I diskusjonen om reformer i lærerutdanningen har myndighetene derfor, på tvers av politiske motsetninger, lagt vekt på at lærerstudentene må tilegne seg solide fagkunnskaper og sikre ferdigheter. Fra og med høsten 2005 skjer opptaket av nye allmennlærerutdanningsstudenter på grunnlag av konkrete krav til minimumskarakterer fra fullført videregående skole.

*Hovedtendenser*. Oversikten ovenfor forteller ikke om sterke politiske motsetningsforhold i det aller nyeste reformarbeidet i norsk skole.<sup>65</sup> Derimot forteller den om en dreining i norsk utdanningspolitisk tenkning som har stor oppslutning: En viss svekkelse av den sentrale eller statlige styringen av norsk skole med noe større valgfrihet, en tydeligere tilpasning av skolens innhold til markedets krav sammen med økt vekt på de resultater som nåes og dermed på effektivitet og innsats fra alle som har sin arbeidsplass i skolen.

### **Konklusjoner og kommentarer: Ingen dramatikk**

Susanne Wiborgs hovedproblemstilling er denne: Utsettes i dag den norske velferdsstaten for et press som får betydning for den utdanningspolitikk som føres i Norge?

Til dette spørsmålet er først dette å si: Forstått som statsformasjon har velferdsstaten i sammenlikning med den sosialdemokratiske etterkrigsversjonen gjennomgått visse endringer. Staten har trukket seg tilbake fra noen av de områder som den tidligere hadde kolonisert, men dette gjelder i mindre grad sosialpolitikken eller utdanningspolitikken. Statens posisjon og dermed den sentrale reguleringen av samfunnsmedlemmenes atferd er allment sett noe svekket til fordel for desentralisering, deregulering og valgfrihet. Den vitenskapelig ekspertens innflytelse på politikktutforming er også noe redusert. Verdier som ef-

fektivitet, ytelser og innsats er blitt opprioritert sammenliknet med verdier som likhet, solidaritet og samhold. Kollektivismen har tapt noe terreng i forhold til individualismen.

Sosialpolitikken har tatt et visst preg av denne allmenne politiske utviklingen. Selv om trygghets- og likhetsmotivet fremdeles er sentralt og selv om det har skjedd en utbygging av visse sosiale tjenester som for eksempel permisjoner og pensjoner, så har tiltroen til de sosiale ytelser som en produksjonsfremmende faktor tapt seg. Kravene om sosiale ytelser har også økt betydelig i forhold til de ressurser den offentlige sektor rår over. Derfor har de politiske myndigheter skjerpet forventningene til effektivisering av offentlige institusjoner som leverer sosiale ytelser, og de har også til en viss grad styrket kravene til motytelser i form av egeninnsats fra dem som mottar støtte.

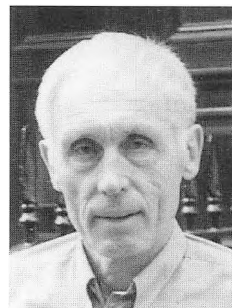
Kunnskaps- eller utdanningspolitikken har også tatt et visst preg av den allmenne politiske utviklingen og kanskje også av endringene i sosialpolitisk ideologi. Likhet er fremdeles et overordnet siktepunkt for utdanningspolitikken, og dette målet har et godt stykke vei motivert den veldige utbyggingen av pedagogiske institusjoner som har funnet sted gjennom de siste ti-årene. Men den nasjonale integrasjonstanken har tapt noe av sin kraft, og skolepolitikken har også tydeligere enn før blitt preget av de siste ti-årenes markedsorientering som blant annet følger av globaliseringen med den frie flyten av varer, kapital og tjenester. Den har ytret seg blant annet i denne sterke betoningen av økonomisk vekst som et ansvar for utdanningssystemet, altså skolen som bør og dermed i en nedprioritering av kultur- og opplevelsesformidlingen, altså skolen som katedral. Den har ytret seg i en effektivitetstenkning som har ført til en svekkelse av statens regulering av pedagogiske institusjoner, til desentralisering, til deregulering og valgfrihet som vel som til nye målinger av de faglige resultater som oppnås i skolen. Også i skolen er kravene til ytelser dermed blitt skjerpet.

Av flere grunner er det likevel ikke noen fare for en rask avvikling av den norske velferdsstaten. For det ene: Norge har kommet godt ut på ferske målinger som gjelder økonomisk konkurransedyktighet. Sammenliknende studier forteller om en livskraftig og robust økonomisk utvikling som innebærer at Norge har en konkurransedyktighet som kan måle seg med USAs og Englands. For det andre: Norge skaffet seg høsten 2005 en ny regjering som har gjort det klart at den vil forsvare velferdsstaten. I det som kalles Soria Moria erklæringen lød forsikringen slik: »Regjeringen vil føre en politikk som styrker den enkeltes personlige trygghet gjennom sterke felles velferdsordninger og rettferdig omfordeling. Trygge mennesker er frie, skapende og kreative mennesker. Vi vil fastholde et omfattende offentlig ansvar for, og en solidarisk finansiering, av de grunnleggende velferdsoppgavene.«

Men så kan det kanskje også helt til slutt sies dette: Hva fremtiden vil bringe, avhenger ikke bare av slike strukturelle faktorer som globaliseringen, frihande-

len, den internasjonale økonomiske konkurransen og den politisk-ideologiske utviklingen, men også av mentalitetsutviklingen i den norske befolkningen. Velferdsstatens skjebne vil bli medbestemt av slike menneskelige kvaliteter som solidaritet, egenansvar, selvspekt, motytelser, nøysomhet, puritanisme og plikten til å arbeide.

*Alfred Oftedal Telhaug, født 1934 i Skudenes (Norge). Allmennlærerutdanning fra Oslo lærerskole i 1958, magistergraden fra Universitetet i Oslo i 1962 og dr. philos. ved Universitetet i Trondheim i 1990. Førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim fram til 2004. Medlem av en rekke nasjonale råd og utvalg. Har bl.a. publisert Norsk skoleutvikling etter 1945 ( 4. utgave i 1994) og Grunnskolen som nasjonsbygger i 2003.*



## Litteratur

- Erling, B., Moene, K og Wallerstein, M (2003) *Likhet under press. Utfordringer for den skandinaviske fordelingsmodellen. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- »Djupedal-skolen lik Clemet-skolen« (2006) i *Vårt Land*. 3. april.
- Dokka, H.-J. (1975) *Vår nye skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eilertsen, R. (2005) *Hva skjer med velferdsstaten? Om liberaliseringer og dereguleringer på utvalgte områder i perioden 1980-2005*. Oslo: FAFO
- Esping- Andersen, G. (1985) *Politics against Markets. The Social Democratic Road to Power*. Princeton: Princeton University Press.
- Faremo, G. (2005) »Velferdsstat med konkurransekraft« i *Aftenposten* 7. oktober.
- Foros, P. B. (2006) *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hermansen, T. (2004) (2004) »Den nyliberalistiske staten« i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3-4.
- Hernes, G. (1986) »Kan man ha ambisjoner i Norge?« i *Dagbladet* 31. desember.
- Hustad, J. (2002) *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kuhnle, S. (2000) *Survival of the European Welfare State*. London and New York: Routledge.
- Myrberget, E. and Rosen, M (2006) "Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001" i *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr. 2.
- NOU (1988) 28. *Med viten og vilje*.
- NOU (2003) 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD: *Equity in Education. Thematic Review – Norway Country Note*. Paris, January 2006.
- *Politisk plattform for en flertallsregjering utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Framforhandlet på Soria Moria 26. september til 13. oktober 2005*.
- Seip, A.-L. (1984) *Sosialhjelpsstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740-1920*. Oslo: Gyldendal.
- Seip, A.-L. (1994) *Veien til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-75*. Oslo: Gyldendal.

- Sejersted, F. (2004) »Sosialdemokratiets tidsalder« i *Nytt Norsk Tidsskrift*. 3-4.
- Sejersted, F. (2005) *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Nora: Nya Doxa.
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2004) »Skandinavisk senmodernitet« i *Nytt Norsk Tidsskrift*. 3-4.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) (2003) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- *Statsministerens kontor: Tiltredelseserklæring fra regjeringen Stoltenberg II*. (2005) 19. oktober.
- Telhaug, A. O. (1990) *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1994) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A. O. m.fl. (1999) *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. En studie av utdannings-tenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005) »Norsk skole i krise« i *Utdanning*. Nr. 5.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O.A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tonnessen, L., Kari, B. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- *Utdannings- og forskningsdepartementet: Lokalt handlingsrom i organisering av grunnopplæringen. Høringsbrev av 13.11. (2002)*
- *Utdannings- og forskningsdepartementet: St. meld. Nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.*
- Volckmar, N. (2004) *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjektet fra Sivertsen til Hernes*. Dr. polit. avhandling. Trondheim.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., Selle, P. (2003) *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt – og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Noter

- <sup>1</sup> Brev fra Susanne Wiborg, København, datert 25.11.2005.
- <sup>2</sup> Etter Slagstad (1998), s. 209.
- <sup>3</sup> Seip (1994), s. 357.
- <sup>4</sup> Sejersted (2005)
- <sup>5</sup> Ibid., s. 265.
- <sup>6</sup> Eilertsen (2005), s. 10.
- <sup>7</sup> Seip (1984)
- <sup>8</sup> Esping-Andersen (1985), s. 88-113.
- <sup>9</sup> Hermansen (2004), s. 310
- <sup>10</sup> Slagstad (2004), s. 229.
- <sup>11</sup> Sejersted (2004), s. 253.
- <sup>12</sup> Hovedkilden er Barth, Moene, Wallerstein (2003)
- <sup>13</sup> Slagstad (1998), s. 168.
- <sup>14</sup> Fremstillingen i dette avsnittet bygger på Seip (1994), s. 360-365.
- <sup>15</sup> Ibid., s. 361.
- <sup>16</sup> Sejersted (2004), s. 516.
- <sup>17</sup> Se særlig Slagstad, (2004), s. 209.
- <sup>18</sup> Kuhnle (2000), s. 3.
- <sup>19</sup> Seip (1994), s. 129.
- <sup>20</sup> Slagstad (2004), s. 209.
- <sup>21</sup> Framstillingen i dette og det neste avsnittet bygger på Seip (1994), kap. 5 og 6 og Slagstad (2004)
- <sup>22</sup> Se Sejerstad (2004), s. 115.
- <sup>23</sup> Telhaug, A.O. (1994), s. 35-36.
- <sup>24</sup> Dokka (1975), s. 189.



- <sup>25</sup> Sitert etter Volckmar (2004), s. 48.
- <sup>26</sup> Telhaug (1990), s. 27.
- <sup>27</sup> Telhaug (1994) kapittel 6.
- <sup>28</sup> Ibid., s. 137.
- <sup>29</sup> Telhaug & Mediås (2003), s. 165, Volckmar (2004), s. 75-79.
- <sup>30</sup> Telhaug m fl. (1999), s. 47.
- <sup>31</sup> Telhaug (1990), s. 221.
- <sup>32</sup> Seip (1984), s. 381-383.
- <sup>33</sup> Telhaug & Mediås (2003) kapittel 6.
- <sup>34</sup> Sejersted (2004), s. 488 og 519.
- <sup>35</sup> Ibid., s. 518.
- <sup>36</sup> Ibid., s. 516-523.
- <sup>37</sup> Eilertsen (2005), s. 3.
- <sup>38</sup> Ibid., s. 17.
- <sup>39</sup> Ibid., s. 22.
- <sup>40</sup> Østerud, Engelstad, & Selle (2003), Se særlig kapittel 10 »Maktforskyvning i velferdsstaten – stat, civilsamfunn og marked«, s. 163.
- <sup>41</sup> Kildene er Seip (1994) og Sejersted (2004).
- <sup>42</sup> Seip (1994), s. 381-383.
- <sup>43</sup> Sejersted (2004), s. 420.
- <sup>44</sup> Ibid., s. 407.
- <sup>45</sup> Hernes (1986)
- <sup>46</sup> NOU (1988) 28, s. 7.
- <sup>47</sup> Se fx Slagstad, Korsgaard & Løvlie (2003)
- <sup>48</sup> Sitert etter Telhaug & Mediås (2003), s. 324.
- <sup>49</sup> Ibid., s. 324.
- <sup>50</sup> Statsministeres kontor: *Tiltredelseserklæring fra regjeringen Stoltenberg II*, 19. oktober 2005.
- <sup>51</sup> NOU (1988) 28, s. 9.
- <sup>52</sup> NOU (2003) 16, s. 33.
- <sup>53</sup> Politisk plattform for en flertallsregjering utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Fremhorhandlet på Soria Moria 26. september til 13. Oktober 2005, s. 45.
- <sup>54</sup> Når det gjelder den kvantitative utviklingen, se Tønnesen (2004)
- <sup>55</sup> Se note 49, s. 44.
- <sup>56</sup> En hovedkilde for den videre framstilling er Telhaug (2006), s. 66-70.
- <sup>57</sup> Hustad (1992), s. 147.
- <sup>58</sup> Det siktes her til OECDs evaluering av norsk skole, avgitt med rapporten OECD (2006)
- <sup>59</sup> Ibid., s. 31-32.
- <sup>60</sup> Hovedkilden er Telhaug (2000) Se også Foros (2006)
- <sup>61</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet: Lokalt handlingsrom i organisering av grunnsopplæring. Høringsbrev av 13.11.2002.
- <sup>62</sup> Se norske massemedier uke 13, 2006.
- <sup>63</sup> Myrberg. & Rosén (2006)
- <sup>64</sup> St.meld. Nr. 30 (2003-2004), s. 96.
- <sup>65</sup> »Djupedal-skolen lik Clemet skolen« (2006), s. 6-7.

# Utbildningspolitik och utbildningskoder

## Förändringar i svensk utbildningspolitik

Af Ulf P. Lundgren

*Artikeln behandlar frågan om det går att finna en analytisk modell för att fånga tankemönster om utbildningspolitik. Och hur dessa tankemönster bygger upp strukturer inom vilka begrepp temporaliseras. Diskussionen bygger på en vidgning av begreppet läroplanskod som formades på sjuttioalet. Läroplanskod är, sett ur ett utbildningspolitiskt perspektiv, knutet till utformandet av "policy". En vidgning av begreppet föreslås innesluta även politik, dvs. makt och fördelning. Termen utbildningskod används för att täcka detta vidgade begrepp. Artikeln är en inbjudan till diskussion kring möjligheter att analysera hur tankemönster reproduceras, återskapas och förnyas.*

Mitt bidrag till temat "Den nordiske velfærdsmodel under pres?" är ett försök att sätta in pågående förändringar i en vidare teoretisk ram. Utbildningshistorisk forskning i Sverige har i mycket haft en berättande eller beskrivande karaktär. Under åttiotalet framträder ambitioner att försöka analysera och begreppsliggöra historien.<sup>1</sup> I denna artikel vill jag bidra till diskussionen om det går att konstruera teoretiska modeller inom utbildningshistorisk forskning och samtidigt ge ett bidrag till svar på frågan om den svenska välfärdsmodellen som den kommer till uttryck i utbildningspolitiken är under press. Min grundtanke är: skall vi kunna nyttja historien för att förstå samtid och dåtid är det nödvändigt att äga begrepp som kan förklara hur olika tankemönster formar det pedagogiska tänkandet och därmed utbildningspolitiken. Min tes är att det pågår en stark förändring av innebörden i de grundläggande begrepp som styr 1900-talets diskurs och utbildningspolitik. Om så är fallet behöver begreppsliga verktyg utmejslas med vars hjälp vi kan blottlägga de tankemönster som formas om utbildning och skola.

Under 1990-talet har såväl internationellt som nationellt, menar jag, en allt mer påtaglig reaktiv utbildningspolitik tagit form. Efterkrigstidens starka till-

tro till att utbildningen skulle förbereda för framtiden, utjämna sociala skillnader och utveckla demokratin börjar ersättas av en utbildningspolitik utan tydliga framtidsversioner och där kontrollen av det som går att kontrollera får en framträdande plats. Detta är tendenser till förändringar som kanske är kortsiktiga och kan komma att ersättas av nya tankegångar. Å andra sidan lever vi i en global värld som ställer helt andra krav på utbildning och skola än tidigare och som synes internationalisera utbildningspolitiken. Det innebär att det är viktigt att just kritisk granska nutidens utbildningspolitik utifrån såväl dåtid som framtid.

Det finns intressanta paralleller mellan det förra sekelskiftet och detta sekelskifte. Vid 1900-talets inträde stod samhället inför en omfattande förändring. Industrialiseringen och urbaniseringen hade förändrat produktionen och därmed arbetet och levnadsvillkoren. Under 1800-talet hade vi haft omfattande förändringar i befolkningsstrukturen. Den andra fasen av industrialiseringen – från 1850 och framåt - hade inneburit en utveckling av infrastrukturen. Järnvägssystemet byggdes ut och ångtrafiken till sjöss tillkom, vilket innebar vidgade handelsmarknader och en första förändring av en nationell ekonomi till en internationell ekonomi. Tillgången till råvaror ökade och därmed det enskilda ägandet. Möjligheterna till investeringar ökade likaså, investeringar som förräntades snabbt. Utnyttjandet av kol och olja som energikällor koncentrerade också kapital till enskilda ägare av naturtillgångar. Den vetenskapliga utvecklingen ledde till nya metoder och tekniker, vilket ökade kravet på utbildad arbetskraft. De medicinska och sanitära framstegen innebar att medelåldern steg. Av den nettoökning i befolkningstillväxt i Europa som skedde utvandrade en av sju. De andra sex flyttade till städerna. Urbaniseringen och industrialiseringen förändrade därmed landsbygdens struktur. Ett rationellare jordbruk med ökad specialisering formades, små enheter slogs samman till lönande större enheter. Specialiseringen ökade och lönarbete blev den dominerande arbetsformen. Arbetslivet krävde differentierad arbetskraft och utbildad arbetskraft. Utbildning blev allt viktigare för produktionen och lön började sättas i relation till utbildning.

På liknande sätt skulle vi kunna beskriva detta sekelskifte. Vi går från en industriell ekonomi byggd på kapital bundet i råvaror och maskiner till en kompetensekonomi där kapital till stor del finns i vår kompetens; i våra hjärnor. Många av de högst värderade företagen på börsen äger sin kraft och sin substans i den kompetens man har förvärvat. Liksom vid förra sekelskiftet håller vi på att bygga upp en ny infrastruktur. Det är inte järnvägar och vägar utan fiberoptik, bredband, elektroniska motorvägar och satellitöverföring. Vid det förra sekelskiftet började det moderna utbildningstänkandet att formas som lade grunden till en ny utbildningspolitik. Är det något liknande som sker nu? Är det ett nytt tanke-mönster som växer fram?

Det är två frågor jag vill närma mig för att ge möjliga svar på: går det att forma en teoretisk begreppsapparat för att analysera strukturala begrepp i utbild-

ningspolitiken och är det ett nytt tankemönster som växer fram? Det jag förhoppningsvis förmår göra är en skiss till en teoretisk modell, som naturligtvis blir ofullbordad, men i bästa fall kan ge en utgångspunkt för en fördjupning.

### **Koder och tankestilar**

För att finna tankemönster i läroplaner började jag under sjuttioalet att arbeta med begreppet läroplanskod.<sup>2</sup> Termen läroplan är på svenska ett problematiskt ord. Det är starkt knutet till ett av statens styrinstrument för skolans mål, innehåll och under vissa tider också metodik. Det begrepp jag avsåg med termen läroplan var begreppet ”curriculum”, som innesluter den filosofi och de föreställningar som finns bakom ett bestämt urval och organisation av kunskaper för utbildning.

Kod används i olika betydelser. Det används i betydelsen regelsystem för omvandling av en text, i syfte att förkorta eller göra den oförståelig för obehöriga. Inom språkvetenskaperna används kod dels för att beteckna ett system av tecken, dels som de principer som bestämmer och uttrycker betydelser eller mening. Så använder Bernstein<sup>3</sup> begreppet kod i denna senare mening, en av sociala styrmekanismer uppsättning principer som skapar vår tolkning av omvärlden och vilka ger mening till vår förståelse och vårt handlande. Den betydelse jag utgick från ligger nära den senare betydelse men inneslöt också tidstypiska drag, som sammantagat ger ett system av meningar.<sup>4</sup>

Fyra sådana övergripande läroplanskoder, menade jag, gick att identifiera – en klassisk, en moralisk, en realistisk och en rationell. Englund har konstruerat en femte läroplanskod, den medborgerliga läroplanskoden.<sup>5</sup>

I denna artikel vill jag utvidga begreppet läroplanskod till att omfatta grundläggande tankemönster för utbildningspolitiken i sin helhet. Jag kommer att använda termen utbildningskoder.

### **Utbildningspolitik, utbildningspolicy och utbildningskoder**

Order politik har i svenskan två grundbetydelser. Det avser dels hur makt utövas, hur beslutsprocesserna formas och hur beslut tas, dels hur principer för handlande och innehåll utformas. I engelskan finns två termer för dessa betydelser: ”politics” och ”policy”. För den första betydelsen kommer jag att använda termen politik och för den andra den lånade termen policy. Läroplaner är utifrån denna distinktion utbildningspolicy. Det är därför, om också politiken som maktutövning och process skall behandlas, nödvändigt att vidga begreppet läroplanskod.

Politiken utövas och policy förhandlas och utformas på en formuleringsarena. Denna arena innesluter de som vid en given tidpunkt deltar i samtalet om utbildning och som medverkar i beslut och i formande av policy. Besluten och policy genomförs på en realiseringsarena. Formuleringsarenan kan förstås som en arena för förhandling. Till del gäller det också realiseringsarenan. Det som dock

framförallt kännetecknar verksamheten på realiseringsarenan är att det som där sker, sker inom bestämda ramar.<sup>6</sup> Begreppet politisk styrning avser hur och vilka politiska former och metoder som används för att påverka genomförandet av en viss politik och en viss policy.<sup>7</sup> Den politiska styrningen är juridisk till sin natur och kan uttryckas i policy, finansiering och kontroll.<sup>8</sup>

Politiken har två riktningar, dels en reaktiv politik som syftar till att bibehålla världen som den är eller att sträva mot en svunnen tid, dels en aktiv politik som syftar till att förändra världen genom omfördelningar av resurser (politik) och genom att realisera en bestämd ideologi (policy).

Begreppet kod skall förstås som ett samlande begrepp för tankemönster som styr det utbildningspolitiska och det pedagogiska handlandet. Det ligger nära begreppet tankestil såsom Fleck använde det.<sup>9</sup> Tankestil som avser mönster för tänkandet, vilket uppkommer och utvecklas genom förhandling mellan forskare inom en viss specialitet. Detta förhandlingsområde beskriver han som ett kollektiv. Utbildningspolitiken, i bemärkelsen hur makt över utbildningen formas, sker inom vad som skulle kunna kallas tankekollektiv och de tankemönster som där utformas kan beskrivas som tankestilar. Läroplanskoder kan alltså förstås som en slags tankestil. Kuhn i sin vidareutveckling av Flecks tankar använder begreppen paradigm som korresponderar mot tankestil och ”scientific community” som motsvarar tankekollektiv.<sup>10</sup> Paradigm liksom tankestil hade varit möjliga termer för att beteckna begreppet utbildningskod. Det finns dock skillnader. De förändringar som sker i det utbildningspolitiska tänkandet innebär inga drastiska tankerevolutioner. De präglas av förändringar som sker långsamt över tid. Dock kan de förfalla revolutionära när de funnit sin slutliga form. Ändå ger begreppen tankestil och tankekollektiv en form av stöd.

I framställningen använder jag ordet utbildning, som en av staten organiserad utbildning. Med andra ord utbildning är här lika med skola.

Skolan som institution blir till, menar jag, vid två tillfällen i historien.<sup>11</sup> Den ena är när stater formas och därmed ett behov tjänare för och i staten uppstår. Det är utifrån det gemensamma som staten formas både som ett geografiskt avgränsat område och med institutioner som reglerar relationerna mellan invånarna. Med framväxten av en stat föds skolan som institution för första gången.

Skolan som institution blir nödvändig för de breda samhällsskikten när produktionen och reproduktionen lösrives från varandra. Så sker under mitten av 1800-talet när den kyrkliga folkundervisningen alltmer institutionaliseras.<sup>12</sup> När detta sker fanns redan skolor för att utbilda statens och kyrkans tjänare. Tankar om hur utbildning skulle bedrivas och ordnas och vad som var kunskap värd att förmedla hade redan formats inom den av staten och kyrkan ordnade utbildningen. Det blev inte bara omgivningens krav som kom att prägla vilken kunskap som reproducerades inom skolans ram utan också skolans egen reproduktion av sin egen historia.

### Den förgångna framtiden<sup>13</sup>

Utbildning ordnad för tillgången av tjänstemän för statliga administration formades av föreställningar om vad som kännetecknade den karaktär som utbildningen skulle forma, dvs. förandet av en grundläggande princip som fungerade som en rationell för utbildningens ordnande.

Tidigt finner vi sådana grundläggande tankar om utbildning och om danande, dvs. som en process som påverkade karaktären och som var mer än just de kunskaper som behövdes för det politiska och administrativa arbetet. I varje form av ordnad utbildning finns också en föreställning om vad som håller samman det som lärs; binder samman läroplanens delar.<sup>14</sup> Dessa principer har uttryckts i begrepp som över tid har ändrats men också inneslutit bestående element.<sup>15</sup>

Begreppet "Bildung" kom att brukas under 1700-talet i pedagogiska och filosofiska diskussioner i Tyskland. År 1784, publicerar Kant sin betydelsefulla uppsats i *Berliner Monatschrift*, där frågan ställs: "Vad är upplysning?" Och han svarar, den är "människans utträde ur sin omyndighet." Kants artikel var en del av upplysningsprojektet, en tro på en framstegsprocess genom att våga tänka, våga yttra sig. Ett projekt som utmynnade i moderniteten.<sup>16</sup>

Att konstruera en utbildningskod kräver samlande begrepp. Vishet, paideia och bildning är sådana samlande begrepp; en form av fokala begrepp, som motiverar varför utbildning ges, till vilka, inom vilken organisation, med vilka mål och med vilket innehåll samt med vilka metoder. En utbildningskod kräver också syften. Uppfattningen om framtiden ger ett sådant syfte. Men framtiden är en ganska sen uppfinning.

Med kristendomens framväxt och den makt kyrkan utövade fanns en bestämd undergång och alltså ingen framtid. "En av den romerska kyrkans maktprinciper var att hålla alla visionärer under sin kontroll. Alla visioner om framtiden krävde kyrklig auktorisation för att få förkunnas, vilket bekräftades ännu av det femte Laterankonciliet (1512-17). Kyrkans fortbestånd fick inte hotas; dess enhet var liksom kejsarrikets existens en ordningens garant intill världens slut."<sup>17</sup> Med den framväxande absoluta staten blir den möjliga framtiden ett behållande av samhällets och statens ordning och sociala hierarkier.

Med upplysningen eller som Kant uttrycker det - "människans utträde ur sin omyndighet" - träder ett nytt tänkande fram om utbildning och om framtid. Varje människa har en framtid och på 1800-talet börjar denna kopplas till utbildning. När Robespierre i sitt tal om revolutionsförfattningen utropar, att tiden nu är kommen att mana envar till hans sanna bestämmelse och att det mänskliga förnuftet har förberett detta, då manar han fram en framtid som inte är given, utan som kan skapas genom det mänskliga förnuftet. Hundra år senare blir denna tanke en del av en ny utbildningskod.

Under 1800-talet etableras en skola för alla medborgare. Det sker vid ungefär samma tidpunkt i Norden och i norra Tyskland. Det finns många orsaker till

detta. Förändringen och rationaliseringen av jordbruket, den ökade industrialiseringen och urbaniseringen var materiella villkor som innebar stora omvandlingar. Nya politiska ideologier formulerades och framtiden sågs möjliga att forma genom politiskt handlande.

Men det är också under 1800-talet som ett nytt pedagogisk tänkande växer fram och därmed börjar också utbildningspolitiken ändras. Den klassiske och moraliske utbildningskoden med sitt epicentrum i tanken att skolan skulle bevara det bestående börjar ifrågasättas.

Kraven på att få forma staten genom demokratiska former blev allt tydligare. I den värld som nu växte fram kom utbildning att bli av betydelse såväl för den enskilde som för samhället i stort. Krav började ställas på att det skolsystem som hade sina rötter i statens behov av utbildad arbetskraft och som kommit att vidgas under 1800-talet skall kopplas samman med folkskolan och att folkskolan skulle bli en bottenkola.

Med 1900-talet sker en tankevända inom pedagogiken. Det är en ny kod som nu börjar strukturera tänkandet, där de centrala och strukturala begreppen blir nytta och barnets utveckling, där besluten skall grundas på vetenskap och där själva skolan och dess undervisning skall vetenskapligt värderas för att utvecklas. Utbildningspolitiken blir nu aktiv, riktad mot framtiden och ett instrument i byggandet av ett demokratiskt samhälle.

Det är både en tankerevolution och samtidigt inte. Förändringar i tänkandet hade alltmer invaderat den tidigare tankestilen. De olika delarna av den nya koden hade successivt växt fram, men när den väl bröt fram i sin helhet uppfattas den som revolutionerande.

## Den kommande framtiden

År 1898 publicerade John Dewey *My Pedagogic Creed*. Den progressiva eller nya pedagogiken började formas av en rad pedagoger och filosofer. I den pedagogik Dewey utvecklade fanns, menar jag, tre strukturala element: pragmatismen, individualismen och dialektiken.<sup>18</sup>

Dewey ser målet för all utbildning som en fråga om nytta och organiserandet av utbildning som en fråga om hur medfödda anlag utvecklas och för in tanken på att individen utvecklas i dialektik med sin omgivning. I *Experience and Education* skriver han: ”Jag antar att bland alla osäkra ting finns det en fast referensram, nämligen det organiska sambandet mellan utbildning och personlig erfarenhet.”<sup>19</sup>

Utbildningen skulle utgå från elevens behov och organiseras så att eleven lär genom att handla. Genom att bearbeta sin omgivning skulle sann kunskap nås. Grundtanken är att organismen utvecklas genom ett ständigt samspel med sin omgivning. God utbildning måste då arrangeras så att detta samspel kommer till stånd. Det finns här en uppfattning om kunskapsinhämtande som en dialektisk

princip, vilken Dewey bar vidare från Hegel. ”Hegels syntes av subjekt och objekt, materia och ande, gudom och människa, var dock inte bara en intellektuell formel; den fungerade som en intellektuell utlösare, en frigörelse. Hegels behandling av mänsklig kultur, av institutioner och konst, innehöll samma upplösning av hårt och fast indelade väggar, och hade en speciell attraktion för mig.”<sup>20</sup>

Pedagogikens utgångspunkt är individen. Utbildningen skall möjliggöra att individen kan få organiserade erfarenheter. Utbildningens mål är att ge en socialisering – att reproducera en kultur. Detta framkommer klarast i hans arbete *Democracy and Education*.<sup>21</sup> Det är en kulturreproduktion byggd på mycket specifika liberala värderingar, där individen och naturen är centrala, men där pedagogik för att vara effektiv måste utgå från det faktum att lärande alltid har ett innehåll och att detta innehåll lärs i samspel med omgivningen, där individen uppfattar kunskapens värde genom att den har nytta för honom.

Samtidigt uttrycker han en pedagogisk grundsyn som bärs fram av en tro på vetenskapens rationalitet och utbildningens förmåga att progressivt förändra. Utbildning har till syfte att reproducera en kultur men samtidigt – och just därigenom – kan den bli ett instrument för en progressiv samhällsutveckling. Det är en syn utvecklad i den amerikanska upplysningstidens anda och den innehåller samma optimistiska syn på utbildning som den Jefferson hundra år tidigare gjorde sig till tolk för.<sup>22</sup> Men det är också en tanke som har sin grund i den herbartianska pedagogiken. I Herbarts pedagogik var psykologin grunden för undervisningsmetodiken.<sup>23</sup> Den psykologi Herbart utgick från var apperceptionspsykologin. Dewey utgick från den framväxande experimentella psykologin, men tanken att psykologin ger en grund var densamma.<sup>24</sup>

I Sverige kom Deweys pedagogiska tankevärld att introduceras av bland andra Fridtjov Berg, vid avslutningen av en sommarkurs för lärare.<sup>25</sup>

Med det moderna samhällets formerande byggs således en ny utbildningskod upp som ordnar tänkandet om utbildningspolitik, läroplaner, pedagogik och didaktik. Denna tankestruktur bärs upp av några centrala begrepp. Statens legitimitet byggde nu på demokratins principer och därmed den demokratiska juridiska regleringen av statens handlande. För utbildningspolitiken innebar det en ny legitimitet där staten omfördelade resurser för att genom utbildning förändra samhället mot ett demokratiskt och jämlikt samhälle. Nya läroplaner och därmed en ny policy för utbildning växte fram, vars credo var nyttan och vars genomförande byggde på tillämpningen av vetenskap. Undervisningen skulle vila på vetenskaplig grund. I Sverige etablerades 1910 den första professuren i pedagogik, nästan ett halvt sekel innan den första professuren i psykologi tillkom. I hög grad blev pedagogik som vetenskap en tillämpning av psykologin.<sup>26</sup>

Det finns i seklets början en tydlig framtidstro och reformvilja. Vid sekelskiftet 1900 ger Ellen Key ut sin bok *Barnets århundrade*.<sup>27</sup> I slutet av 1800-talet (1897) grundades skriftserien *Pedagogiska skrifter* (första numret 1898) i syfte att im-



portera forskningsresultat framförallt från kontinenten. *Pedagogiska skrifter*<sup>28</sup> kom att bli en viktig källa för lärare i egen förkovran och i fortbildning. 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor, som kan betraktas som den första moderna läroplanen präglas av detta nya tänkande. Genom undervisningsplanen avskaffades katekestvånget. Luthers katekes fick ersättas av biblisk historia eller liknande undervisning. Undervisningsplanen hade påverkats av den så kallade arbetsskolepedagogiken, framför allt kommer detta till uttryck i de delar av planen som behandlade undervisningsmetodiken. Hembygds-kunskap tillkom som nytt ämne och övningsämnenas ställning förstärktes, främst genom att slöjd och trädgårdsarbete fördes fram som angelägna ämnen; dock ej obligatoriska. 1919 års undervisningsplan återspeglar ett inflytande från samtidens pedagogiska debatt. Företrädare för arbetsskolan och dess pedagogik, som t.ex. Ligthardt och Kerschensteiner, besökte Sverige och påverkade såväl debatt som pedagogisk förnyelse.

Med fascismens framväxt kom den nya pedagogiken och utbildningspolitiken att möta ett motstånd från en tidigare reaktiv utbildningspolitik. Reformerna avstannade, också av finansiella skäl. Elsa Köhlers arbete och öde ger ett tragiskt exempel. Köhler, som var från Österrike och hade arbetat med reformer och skolförsök kom till Sverige på trettioalet. Hon föreläste och höll seminarier med norska och svenska lärare. År 1936 gav hon ut boken *Aktivitetspedagogik*.<sup>29</sup> Samma år återvände hon till Österrike. Efter en tid förlorades kontakten. Med all sannolikhet blev hon avrättad i det nazistiska folkmordet på judar.

I Sverige hade den centrala utbildningspolitiska frågan vid seklets början varit anknytningen mellan läroverk och folkskola. När frågan fick sitt svar i slutet av 20-talet förflyttades frågan om anknytningen till när en differentiering skulle ske och därmed blev det en fråga i slutändan om skapandet av en enhetsskola. Denna fråga fick i sin tur sitt svar med beslutet om en nioårig obligatorisk grundskola 1962. Detta beslut hade då föregåtts av mer än tjugo års utredande.

Under kriget tillsattes en första utredning – 1940 års skolutredning – för att försöka skapa ett övergripande system för skolväsendet. Utbildningens betydelse för individ och samhälle hade ökat efterfrågan på utbildning och en rad olika dellösningar hade kommit till stånd. Vid sidan av folkskolan fanns nu sju andra skolformer – bl.a. fyra- och femårig realskola, praktisk realskola, sju- och sexårig flickskola. På gymnasienivå fanns fem parallella skolformer.

Direktiven till utredningen var omfattande. Totalt kom kommittén att publicera över 10.000 tryckta sidor text. Någon lösning på frågan om en grundskola eller ej hade man inte lyckats komma fram till. Nästa utredning – 1946 års skolkommision – kom i sitt arbete att präglas av den politiska utvecklingen från 30-talet och framåt. Dess första ordförande Tage Erlander skriver om detta: ”Samtidigt hade vi under gångna årens nazistvälde i Europa fått klart för oss att bland det viktigaste som skolan kunde göra var att fostra människorna så att

de inte, kanske till följd av en stark specialisering, blev blinda för vad som hände ute i samhället. Skolan måste ge kunskap om samhället och få de unga att känna delaktighet i dess utformning. Det betydde också medansvar för hur gemensamma angelägenheter ordnades. Skolan fick inte isoleras från samhället. Den skulle nå alla på samma sätt. Då kunde inte skolan samtidigt i sitt inre liv vara auktoritärt uppbyggd.”<sup>30</sup> Och detta motiv framkommer tydligt i kommissionens betänkande. ”Närmare bestämt innebär detta, att skolreformen skall ta sikte på att omdana skolan till överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv.”<sup>31</sup>

Till 1946 års skolkommision knöts en rad tidigare reformpedagoger och den progressiva pedagogiken kom att präglade förslagen. Inte minst kan man här se ett inflytande från Alva och Gunnar Myrdal.<sup>32</sup>

Det är nu, menar jag, som den nya utbildningskoden började forma den utbildningspolitiska och pedagogiska diskursen under början av nittonhundratalet och får sitt fasta fäste i utbildningspolitiken. Utbildningen blir ett viktigt och långsiktigt instrument för att bygga välfärden. Effekterna av utbildningspolitiska reformer krävde tid. Familjepolitiska och socialpolitiska åtgärder hade snabbare genomslag. Utbildning blir alltså ett instrument för att reformera samhället och möta framtiden och på sikt utveckla välfärden.. Redan under 50-talet visade ekonomer på att investeringar i utbildning påverkar positivt den ekonomiska tillväxten.<sup>33</sup> Ser vi på perioden från 30-talet och framåt har det, som Waldow visat på, funnits ett tydligt samband mellan ekonomi och skolreformer.<sup>34</sup>

Under 60-talet och 70-talet genomförs de stora skolreformerna i Sverige. Detta sker i samspel mellan forskare, byråkrater och politiker. Under 70-talet börjar också konsekvenser av reformerna i relation till samhällsomvandlingen att bli allt tydligare. De utredningar som görs under 70-talet handlar om ”Skolans inre arbete”<sup>35</sup> och om ”Skola, Stat, kommun”<sup>36</sup>.

Under 80-talet sker justeringar och högskolesystemet byggs ut. Samtidigt börjar problemen med att politiskt styra välfärdssamhället bli allt tydligare. Det finns en rad faktorer bakom den fallerande styrningen. En är den ökade internationella ekonomin, som innebär att den nationella ekonomin blev alltmer en del av ett större system. Att höja skatter för att finansiera nya reformer lät sig inte göras. Efterkrigstidens tillväxt mattades av. Den ”tung” produktionen började alltmer förflyttas mot Sydostasien. Ny teknik tillkom. Det politiska landskapet ändrades. Nya partier som inte enkelt kunde inordnas i vänster – höger skala etablerades.

Två lösningar på den politiska styrningens dilemma kom.<sup>37</sup> Den ena var en nyliberal lösning, där statens ansvar reducerades och marknader tog över. Enligt denna lösning skulle skolan privatiseras. Den andra var att förflytta besluten så nära kärnverksamheten som möjligt, dvs. att decentralisera.

Inom utbildningspolitiken hade det under 80-talet skett en viss decentralise-

ring. Förändringen mot ökad decentralisering var inte heller unik för Sverige. Som Sharpe uttrycker det ”decentralisering är den stora resonansbotten för den nuvarande politiken”<sup>38</sup>. Decentraliseringen kan dels förklaras och förstås som en väg att förnya den politiska styrningen och att förnya styrningen av de alltmer omfattande utbildningssystemen.<sup>39</sup> Dels kan decentraliseringen förstås som ett politiskt mål i sig. En annan resonansbotten var valfriheten. I USA liksom i England fördes diskussioner om skolans effektivitet och produktivitet med valfrihet som ett medel att nå bättre effektivitet och produktivitet. Bakgrunden var just den ökade konkurrensen från framför allt Sydostasien. Internationella jämförelser av kunskapsresultat i matematik gav näring till debatten. I USA tillsattes en speciell utredningsgrupp med dåvarande guvernören i Arkansas – Bill Clinton – som ordförande. I USA kan inte skolsystemet styras centralt utan är en angelägenhet för delstaterna. Vad som växte fram var dock en form av centralisering genom tillskapandet av standards, dvs. en form av målpreciseringar eller kravspecifikationer på vilka resultat skolan skulle uppnå. För att öka effektivitet och produktivitet blev det viktigt att skolors resultat kunde jämföras och därmed att skolan konkurrensutsattes. Margareth Thatcher, som tillträdde som premiärminister i England 1979, genomförde ett kraftfullt program för att privatisera och framför allt driva skolsystemet genom ökad konkurrens.

I Norden kom likvärdighetsbegreppet bli allt tydligare riktat mot att skolan skall kunna fördela resurser och sätta in åtgärder med hänsyn till den enskilda elevens behov. Detta innebar att den enskilda skolan också måste få möjligheter att disponera resurser och i sin tur ställer det nya krav på lärares kompetens. Med dessa krav började också en allt tydligare diskussion om vad som var det gemensamma i lärares profession. Denna diskussion blev riktad mot att svara på frågan om vad som är professionens karaktär. Det professionella ansvaret och decentraliseringen krävde en tydligare ansvarsfördelning. En ansvarsfördelning som handlade om ansvaret mellan stat och kommun å ena sidan och mellan politiker och professionella å andra sidan.

Likvärdighetsfrågan och ansvarsfrågan färdades i en nationell och internationell omvärld, där valfrihet, jämförbarhet och konkurrens sågs som medel att nå bättre effektivitet och produktivitet.

Under 90-talet ändrades i Sverige den politiska styrningen av skolväsendet mot en ökad decentralisering, där ansvaret mellan stat och kommun och mellan politiker och professionella klart reglerades.<sup>40</sup>

Under ”det långa nittioåret genomfördes,<sup>41</sup> vad jag vill beteckna som den mest omfattande och framför allt snabbaste reformperioden i svensk skolhistoria. Dessa reformer omfattade:

- Den politiska styrningen och ansvaret över skolan. Skolväsendet decentraliserades och ansvaret för genomförandet av skolan ålades kommunerna. Med

denna förändring skedde en avreglering. Den i många avseende detaljreglerade ekonomiska styrningen ersattes med en mål- och resultatstyrning.

- Läroplaner och kursplaner riktade mot mål- och resultatstyrningen.
- En ny central skolmyndighet (Statens Skolverk) ersatte den tidigare Skolöverstyrelsen. Skolverket fick en tydlig inriktning mot utvärdering.
- Betygssystem; från ett relativt till ett absolut betygssystem.
- Byggt ut gymnasieskolan till en treårig skola.
- Ny struktur för gymnasieskolan; bredare ingångar, program och kursuppbyggd.
- Ett fristående skolsystem. Bidrag till en godkänd fristående skola motsvarar den kostnad en elev drar i den kommun den fristående skolan är belägen. Fristående skolor är alltså avgiftsfria.
- En omfattande satsning på vuxenutbildning genom kunskapslyftet, som innebär att de som inte hade en gymnasieskoleutbildning kunde få stöd att inhämta gymnasieskolans kurser.
- Barnomsorg och skolbarnomsorg fördes in i skolsektorn.
- En ny frivillig skolform – förskoleklass – tillkom för sexåriga barn.
- Grundskolans läroplan anpassades till förskoleklass och skolbarnomsorg (fritidshemmen)
- En läroplan antogs för förskolan.
- Lärarutbildningen utreddes och reformerades.

Dessa reformer genomfördes under en tid av snabb förändring; det politiska landskapet förändrades. Sverige blev under denna tid en del av den europeiska unionen.

Under nittiotalet har genom dessa reformer antalet barn och unga inom skolsektorn ökat från 1.401.257 till 2.559.276. Och antalet vuxna i skolan har ökat från 131.080 till 254.741. Totalt inkluderande alla har sektorn ökat från 1.532.337 till 2.814.017. Med andra ord har sektorn nästan dubblerats. Ökningen är 84 procent. Detta innebär att 31 procent av alla som bor i Sverige befinner sig inom skolsektorn. Läger vi till högskoleutbildning och andra former för utbildning så innebär det att mer än 40 procent dagligen befinner sig i utbildning.

Den förändrade politiska styrningen hade sina rötter i bedömningen att samhället och arbetslivet genomgick grundläggande förändringar. Kunskapstillväxten och förändringarna av kunskapens organiserande och struktur krävde ett flexibelt skolsystem. Tanken var att i en komplicerad och snabbt föränderlig värld är det nödvändigt att skapa en bra balans mellan förtroendevalda och professionella. En balans som skulle bygga på respekt och tydliga ansvarsförhållanden. En flexibel skola krävde att de professionella får ett större ansvar för att besluta utifrån mål innehåll och former i utbildningen. Det innebär också att politiker fick ett tydligt ansvar på såväl nationell som lokal nivå.

Med nittiotalets reformer avslutades en period av en aktiv utbildningspolitik.

## En nygammal utbildningskod?

Mot slutet av seklet inträder en förändring i politiken. Nyliberala tankar börjar få ett fotfäste. Utförsäljningen av statliga företag sker liksom stora avregleringar. Begreppet likvärdighet ersätts stegvis med valfrihet. En allt större tonvikt läggs vid kontroll. I skolan får proven och betygen en allt mer central roll. Det tidigare motivet att utbildning påverkar tillväxt finns kvar men förskjuts mot bakgrunden. Istället börjar globaliseringen att inta en allt starkare roll. Internationella kunskapsjämförelser blir allt viktigare. Resultaten tolkas i termer av konkurrens. Att nå höga resultat uppfattas som en garanti för hög konkurrenskraft. Kunskaper trängs tillbaka för kompetens och kompetens uppfattas som ett förhållningssätt och närmar sig en personlig egenskap som skolan skall tillvarata och utveckla. De internationella kunskapsbedömningarna som t.ex. OECD:s PISA projekt riktas också mot att mäta kompetens och inte kunskaper givna i läroplaner. Med det ökade internationella beroendet vidgas formuleringsarenan.<sup>42</sup> Det är inte längre en nationell utbildningspolitik som styr det offentliga samtalet. Tänkandet om pedagogik och om syften och mål med utbildningspolitiken blir allt mer en del av en internationell diskurs. Denna förutsätter att nationella särdrag förminskas. Prov och mätningar blir internationellt neutrala. Därför sätts inte kunskaper i fokus utan kompetenser vilka kan jämföras över nationer.

Det som går att mäta blir allt mer det som skall styras. Likvärdighetssträvan som ersätts av strävan mot valfrihet stärker också det individuella handlandet. Skillnader mellan olika utbildningspolitiska alternativ minskar. Genom tillskapandet av fristående privata skolor och genom decentraliseringen ökar antalet aktörer på realiseringsarenan. Den politiska styrningen blir allt svårare att forma i termer av gemensamma mål och innehåll. Att styra med prov och kontroll kan ske mer renodlat tekniskt.

Samhällsutvecklingen efter 11 september 2001 innebär att allt mer av kontrollinstanser och kontrollinstrument präglar samhällsförändring. Kontrollen blir en tidsanda.

Det synes som om en ny utbildningskod formas, som har ett starkt reaktivt drag. Det är genom kontroll som utbildningen alltmer uppfattas kunna styras. Det som för lärarna är en viktig professionell kunskap, att bedöma och betygsätta övertas av provinstitut och experter.<sup>43</sup> Den professionella friheten minskar och den politiska styrningen blir starkare. Nyttan är nu inte kunskapen i sig utan de kunskapsresultat som kan jämföras med andra länders skolsystems.

Välfärdssamhället förändras, om det torde enighet råda. Det innebär inte att den grundläggande välfärden försvinner, men samspelet mellan stat och marknader förändras och mellan kollektiva lösningar och individuella. För skolan innebär kanske förändringarna att skolan, som vi nu känner den, håller på att förändras.

Framtiden är alltmer osäker och inte möjlig att prognostisera. Det tänkande

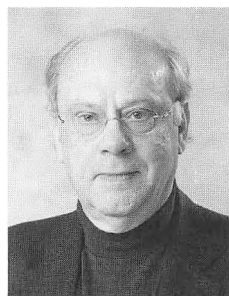
som dominerade 1900-talet synes genomgå en förändring som är svår att gripa och begripa. Det finns flera möjliga scenarier. Jag kan se två samtida tendenser. En är att stärka tendensen mot att betona kompetenser. Kompetenser synes alltmer uppfattas som personlighetsegenskaper. En fortsatt utveckling av detta tänkande är att alltmer profileras efter mätningar av vilken undervisning som skall ges. I denna utveckling kommer informations- och kommunikationstekniken att få ett utrymme. Den andra tendensen är att skolan som institution förändras, genom att andra miljöer än den traditionella skolmiljön öppnas. Dessa två tendenser hänger samman. Om i ett livslångt perspektiv andra former för utbildning än traditionell skolutbildning accepteras måste instrument för att jämföra på olika sätt inhämtade kunskaper och kompetenser. Detta får som konsekvens att mål och läroplaner kommer att vara inriktade på kompetenser – olika former av "literacy". Detta utökar möjligheterna att profilera och variera olika former för utbildning. Den statliga och samhälleliga styrningen av skolan kommer att ske i form av kvalitetskontroller, inspektion, examinationsprov och certifieringar.

Huruvida detta skall förstås som om den nordiske välfärdsmodellen är under tryck kan naturligtvis diskuteras. Man kan till och med ställa frågan om det finns en nordisk välfärdsmodell. Att vi tänker i det förgångna. Det är kanske utifrån vår erfarenhet av ett välfärdssamhälle som vi tolkar pågående förändringar.

Jag har i denna skiss utgått från att utbildning innebär en båda synkron och diakron reproduktion. Jag har gjort en åtskillnad mellan politik och policy. Politisk styrning är processer som syftar till att påverka utbildningen i en viss riktning. Jag har förslagit att begreppet läroplanskod som de principer som bestämmer och uttrycker betydelse eller mening vidgas till att omfatta inte bara utbildningspolicy utan också utbildningspolitik. Jag har föreslagit termen utbildningskod, som jag menar skall förstås som resultatet av en i tiden utdragen förhandling om vad som är mening och betydelse med utbildning. I koderna finns vissa strukturala begrepp. Dels finns det begrepp som legitimerar riktning på det politiska handlande som kan vara aktivt eller reaktivt, dvs. riktat bakåt i tid eller bevarande av nutid respektive riktat mot framtid. Begreppet framtid är därför centralt. Jag har visat på hur sådana legitimerande begrepp har varit förankrade i begrepp som Paideia och bildning och i en nationalistisk eller religiös värld eller i ett ekonomiskt tänkande (tillväxt och konkurrens).

Min grundtanke är att dessa koder förändras långsamt under lång tid. I en historisk analys är det möjligt att se hur de olika begreppen ändras eller temporaliseras för att tala med Koselleck och går samman och skapar en helhet och hur denna helhets komponenter inbördes relationer ständigt förändras, men till sin struktur förblir stabil.

Ulf P. Lundgren är professor i pedagogik (utbildningspolitik och pedagogisk filosofi), Uppsala universitet och ledare av forskningsgruppen STEP Studies in Educational Policy and Educational Philosophy [www.upi.artisan.se](http://www.upi.artisan.se)). Han är också huvudsekreterare för utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet. Åren 1975 – 1990 var han professor vid Högskolan för lärarutbildning och åren 1991 – 1999 var han generaldirektör för Skolverket. Han har i sin forskning arbetat inom läroplansteori, politisk styrning, utvärdering och utbildningshistoria.



## Litteraturliste

- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber förlag.
- Blaug, M. (1966) *The Economics of Education. A selected annotated bibliography*. London: Pergamon Press Ltd.
- Broady, D. (1992) "Bildningstraditioner och läroplaner" i *Skola för bildning*. SOU 1992:94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Curti, M. (1960) *The Social Ideas of American Educators*. New York: Littlefield, Adams and Co.
- Dewey, J. (1895) "Interest as Related to Will" *First Yearbook of the National Herbart Society*. Bloomington, Ill.: Pantagraph Printing and Stationary Co.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: MacMillan Company.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: MacMillan Company.
- Dewey, J. (1930) "From Absolutism to Experimentalism" i Adams, G. F. & W. P. (red.) *Contemporary American Philosophy*. New York: MacMillan Company.
- Duprez, L. (1977) *Pedagogiska skrifter 1898 – 1976*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 258.
- Englund, T. (1980) *Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Erlander, T. (1973) *1940 – 1949*. Stockholm: Tidens förlag.
- Fleck, L. (1935, 1997) *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv*. På svenska: *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledningen till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposium.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 1.
- Garafalakis, J. (2004) *Paideia*. Stockholm: HLS förlag.
- Granheim, M, Kogan, K. & Lundgren, U. P. (eds.) (1990) *Evaluation as Policy Making*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hartman, S., Lundgren, U.P. & Hartman, R.M. (2004) *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haug, P. & Swandt, T. A. (2003) *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. A volume in evaluation and society.

- Herbart, J. F. (1806) *Allgemeine Pädagogik*.
- James, W. (1923) *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Key, E. (1996) *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kosselleck, R. (1979) *Vergangene Zukunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kosselleck, R. (2004) *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Kuhn, T. (1970) *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Köhler, E. (1936) *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liedman, S.-E. (1997) *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier. Alba.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, U. P. (1972) *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1981) *Model Analysis of Pedagogical Processes*. 2nd edition. Lund: Liber Läromedel/CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1991) *Between Education and Schooling*. Geelong: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1992) *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U.P. (1979,1995) *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. (2003) "The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation" i Haug, P. & Scwandt, T. A., *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Lundahl, C. (2006) *Viljan att veta vad andra vet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. (akademisk avhandling).
- Malone, D. (red.) (1930) *Correspondence between Thomas Jefferson and Pieore Samuel du Pont du Nemours 1798-1817*. Boston: Houghton Mifflin & Co.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. (1941) *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Pettersson, L. (2003) "Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse" i Selander, S. (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pierce, W. S. (1907, 1974) *Pragmatism*. New York: New American Library.
- Schultz, T. W. (1961) "Investment in Human Capital" i *American Economic Review*. 51, 1 – 17.
- Sharpe, L. J. (1979) (ed.) *Decentralist Trends in Western Democracies*. London: Sage.
- Selander, S (red.) (2003) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sjöholm, L. G. (1961) *Att bli undervisad. Minnen och funderingar*. Pedagogiska skrifter nr. 231. Stockholm: Svensk Lärartidnings Förlag.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:36. *Skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thorndike, E. L. (1924) *Classical Investigations*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Waldow, F. (2005) *Die Konstruktion des Zusammenhangs Zwischen Bildung und Wirtschaft im bildungspolitischen Diskurs in Schweden, 1930 – 2000*. Berlin: Philosophischen Fakultät IV, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Weiler, H. N. (1990) „Decentralisation in Educational Governance: an exercise in contradiction" i Granheim, M., Kogan, K. & Lundgren, U. P. (red.) *Evaluation as Policy Making*. London: Jessica Kingsley Publishers.



## Noter

- <sup>1</sup> Pettersson (2003)
- <sup>2</sup> Lundgren (1979, 1995)
- <sup>3</sup> Bernstein & Lundgren (1983)
- <sup>4</sup> Se också Lundgren (1991), Lundgren (1992)
- <sup>5</sup> Englund (1980), Englund (1986)
- <sup>6</sup> Lundgren (1972)
- <sup>7</sup> Se vidare Lindensjö & Lundgren (1986), Lindensjö & Lundgren (2000)
- <sup>8</sup> Lundgren (1981), Lundgren i Haug & Scwandt (2003)
- <sup>9</sup> Fleck (1935) på svenska (1997)
- <sup>10</sup> Kuhn (1970)
- <sup>11</sup> Se vidare Bernstein & Lundgren (1983), Lundgren (1991), Lundgren (1992), Lindensjö & Lundgren (2000)
- <sup>12</sup> Om inte annat anges kommer jag att utgå från den svenska skolhistorien.
- <sup>13</sup> Uttrycket är lånat från Kosseleck (1979)
- <sup>14</sup> I till exempel Babylonien och i Egypten fanns skolor för ämbetsmän, där man inpräntade färdigheter, som att skriva, men också lärde en form av vishet. I Ordspråksboken finns vishetsregler angivna bland annat med råd om vishetens utövande i vardagen (första samlingen)
- <sup>15</sup> Se vidare Broady (1992), s. 347 – 370; Garafalakis (2004)
- <sup>16</sup> Se vidare Liedman (1997)
- <sup>17</sup> Kosseleck (1979). Boken omfattar 14 studier. De som behandlar det historiska tidsbegreppet finns utgivna på svenska. Kosseleck (2004), s. 34 – 35.
- <sup>18</sup> Se vidare: Hartman, Lundgren, & Hartman (2004)
- <sup>19</sup> Dewey (1938), s. 12 (min översättning).
- <sup>20</sup> Dewey i Adams (1930), s. 19.
- <sup>21</sup> Dewey (1916)
- <sup>22</sup> "Det finns ett axiom i mina tankar att vår frihet aldrig är säker i folkets händer, och detta inte ens hos dem som har ett visst mått av utbildning. Det måste vara Statens uppgift att genomföra utbildning och det efter en allmän plan." i Malone (1930), s. 186 (min översättning).
- <sup>23</sup> Tydligast i Herbart (1806)
- <sup>24</sup> Det är värt att notera att i en av sina första artiklar utmanar Dewey herbartianerna, samtidigt för han vidare centrala tankar från Herbart. Dewey (1895)
- <sup>25</sup> Se Sjöholm & Gottfrid (1961), s. 220.
- <sup>26</sup> Se vidare Fransson & Lundgren (2003)
- <sup>27</sup> Key (1996)
- <sup>28</sup> Se vidare Duprez (1977)
- <sup>29</sup> Köhler (1936)
- <sup>30</sup> Erlander (1973), s. 237.
- <sup>31</sup> SOU (1948) 27, s. 1.
- <sup>32</sup> Se t.ex. Myrdal & Myrdal (1941)
- <sup>33</sup> Schultz (1961), Blaug (1966)
- <sup>34</sup> Waldow (2005)
- <sup>35</sup> SOU (1974) 53
- <sup>36</sup> SOU (1974) 36.
- <sup>37</sup> Lindensjö & Lundgren i Lindensjö & Lundgren (2000).
- <sup>38</sup> Sharpe (1979), s. 1 (vår översättning). Jfr. Weiler i Granheim, Kogan & Lundgren (1990).
- <sup>39</sup> Jfr Lindensjö & Lundgren (1986)
- <sup>40</sup> Prop. 1990/91:18
- <sup>41</sup> Uttrycket är hämtat från Lundahl (2006).
- <sup>42</sup> Se vidare Lindensjö & Lundgren (2000)
- <sup>43</sup> Se vidare Lundahl (2006).

# Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken

Af Ida Juul

*I denne artikel<sup>1</sup> er påstanden, at uddannelse i stigende grad har udviklet sig til at blive en samfundsmæssig pligt fra at have været et gode, som det handler om at sikre alle lige adgang til. Der argumenteres for, at dette skift ikke bare er et udtryk for en ændret opfattelse af uddannelsespolitikken i samfundet, men også for et ændret syn på velfærdsstaten som politisk vision.*

## Det velfærdsstatslige projekt

En analyse af den rolle, uddannelsessystemet har spillet i opbygningen og udviklingen af den danske velfærdsstat, forudsætter en tidsmæssig afgrænsning af fænomenet velfærdsstat. I denne artikel, vil jeg, inspireret af Christiansen og Pedersen<sup>2</sup>, reservere begrebet velfærdsstat til perioden efter anden verdenskrig. Når skellet sættes her, er begrundelsen, at efterkrigstidens velfærdsstat på afgørende punkter adskiller sig fra 1930'ernes social- og krisepolitik. Selvom de socialpolitiske tiltag i mellemkrigstiden førte til arbejderklassens integration i det sociale fællesskab og dermed til arbejderens forvandling fra proletar til medborger, blev velfærdsforanstaltninger ikke desto mindre af datidens socialdemokrater betragtet som et delmål i forhold til en mere langsigtet socialistisk strategi. I efterkrigstiden er situationen en anden.

Nu anskues opbygningen af velfærdsstaten som et mål i sig selv.<sup>3</sup> De store linier for efterkrigstidens vision om velfærdsstaten blev allerede fastlagt i mellemkrigstiden, hvor Socialdemokratiet skiftede status fra arbejder- til folkeparti.<sup>4</sup> Men hvor socialreformen fra 1930'erne var begrænset til den socialpolitiske sektor, så er det netop karakteristisk for den socialdemokratiske vision for efterkrigstidens samfund, at målet var en sammentænkning og reformulering af en række sektorpolitikker såsom bolig-, kultur-, uddannelses- og arbejdsmarkeds politik. Det økonomiske grundlag herfor skulle tilvejebringes gennem en konjunkturudjævrende finans- og pengepolitik.

Med Socialdemokratiets afsværgelse af klassekampen til fordel for classesamarbejde blev der åbnet mulighed for udviklingen af en velfærdsstat, som i Danmark lighed med de øvrige nordiske lande kom til at hvile på et universalistisk princip. Der betød udviklingen af et fintmasket socialt sikkerhedsnet, gratis adgang til uddannelse og sundhedsvæsen og offentligt støttede kulturtilbud. Of-

fentlige ydelser skulle fremover betragtes som en naturlig rettighed og ikke som tidligere have karakter af almisse. Forudsætningen for dette universalistiske princip var en solidarisk finansiering over skatten.<sup>5</sup>

Socialdemokratiet var den drivende kraft i opbygningen af velfærdsstaten og selvom en mere ligelig fordeling af de økonomiske ressourcer og øget økonomisk tryghed spillede en central rolle, blev det understreget, at målet var et samfund, der ikke blot tilgodeså de materielle krav og en mere ligelig fordeling af goderne, men også sigtede på at forbedre de »moralske, sociale og kulturelle forhold.«<sup>6</sup>

I det hele taget er det karakteristisk for den socialdemokratiske velfærds politik fra 1950'erne og frem, at den hvilede på en moderniseringsstrategi, der havde den videnskabelige rationalitet som forbillede. Målet var at sammentænke og koordinere en række tidligere politiske delområder, og her skulle videnskaben træde hjælpende til med prognoser og diagnoser. Reformen blev i overensstemmelse hermed ofte begrundet med henvisning til videnskabelige undersøgelser og resultater<sup>7</sup>, hvilket ikke mindst afspejlede sig på det pædagogiske område, hvor psykologien kom til at indtage en central plads.<sup>8</sup>

Det handlede om at skabe det gode socialdemokratiske samfund og ikke mindst det gode socialdemokratiske menneske gennem en samfundsplanlægning, der sikrede en mere effektiv og ligelig fordeling af samfundets goder. Opdragelse, socialisering og kvalificering via et udbygget og moderniseret uddannelsessystem blev betragtet som vigtige midler hertil.

Opbygningen af velfærdssamfundet faldt tidsmæssigt sammen med en dramatisk ændring af erhvervsstrukturen. Det betød, at der blandt de unge i den første velfærdsgeneration (årgangene født umiddelbart efter krigen), kun var få, som endte i samme type jobs, som deres forældre.<sup>9</sup> Den tætte kobling af velfærdsprojektet til en erhvervsvenlig industripolitik karakteriseret bl.a. ved gunstige skattefradragsregler åbnede mulighed for etableringen af en bred politisk konsensus omkring den socialdemokratiske velfærdsvision, som efterhånden tegnede sig.<sup>10</sup> Således blev forbedringer af levevilkårene og mindskelse af den økonomiske ulighed koblet tæt til en væksthæmmende økonomisk politik.

I starten betragtede de borgerlige partier ganske vist den socialdemokratiske velfærdsvision som et angreb på de liberale værdier.<sup>11</sup> Den borgerlige skepsis illustreres af den konservative Poul Møllers kommentarer til begreberne velfærdsstat og velfærds politik. På den ene side anerkender han, at der ikke er tale om ord, der »ægger til modsigelse«, men at man tværtimod må være »urimelig reaktionær«, hvis man er modstander af en udbygget velfærds politik. På den anden side advarer han om, at til trods for, at det socialdemokratiske velfærdsprojekt umiddelbart lyder uskadelig, så vil det ikke desto mindre føre til »den samme form for socialisme, som var målet for fortidens socialdemokrater.«<sup>12</sup>

Fra slutningen af 1950'erne og op gennem 1960'erne nedtones kritikken imidlertid fra de borgerlige partiers side og erstattes af en politisk konsensus

omkring velfærdsprojektet og den rolle uddannelsessystemet tildeles heri. Men i 1970'erne vokser en kritik af velfærdsstaten frem fra såvel venstrefløjens som fra de borgerlige partiers side, hvilket får konsekvenser også for uddannelsesområdet. Fra 1980'erne undergår velfærdsstaten en omstillingsproces, hvor den ikke længere i samme grad som tidligere fremstår som et modstykke til markedskræfterne, men i stigende grad underlægges en styringsrationalitet, der er inspireret af managementfilosofi og markedsstyring. Man kan således tale om fire faser i efterkrigstidens velfærdspolitik; en opbygningsfase, en konsolideringsfase, en fase hvor velfærdsstaten er under pres samt en »moderniseringsfase«.

Eftersom den rolle og funktion uddannelsessystemet tildeles ikke alene varierer afhængig af hvilken fase i den velfærdsstatelige udvikling det drejer sig om, men også er forskellig afhængig af hvilken sektor inden for uddannelsessystemet, der er tale om, vil artiklen analysere uddannelsesdiskussionerne i de forskellige perioder opdelt på henholdsvis folkeskoleområdet og ungdoms- og voksenuddannelsesområdet. Målet er at undersøge den udvikling debatten undergik i løbet af perioden fra efterkrigstiden til i dag. Artiklen bygger på bl.a. uddannelsesbetænkninger, debatindlæg fra politikere samt undersøgelser, som har været med til at sætte den uddannelsespolitiske dagsorden i perioden.

### **Uddannelsespolitikken i velfærdsstatens opbygningsfase**

Der er især to begreber, som har præget den uddannelsespolitiske debat i velfærdsstatens opbygningsfase. Det drejer sig om begreberne intelligensreserve og økonomisk vækst. Allerede i 1946 havde Ungdomskommissionen forsøgt at beregne størrelsen af den såkaldte intelligensreserve og var nået frem til at mellem 10 procent og 20 procent af en ungdomsårgang, var i besiddelse af den intelligenskvotient (115 og derover), som blev betragtet som en forudsætning for gennemførelsen af en gymnasial uddannelse. Eftersom ca. 5 procent af en ungdomsårgang allerede gik i gymnasiet var konklusionen, at intelligensreserven lå på mellem 5 procent og 15 procent af en ungdomsårgang. Senere, i 1965, da spørgsmålet om lige adgang til uddannelse fik en central plads i uddannelsesdebatten, forsøgte Socialforskningsinstituttet igen at sætte tal på intelligensreserven. Denne gang var udgangspunktet for beregningerne ikke intelligenskvotienten. I stedet tog man udgangspunkt i gymnasiefrekvensen for unge i den øverste socialgruppe. Den lå på 59 procent af en ungdomsårgang. Konklusionen var, at såfremt alle fik samme vilkår, ville 59 procent af en ungdomsårgang være i stand til at erhverve sig en studentertue. Da 11 procent allerede gik i gymnasiet, nåede man frem til en uddannelsesreserve på 48 procent. Samtidig viste undersøgelsen dog, at kun 26 procent af alle unge var motiverede for gymnasiet.<sup>13</sup>

De to meget forskellige beregningsmetoder illustrerer de ændringer, uddannelsesdebatten havde gennemgået fra krigsafslutningen til midten af 1960'erne. Mens det i 1950'erne ikke i sig selv blev betragtet som et problem, at flere aka-

demikerbørn end arbejderbørn fik en længerevarende uddannelse, hvis blot samfundet sikrede, at der var formel lige adgang til uddannelserne, blev den manglende reelle ligestilling på uddannelsesområdet i stigende grad et diskussionsstema fra midten af 1960'erne.

I løbet af 1960'erne øges bevillingerne til uddannelsessektoren voldsomt. Det gjaldt især på gymnasieområdet og de videregående uddannelser. Tendensen til, at de unge brugte stadig flere år i uddannelsessystemet, var betinget af den stigende velstand og de mindre børneflokkede, som gjorde det muligt for forældrene at have børnene boede hjemme i længere tid. Men også skoleloven fra 1958 med dens ændrede delingsprocedure og efterfølgende udskydelse af delingstidspunktet var medvirkende til, at andelen af en ungdomsårgang, som påbegyndte en gymnasial uddannelse, steg kraftigt (i 1960 til godt 10 procent og i 1970 til 23,5 procent).<sup>14</sup>

Der var bred politisk opbakning bag udbygningen af gymnasierne og de højere læreanstalter. Selvom Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre i højere grad end Venstre og de Konservative lagde vægt på demokratiseringen af adgangen til de videregående uddannelser, var alle parter enige om, at en hævelse af befolkningen uddannelsesniveau var en vigtig forudsætning for ikke mindst eksportsektorens vækst. Den tidligere finansminister og senere generalsekretær for OECD, venstremanden Thorkil Kristensen var en typisk eksponent for denne uddannelsesstænkning. I en tale til OECD i 1961 fremhævede han, at den økonomiske vækst ikke alene byggede på en forøgelse af arbejdskraften og den fysiske kapital, »men at en stor og muligvis voksende del skyldes større viden i dens bredeste betydning, bedre teknik, bedre administration.«<sup>15</sup> Han mente derfor, at en uddannelsespolitik, der sigtede mod at formidle viden til stadig flere mennesker, ville være et af de mest virkningsfulde midler til fremme af den økonomiske vækst. Standpunktet ligner den argumentation, som den senere formand for CUR (Det Centrale Uddannelsesråd), Erik Ib Smith i 1962 fremførte omkring den menneskelige faktors betydning for den økonomiske vækst. Dog betonedes han, at også demokratisering af adgangen til uddannelse var en væsentlig forudsætning for vækst, da den udbyggede arbejdsdeling efter hans opfattelse forudsatte et fælles dannelsesniveau i befolkningen.<sup>16</sup>

Perioden fra velfærdsstatens opbygningsfase til dens konsolideringsfase er således karakteriseret ved at knytte økonomisk vækst og uddannelsesinvesteringer tæt sammen. I starten af perioden målrettes uddannelsesinvesteringerne mod den bedst begavede del af ungdommen. Senere, da det økonomiske opsving for alvor bider sig fast i 1960'erne, rettes uddannelsesinvesteringerne i højere grad mod hele ungdommen. Men endnu i 1950'erne er det fortsat normen, at flertallet af befolkningen forlader folkeskolen for enten at tage ufaglært arbejde eller starte i lære. Udover de voksende behov for teknikere og ingeniører, handlede den uddannelsespolitiske debat i 1950'erne om en demokratisering af folkesko-

len og om at øge udbuddet af lærepladser og dermed sikre industriens behov for faglært arbejdskraft.

## Mellemskolens afskaffelse

Uddannelsesforskeren Erik Jørgen Hansen opsummerer 1900-tallets skolehistorie med at slå fast, at der fra mellemskolens oprettelse i 1903 gik næsten et århundrede, før der med folkeskoleloven af 1993 blev skabt en enhedsskole uden organisatorisk differentiering.<sup>17</sup>

Rigtigt er det, at oprettelsen af mellemskolen i 1903 var med til at sætte dagsordenen for en række af de diskussioner, som skulle komme til præge debatten om folkeskolen århundredet ud. Grunden var, at mellemskolen viste sig at blive en langt større succes end forudsat af lovens fædre. De oprindelige intentioner var, at mellemskolen skulle forbeholdes de 10 procent - 20 procent af eleverne, der bogligt set var de bedst rustede.<sup>18</sup> I 1950 var det på landsplan knapt en fjerdedel af eleverne i 5. klasse, der gik fra til mellemskolen.<sup>19</sup> Tallene dækker imidlertid over store geografiske variationer. Dels fandtes mellemskolen slet ikke i landområderne og dels var befolkningens sociale sammensætning forskellig fra kommune til kommune. Således var det i Københavns Kommune 44 procent af eleverne, der kom i mellemskolen, mens tallet i Gentofte Kommune var helt oppe på 73 procent.<sup>20</sup>

At en så stor en del af eleverne forlod folkeskolen til fordel for mellemskolen, virkede demotiverende på de tilbageværende elever, som følte sig diskvalificerede. Man talte lige frem om, at folkeskolen »visnede i toppen«<sup>21</sup> Skolereformen fra 1937, som betød oprettelsen af en eksamensfri mellemskole specielt rettet mod de såkaldt »praktisk begavede elever«, var et forsøg på at imødegå disse problemer. Men det lykkedes aldrig at indfri intentionerne om at gøre den eksamensfri mellemskole til et ligeværdigt alternativ til eksamensmellemskolen. Efter krigens afslutning voksede kritikken af folkeskolen. Kritikken var bl.a. inspireret af en pjeces med titlen »Opdragelse til demokrati«, som skoleinspektør Merete Nordentoft, der var centralt placeret i Frit Danmarks lærergruppe, udsendte i 1944. I pjecen kritiserede hun delingen i mellemskolen, for ikke at være til gavn for de svageste elever. Desuden anklagede hun skolen for at være autoritær og udemokratisk. Kritikken førte til, at Frit Danmarks lærergruppe og Socialpædagogisk Forening i fællesskab rettede henvendelse til Undervisningsministeriet med henblik på at få lovhjælp til at gennemføre forsøg med en udelt skole til 14 års alderen. Den socialdemokratiske undervisningsminister Hartvig Frisch fik gennemført den nødvendige ændring i den gældende skolelovgivning, således at kommuner, der ønskede at iværksætte forsøg med bl.a. gennemførelse af den udelte skole, fik mulighed herfor.<sup>22</sup> Lærerorganisationerne, der godt kunne læse skriften på væggen, frygtede, at mellemskolen ville blive nedlagt og den udelte skole indført. Lærerorganisationerne fremlagde derfor et forslag, der søgte at

imødekomme nogle af de kritikpunkter, der var blevet rejst uden at der dermed blev lagt op til grundlæggende ændringer af strukturen. Modtrækket fra enhedsskolens fortalere kom i 1950 med offentliggørelsen af den såkaldte Askovadresse, der indeholdt et forslag om en udelt børneskole indtil 14.års alderen med en efterfølgende eksamenskole for dem, der forventedes at gennemføre en videregående uddannelse<sup>23</sup> Askovadressen repræsenterede en alliance mellem et grundtvigiansk præget højskolesyn, socialdemokratiske skoletanker og endelig reformpædagogiske tanker, der havde rod i mellemkrigstiden. Med de to udspil var banen kridtet op og kampen om enhedsskolen for alvor skudt i gang.

På skoleområdet havde der siden 1930'erne bestået en tæt alliance mellem Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre. For begge partier var det afgørende, at folkeskolen blev anskuet i sin egen ret og ikke primært blev set som en forberedelse til videreuddannelse. Skolens opgave var at skabe opslutning bag idealer om social retfærdighed og social omfordeling. Socialdemokraterne og Det Radikale Venstre mente derfor, at opdragelse og undervisning skulle finde sted inden for rammerne af en fælles skole så langt, som det var pædagogisk forsvarligt, samt at demokratiet skulle være en vigtig del af dagliglivet på skolen. Målet var en skole, der kunne bidrage til en styrkelse af fællesskabsfølelsen mellem samfundets forskellige grupper. Den demokratiske skole skulle oplære eleverne til tolerance og samarbejde på tværs af forskelle i baggrund og begavelse.<sup>24</sup>

Den tidligere socialdemokratiske undervisningsminister og daværende socialminister Julius Bomholt formulerede socialdemokratiets skole- og barnesyn på følgende måde: »Den opdragende gerning kan i almindelighed kun løses tilfredsstillende, når der gives barnet fred til at være barn, og når livet i skolen afpasses efter barnets muligheder og behov. Det er derfor et ofte og med rette gentaget krav, at folkeskolen 'må hvile i sig selv', d.v.s ikke udsættes for tryk fra overliggende skoleformer. Eksamenspresset må fjernes og friere arbejdsformer fremmes.«<sup>25</sup> De Radikales ordfører Helge Larsen begrundede ønsket om en udelt skole med henvisning til de demokratiske værdier: »Skolen danner i sig selv et lille samfund, og der ligger en for børnene umærkelig opdragelse til demokrati og samfundsborgere i dette, at alle børn fra samme skoledistrikt er fælles om dette lille samfund.«<sup>26</sup> Der var dog ikke udelt opbakning hertil. Hvor Socialdemokratiet og det Radikale Venstre ønskede en udelt skole, ønskede Venstre og de Konservative den eksisterende deling af eleverne efter evne og anlæg bibeholdt.

Skoleloven fra 1958 var et kompromis mellem disse to synspunkter. Loven ophævede skellet mellem den landsbyordnede og den købstadsordnede skole og betød dermed en formel ligestilling af børn på landet og i byerne. Mellemskolen blev nedlagt, men eleverne skulle stadig deles i almene og boglige klasser efter 5. klasse. Loven åbnede dog mulighed for at kommunen og forældrene kunne bestemme, at en sådan deling skulle udskydes til 8. klasses trin, hvor eleverne blev delt i henholdsvis 8. og 9. klasse, der var beregnet for de elever, som enten skul-

le direkte ud i erhvervslivet eller i lære og den treårige realskole, der var for dem, som skulle have en mellem- eller en højere uddannelse. I de følgende år indførte flere og flere, især socialdemokratisk ledede kommuner udelte klasser støttet af lærere og forældre.<sup>27</sup>

1958-loven omhandlede primært strukturen i folkeskolen og ikke eksplicit skolens indhold og funktion. Således var formålsparagraffen den samme som i 1937-loven. Af denne fremgik det, at folkeskolen skulle udvikle børnenes evner og anlæg gennem en styrkelse af karakteren og via formidlingen af nyttige kundskaber. *Den blå betænkning* fra 1960, som var den undervisningsvejledning, som blev udviklet i tilknytning til 1958-loven, var i langt højere grad end selve loven præget af de progressive skoletanker, som oprindeligt havde været igangsættende for reformarbejdet. Det fremgår ikke mindst af det faktum, at betænkningen var fælles for realskolen og 8. og 9. klasse. I *Den blå betænkning* blev det fremhævet, at alle børn skulle vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker, og der blev lagt vægt på, at skolen påtog sig et ansvar for at opdrage børnene til gode samfundsborgere. Skolen skulle ikke alene formidle kundskaber men også oplære børnene i at tage hensyn til andres velfærd.

I betænkningen blev det desuden understreget, at undervisningen skulle tilrettelægges således, at den imødekom børnenes egne behov og forudsætninger. Betænkningen gjorde dermed eksplicit op med et videnssyn, der hentede legitimation i traditionen.<sup>28</sup> I en vis forstand kan man sige, at betænkningen udfordrede de tanker, som kom til udtryk i 1958-lovens deling af eleverne efter kundskaber samt lovens formålsparagraf, der betonede indlæringen af nyttige kundskaber og karakterudvikling af børnene. Selvom betænkningen naturligt nok ikke tog stilling til spørgsmålet om enhedsskolen, så antydede de mange opfordringer til at differentiere undervisningen med udgangspunkt i elevernes forudsætninger og behov, at man anså det for givet, at udviklingen ville gå i retning af udelte klasser. Dette viste sig da også at blive tilfældet. Betænkningen lå dermed tættere på de socialdemokratiske og radikale skoletanker end på Venstres og de konservatives skolesyn.

1958-loven og *Den blå betænkning* var vigtige skridt på vejen mod udviklingen af såvel den udelte skole som udviklingen af en mere demokratisk skole, hvor elevernes personlige udvikling inden for fællesskabets rammer blev tildelt en central rolle.

### **Erhvervsuddannelserne og de højere uddannelser**

Hvor et nyt barnesyn for alvor satte sit præg på folkeskolen med den blå betænkning fra 1960, blev ungdomsuddannelserne og herunder ikke mindst erhvervsuddannelsesområdet anskuet ud fra ønsket om at styrke erhvervslivets konkurrenceevne.

Allerede umiddelbart efter krigens afslutning var der fra Dansk Ungdoms-



samvirkes side (en paraplyorganisation, der repræsenterede hovedparten af de danske ungdomsorganisationer), taget initiativ til nedsættelse af den før nævnte ungdomskommission. Om kommissionens arbejde hed det, at det »i første række (skulle) tage sigte på mulighederne for gennem positive foranstaltninger at sikre den normale ungdom en harmonisk social og kulturel udvikling. I 1952 var der i tilknytning til Ungdomskommissionen blevet nedsat en Arbejdsmarkedskommission, med det formål at undersøge den fremtidige uddannelses- og beskæftigelsessituation for de store fødselsårganges vedkommende. Det drejede sig om de årgange, der var født under krigen - den såkaldt mørklægningsgeneration – og årgangene, der fulgte umiddelbart efter. Anledningen var, at planlæggerne forudså, at de store ungdomsårgange ville blive hårdt ramt af ungdomsarbejdsløshed, hvis ikke der i tide blev truffet forholdsregler. Problemet forventedes at kulminere omkring 1960, hvor den største af fødselsårgangene ville nå 14-årsalderen, og for hovedpartens vedkommende forventedes at forlade skolen for at søge læreplads eller ufaglært arbejde. Bekymringen var, at disse ungdomsårgange skulle udvikle sig til »mindre værdifulde arbejdere og samfundsborgere«, som følge af de kortere eller længere arbejdsløshedsperioder, som forventedes at ville ramme dem. Integrationen af ungdommen i samfundet stod således centralt i ungdomskommissionens arbejde, og de faglærtes uddannelse blev tildelt en nøglerolle i denne proces. Samtidig forudså man, at den fortsatte industrialisering og ikke mindst den øgede eksport på sigt ville øge efterspørgslen efter faglært arbejdskraft.<sup>29</sup>

Det kan derfor ikke undre, at et af efterkrigstidens vigtigste uddannelsespolitiske initiativer fandt sted på erhvervsuddannelsesområdet. Erhvervsuddannelsesreformen fra 1958 betød indførelse af en fagopdelt praktisk og teoretisk undervisning i dagtimerne, som supplement til oplæringen i virksomhederne.<sup>30</sup> Udvidelsen af den skolebaserede del af erhvervsuddannelsen medførte, at det nu var muligt at slække på kravene til virksomhedsoplæringen, eftersom en del af oplæringsansvaret blev lagt over på de tekniske skoler og den værkstedsundervisning, der foregik her.<sup>31</sup>

Indtil midten af 1960'erne var det normen, at flertallet af en ungdomsårgang forlod skolen uden eksamen. Studentereksamen var forbeholdt en lille om end voksende elite. Diskussionerne omkring de højere uddannelser handlede primært om, hvem der skulle have adgang til denne elite. Allerede i 1954 var der i ungdomskommissionens betænkning om »Ungdommens adgang til den højere uddannelse« blevet stillet krav om en demokratisering af adgangen til de højere uddannelser. Et krav, som i ungdomskommissionens betænkning om gymnasiet eksplicit blev formuleret i opposition til »det liberale princip«. at det offentliges opgave holdt op, når det havde stillet undervisning til rådighed. I stedet blev der stillet forslag om en stipendieordning for de studieegnede, men økonomisk dårligt stillede gymnasieelever.<sup>32</sup> Kravet blev både begrundet ud fra et retfærdig-

hedssynspunkt og ud fra et demokratiperspektiv. Hvor det første argument sigtede på opbygningen af et meritokrati, hvor evner snarere end social baggrund skulle være bestemmende for den enkeltes samfundsmæssige placering, sigtede det andet argument mod et samfund, hvor afstanden mellem de forskellige klasser blev nedbrudt. Det blev således fremført, at det var i hele samfundets interesse, at akademiske stillinger inden for offentlig administration og i det private erhvervslivet ikke blev forbeholdt en lille elite, men i stedet blev besat med personer fra alle samfundslag, da dette ville »forøge de forskellige samfundsrubgrubers mulighed for at forstå hinandens problemer og levevilkår og dermed fremme en væsentlig samfundsmæssig interesse.«<sup>33</sup> Det umiddelbare resultat af Ungdomskommissionens betænkning blev loven om Ungdommens Uddannelsesfond af 7. juni 1952, der stillede 1,5 millioner kr. til rådighed om året, hovedsagelig som stipendier og alene til studerende ved de videregående uddannelser. I 1960 var støtterammen nået op på 18 millioner kr. hvoraf halvdelen blev givet som stipendier og den anden halvdel som lån.<sup>34</sup>

Det er karakteristisk for den uddannelsesretorik, som prægede opbygningen af velfærdsstaten, at demokratibegrebet tildeles en så central rolle i debatten. Det skyldes ikke mindst de dystre erfaringerne fra anden verdenskrig. Således tildeles folkeskolen af såvel Socialdemokratiet som af det Radikale Venstre en vigtig rolle i opdragelsen til demokrati og fællesskabsfølelse. På erhvervsuddannelsesområdet er politikken præget af ønsket om at integrere ungdommen i samfundet og dermed bidrage til skabelsen af gode samfundsborgere, men frem for alt er politikken på erhvervsuddannelsesområdet præget af hensynet til det forventede industrielle opsving og den deraf følgende øgede efterspørgsel efter faglært arbejdskraft. Hvad angår de videregående uddannelser, så er forestillingen, at disse fortsat skal være forbeholdt en lille elite. Til gengæld skal denne i højere grad udvælges med udgangspunkt i boglige færdigheder end med udgangspunkt i nedarvede sociale privilegier. Det gælder især for de teknisk-naturvidenskabelige uddannelser, hvis kapacitet uddannelsesplanlæggerne ønskede at udvide, således at industriens voksende efterspørgsel efter teknikere og ingeniører kunne imødekommes.

## Uddannelsespolitikken under velfærdsstatens konsolideringsperiode

### Kampen for udvidelsen af undervisningspligten

En forlængelse af undervisningspligten havde længe været en mærkesag for Socialdemokratiet. I forbindelse med 1937-loven havde Socialdemokratiet kæmpet for at udvide undervisningspligten med et år. Kravet blev ligeledes fremført i forbindelse med forhandlingerne om 1958-loven. I Venstres og Det Radikale Venstres vælgermæssige bagland var der imidlertid stærk modstand mod dette krav. I disse kredse anså man praktiske erfaringer fra det virkelige liv som værende nok

så væsentlige som fortsat skolegang for de unge, der havde afsluttet 7. klasse. De unge skulle dog have mulighed for senere uddannelse på efterskole, landbrugs-skole eller højskole.<sup>35</sup> Når Socialdemokratiet argumenterede for en forlængelse af undervisningspligten, var det med den begrundelse, at jo længere tid eleverne blev i skolesystemet, og jo senere de blev delt, des mindre ville den enkeltes uddannelseskariere være bestemt af den unges opvækstmiljø.

I et nyt forsøg på at få udvidet undervisningspligten nedsatte den daværende socialdemokratiske undervisningsminister K.B. Andersen i 1965 et udvalg, der skulle undersøge mulighederne for at gøre det 8. og 9. skoleår obligatoriske. Argumenterne for forslaget blev bl.a. hentet i en af Socialforskningsinstituttet udarbejdede ungdomsundersøgelse fra 1965, der kunne påvise en klar sammenhæng mellem skolegangens længde og forældrenes sociale status. Med udgangspunkt i denne undersøgelses resultater argumenterede udvalget for, at mens en forlængelse af undervisningspligten for det store flertals vedkommende blot ville bekræfte en allerede eksisterende praksis, ville forslaget for det mindretal, der ellers forlod skolen efter 7. klasse repræsentere en mulighed for at undgå en tidlig udskillelse fra den øvrige ungdom. Det blev understreget, at forslagets gennemførelse forudsatte en skole, der lagde vægt på også at imødekomme de mindre begavede og mindre veltilpassede elever. Udvidelsen af undervisningspligten skulle derfor følges op af særlige rådgivnings- og støttetiltag rettet mod ovennævnte gruppe.<sup>36</sup>

I 1972 fremsatte den socialdemokratiske undervisningsminister Knud Heinesen et lovforslag om undervisningspligtens udvidelse til 9 år. Forslaget blev vedtaget men uden Venstres stemmer. Fra Venstres side begrundedes modstanden mod loven med, at en udvidelse af undervisningspligten forudsatte en anden og mere inspirerende skole end den eksisterende.<sup>37</sup> Socialdemokratiet så derimod forslaget som et middel til at hindre, at børn fra læsefremmede miljøer fravalgte fortsat skolegang af rent traditionsbårne grunde. Desuden afspejler lovforslaget et samfundsøkonomisk begrundet ønske om at hæve befolkningens samlede uddannelsesniveau.

### **Kritikken af mesterlæren og oprettelsen af erhvervsfaglige grunduddannelser (efg)**

I 1961 var erhvervsuddannelserne, der tidligere havde hørt under Handelsministeriet, blevet lagt ind under Undervisningsministeriet<sup>38</sup>, hvilket signalerede et ønske om at samordne de eksisterende ungdomsuddannelser. Fra Socialdemokratiets side var målet på længere sigt et 12-årigt enhedsskolesystem, som hvilede på en integration af erhvervsuddannelser og gymnasium, således som det også blev diskuteret i Sverige og Norge.

Som bekendt lykkedes det ikke som i Sverige at gennemføre den 12-årige enhedsskole i Danmark. Det mest ambitiøse udspil i dansk sammenhæng var den

så kaldte Højbyksitse fra 1973 (Forslag til folketingsbeslutning om 12 års uddannelse for alle, april 1973), der foreslog oprettelsen af et treårigt gymnasium, der skulle indledes med et fælles basisår efterfulgt af en bred vifte af valgmuligheder for de to resterende års vedkommende. Der var lagt op til, at dette basisår kunne gøres fælles for alle ungdomsuddannelser og på den måde samordne erhvervsuddannelserne, gymnasiet og hf. Selvom der ikke var politisk tilslutning til planen, fortsatte den 12-årige enhedsskole med at være en del af den socialdemokratiske uddannelsesstænkning, og forslaget dukkede siden op med jævne mellemrum i den socialdemokratiske uddannelsesdebat i forskellige udformninger.<sup>39</sup>

Til gengæld var der i slutningen af 1960'erne bred politisk opbakning bag afskaffelsen af den traditionelle mesterlære, som blev kritiseret for at være for specialiseret, for at tvinge de unge ind i et for tidligt erhvervsvalg og for at modvirke den omstillingsevne, som var så vigtig for fremtidens arbejdsmarked.

I forlængelse af denne kritik blev der nedsat et udvalg, som foreslog, at mesterlæren blev erstattet af erhvervsfaglige grunduddannelser (efg). I stedet for at starte direkte i lære, skulle et erhvervsuddannelsesforløb fremover indledes med et basisår, der både introducerede bredt til det pågældende fagområde og byggede videre på den almene og studieforberedende undervisning fra grundskolen. Det efterfølgende uddannelsesforløb skulle veksle mellem skoleophold og virksomhedsoplæring. Især styrkelsen af den almene undervisning på basisåret (40 procent af undervisningen) blev set som et middel til at nedbryde skellene mellem den del af ungdommen, som valgte en gymnasial uddannelse og den del, der valgte en erhvervsuddannelse.<sup>40</sup>

De oprindelige intentioner bag indførelsen af efg-basis året, som gik ud på at gøre erhvervsuddannelserne til et ligeværdigt alternativ til de gymnasiale uddannelser og dermed sikre, at uddannelserne også tiltrak de bogligt orienterede elever, viste sig ikke umiddelbart realiserbare. Søgningen til gymnasiet fortsatte med at vokse, og i 1974 var der flere unge, der valgte en gymnasial uddannelse end en erhvervsuddannelse.<sup>41</sup> Samtidig smuldrede den politiske enighed, der oprindeligt havde været omkring mesterlærens afskaffelse. Resultatet blev derfor, at mesterlæren fik lov at eksistere videre side om side med de nye efg-uddannelser.

## Uddannelsespolitikken under en velfærdsstat under pres

Kritikken af den socialdemokratiske velfærdsmodel startede allerede så småt i 1968, hvor VKR vandt regeringsmagten under slagordet »Pengene ligger bedst i borgernes lommer«. Kritikken fik yderligere vind i sejlene, da det i 1970'erne lykkedes det Fremskridtspartiet at erobre pladsen som Danmarks næststørste parti. Det skete med udgangspunkt i en kritik af den hastigt voksende offentlige sektor. Kritikken rettede sig ikke kun mod det stigende skattetryk, men var i lige så høj grad rettet mod de såkaldte »papirnussere« og »socialnussere«. Kritikken var dermed ikke blot udtryk for en kritik af den økonomiske omfordeling men var også

udtryk for et opgør med centrale dele af den socialdemokratiske velfærdspolitik. Det såkaldte jordskredsvalg i 1973, hvor hele 10 partier blev valgt ind i Folketinget faldt sammen med et økonomisk tilbageslag forårsaget af oliekrisen. Det betød at situationen på arbejdsmarkedet ændredes fra fuld beskæftigelse til voksende arbejdsløshed. Hermed var såvel det økonomiske som det politiske grundlag bag velfærdsstaten begyndt at smuldre.

### **Endnu et skridt på vejen mod den udelte skole**

Trods den ændrede økonomiske og parlamentariske situation fortsatte kampen for gennemførelsen af den udelte skole. I perioden fra 1958-lovens vedtagelse var det blevet stadig mere almindeligt, at børnene fortsatte sammen i udelte klasser indtil det 6. eller 7. skoleår. Vedtagelsen af 1975- skoleloven skete på baggrund af et forslag fremsat af Ritt Bjerregaard, der var blevet undervisningsminister, da Socialdemokratiet i 1975 igen overtog regeringsmagten efter et kort intermezzo med Venstre ved regeringsroret. Det bemærkelsesværdige ved forslaget var, at det lå tættere på det af Venstre stillede forslag end på det af Knud Heinesen oprindeligt fremsatte forslag.<sup>42</sup> Med vedtagelsen af 1975-loven blev der indført en såkaldt »mild deling«, der betød, at undervisningen i udvalgte fag som regning og matematik, engelsk og tysk på 8-10. klassetrin og fysik og kemi på 9-10. klassetrin skulle opdeles i sideløbende kurser. I alle andre fag skulle der være samlæsning. Udgangspunktet for delingen, skulle ikke længere være det faglige niveau, men derimod omfanget af pensum. Der var dog ligesom i 1958-loven mulighed for på lokalt plan at undlade delingen, såfremt både skole og kommunalbestyrelse var indforståede hermed.<sup>43</sup>

1975-skoleloven er kendetegnet ved, at ordet demokrati for første gang optræder i formålparagraffen. I stk. 3 hedder det, at folkeskolen skal forberede eleverne til selvstændig medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsning af fælles opgaver. Skolens undervisning og dagligliv skal derfor bygge på åndsfrihed og demokrati. Endvidere fremhæves det, at skolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, arbejdsmetoder og udtryksformer, der kan bidrage til elevens alsidige udvikling.

Forholdet mellem skole og hjem var et centralt omdrejningspunkt i den socialdemokratiske skolepolitik, idet forældrenes engagement i skolens ledelse blev betragtet som et vigtigt led i skolens demokratisering. Der var dog langt fra ideal til praksis. Især arbejderforældre var stærkt underrepræsenterede i skolenævnene. En undersøgelse udarbejdet af Socialforskningsinstituttet i 1972 kunne påvise, at forældrenes engagement i skolen havde en klar social slagside. Blandt forældre i socialgruppe V (gruppen af ufaglærte) var der 34 procent, der ikke havde deltaget i forældremøder på deres barns skole inden for det seneste år. Det tilsvarende tal blandt forældre i socialgruppe I og II (gruppen af større eller mellem-

store virksomhedsejere og funktionærer i topstillinger eller overordnede stillinger) lå væsentlig lavere, nemlig 17-18 procent.<sup>44</sup>

### **Indoktrineringsdebatten**

Hvor diskussionen om folkeskolen i 1970'erne primært havde omhandlet den gradvise indførelse af enhedsskolen og en modernisering af undervisningsmetoderne, herunder afskaffelse af revselsesretten i 1967, kom diskussionen herefter til i stigende grad at omhandle indholdet i uddannelserne.

Uenigheder omkring skolens opdragende rolle brød ud i lys lue, da undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen i 1974 i en kronik i Berlingske Tidende leverede startskuddet til det, der senere skulle blive kendt som indoktrineringsdebatten. I kronikken hed det bl.a.: »Folkeskolen og børnehaver bliver visse steder i disse år præget af yderliggående marxistiske lærertyper, der vil omforme samfundet. De har ikke lov til at misbruge folkeskolen. Den politiske kamp må ikke foregå i skolen... For mange lader sig overrumple af pædagogiske principper, som har et skjult sigte... Tiden er inde til, at der sættes ind mod tyranniet, mod fanatismen, mod indoktrineringen. Skolen må ikke misbruges til en privat, ensidig politisering, fordi den vil ødelægge børnene.«<sup>45</sup>

Diskussionen omkring den påståede indoktrinerings afslørede grænserne for den konsensus, som i efterkrigsperioden havde eksisteret omkring den velfærdsstatslige uddannelsespolitik. Et af stridspunkterne drejede sig om undervisningens og dermed skolebøgernes indhold. I 1972 havde Dansk Arbejdsmands- og Specialarbejderforbund (DASF) offentliggjort en pjeces om skolebøgernes indhold. Tilsvarende undersøgelser var blevet gennemført i bl.a. Sverige og Vesttyskland, og konklusionen var den samme i Danmark, nemlig at skolen byggede på middelklassenormer, der ikke tilgodeså børn med en arbejderbaggrund. DASF argumenterede for, at skolen skulle opdrage eleverne til en kritisk stillingtagen til samfundsudviklingen og ruste de unge til at øve indflydelse på samfundsforhold og dermed bidrage til ændringen af de normer, samfundet hvilede på.

Med Baunsbak-Jensens kronik blev det pludselig de borgerlige partier, der tog teten i debatten om skolens indhold. De borgerlige partier gav udtryk for en voksende skepsis over for dele af Socialdemokratiets uddannelsespolitik, som blev anklaget for at være udtryk for forsøg på ligemageri, som ville ende med at tage initiativ og virkelyst fra børn og unge, og som dermed i sidste instans ville betyde en sænkning af det faglige niveau i skolen. Det var sådanne holdninger, der satte deres præg på forhandlingerne om 1975 loven.

Centrumdemokraterne, der blev valgt ind i Folketinget i 1973, gjorde kampen mod de såkaldte moderne pædagoger til et centralt punkt i partiets program på linje med forsvaret for bilen og parcelhuset. I 1977 stillede partiet forslag om en ændring af folkeskoleloven, som bl.a. skulle forbyde skolen »at påvirke eleverne i

samfundsspørgsmål af kontroversiel art«, til gengæld skulle de obligatoriske fag styrkes og den undervisningspligtige alder nedsættes med et år.<sup>46</sup>

Venstre viste sig derimod i debatten som et vaskeægte liberalt parti. Således skrev Bertel Haarder om indoktrinering og holdningsdannelse: »Indoktrinering er ikke nær så farlig som ansigtsløsheden. Pædagogen som et anonymt redskab for en statsautoriseret pædagogik er et værre skræmmebillede end den fodformede sociale missionær, der selv står inde for, hvad han gør. Holdningsdannelse kan være yderst værdifuldt, ja måske det vigtigste i skolen, når blot der er forståelse mellem hjem og skole...Børnene må ikke sættes op mod forældrene gennem politisk påvirkning; men vi skal ikke forbyde læreren at være sig selv og gøre, hvad han finder rigtigt over for sine små medmennesker. Nøgleordet er tillid mellem lærer og hjem...«<sup>47</sup>

Netop forholdet mellem skole og hjem skulle blive et centralt diskussionstema i forbindelse med den uddannelsesredegørelse, som var blevet iværksat af det Centrale Uddannelsesråd (CUR), som var blevet nedsat i 1974. U 90, der udkom i 1978 var det første forsøg på en samlet strategi for hele uddannelsesområdet. Indtil da havde der kun været få og spredte tiltag til en samlet uddannelsesplanlægning.

### **Ønsket om en samordnet og langsigtet uddannelsesplanlægning.**

Den socialdemokratiske vision om at bruge uddannelsessystemet som ligheds-skabende instrument nåede et højdepunkt med offentliggørelsen af U 90. Redegørelsen repræsenterede på en og samme tid kulminationen af og afslutningen på Socialdemokratiets dominerende rolle på uddannelsesområdet.

Rapporten tog udgangspunkt i de såkaldte fire liv: familie-, fritids-, arbejds- og samfundslivet, og målsætningen var, at uddannelsessystemet skulle ruste eleverne i forhold til samtlige disse fire liv. Samtidig blev skolens opdragende rolle understreget, idet det hed, at skolen skulle medvirke til en udvikling, der betød: »at børn og unge frigøres fra en række traditionelle forestillinger, som bl.a. også findes hos forældrene.«<sup>48</sup> Netop denne formulering blev en vigtig anstødssten for de borgerlige partier og var en medvirkende årsag til, at U90 aldrig fik nogen praktisk uddannelsesmæssig betydning.<sup>49</sup> Et andet omstridt afsnit i U 90 omhandlede en af Socialdemokratiets mærkesager, nemlig indførelsen af den 12-årige enhedsskole. På side 340 i betænkningen hedder det: »Vi opstiller som mål, at uddannelsessystemet indrettes med gode og varierende tilbud, at alle på frivillig basis fastholdes i et 12-årigt- og senere 13-årigt uddannelsesforløb.«

Ikke mindst Venstre markerede sig som modstander af dette standpunkt. Bertel Haarder, der i 1982 blev undervisningsminister, vendte sig mod det, han kaldte »13 års samfundsopdragelse« af alle med det mål at skabe en bestemt mennesketype.<sup>50</sup> Haarders modstand skal ses i sammenhæng med en stigende kritik af den socialdemokratiske velfærdsvision, og den rolle den offentlige sektor blev til-

delt heri. Kritikken rettede sig mod »den offentlige sektors svulmende forbrug« og det »overadministrerede samfund«, holdninger som Bertel Haarder allerede i starten af 1970'erne havde tematiseret i bøgerne *Statskollektivismen og spildproduktion 1973* og *Institutionernes Tyranni* fra 1974. Nedenstående udtalelse om udvidelsen af den skolepligtige alder er hentet fra førstnævnte bog: »Selvfølgelig vil 12 års uddannelse for alle betyde en forbedring på visse punkter. Den forlængede skoletid er nok ikke helt spildt (og så ved vi da, hvad vi skal stille op med de unge i de vanskelige år!). Men det er en særdeles dyr form for beskæftigelsesterapi, som under ingen omstændigheder er pengene værd. Grænsenyttens er større i anden anvendelse, f. eks. erhvervspraktik, fritid, udenlandsrejser, højskoleophold eller anden selvvalgt beskæftigelse, herunder erhvervsarbejde«<sup>51</sup>.

På ungdomsuddannelsesområdet repræsenterer U 90 et opgør med 1950'ernes målsætning om at specialisere arbejdsstyrken i forhold til erhvervslivets aktuelle krav. I stedet skulle der satses på bredere og mere almene uddannelser. U 90 knyttede store forhåbninger til indførelsen af nye pædagogiske metoder som gruppearbejde og projektarbejde og lagde vægt på, at indlæringen af teoretiske kundskaber skete i tæt tilknytning til løsningen af praktiske opgaver. I stedet for den hidtidige opdeling af ungdomsuddannelserne i almene og studieforberedende uddannelser på den ene side og erhvervsrettede uddannelser på den anden side, var det hensigten at skabe en fleksibel arbejdsstyrke, som let lod sig omstille i forhold til de ændrede kvalifikationskrav, som forventedes i kølvandet på den teknologiske udvikling.

### Lighedsmålsætningens fallit

Selvom antallet af elever i gymnasiet var fem-doblet i perioden fra 1950 til 1970 og på trods af det stigende uddannelsesniveau i befolkningen, kunne undersøgelser gennemført af bl.a. Socialforskningsinstituttet påvise, at, det fortsat var således, at den enkeltes uddannelseschancer afhang af vedkommendes opvækstmiljø. Ganske vist var uddannelsesmulighederne blevet forbedret for arbejderklassens børn og enhedsskolen stort set gennemført, men det var middelklassen og ikke arbejderklassen, der havde haft størst udbytte af den voldsomme udvidelse af uddannelsessystemet og de forbedrede økonomiske støttemuligheder, som havde set dagens lys i 1960'erne.<sup>52</sup>

Heller ikke den skæve kønsmæssige rekruttering til de højere uddannelser formåede udbygningen af uddannelsessystemet i første omgang at rette op på. Selvom det allerede i 1960'erne kunne dokumenteres, at piger generelt havde lettere ved at tilpasse sig skolens krav end drenge, endte drengene alligevel med i gennemsnit at få de længste uddannelser.<sup>53</sup> I 1968 var der dobbelt så mange piger (knap 40 procent) som drenge (20 procent), der ikke påbegyndte en uddannelse i de første år efter, at de har forladt skolen.<sup>54</sup> På længere sigt blev disse forskelle dog udlignet. I dag har unge kvinder overhalet mænd med hensyn til uddannel-



seslængde. Desuden er det i højere grad de unge mænd end de unge kvinder, der bidrager til den uddannelsesmæssige restgruppe.<sup>55</sup>

Især for Socialdemokratiet kom det som et chok, at uddannelsesinvesteringerne ikke havde haft den lighedsskabende effekt, som de var tiltænkt. I første omgang rettede partiet søgelyset mod adgangsreguleringerne til de højere uddannelser. I et debatoplæg fra 1969 med titlen *Fremtidens Uddannelsespolitik* slog partiet til lyd for, at adgangskriterierne til de videregående uddannelser ikke længere alene skulle være betinget af en bestemt eksamen, men også af almen viden og modenhed. Desuden stillede partiet krav om en demokratisering af undervisningen på universiteterne, hvor der endnu indtil 1977 var frit optag. Endelig skulle der åbnes for en højere grad af valgfrihed på tværs af fagene og indføres flere afgangsniveauer. I 1977 indførte Ritt Bjerregaard adgangsbegrænsning til universitetsstudierne med henvisning til, at den procentvise andel af arbejderbørn ved de højere uddannelser ikke var blevet forøget i de sidste 15 år, hvorfor det gav bedre mening at prioritere udbygningen af uddannelsesmulighederne for de 16-19-årige og samtidig styrke indsatsen på voksenuddannelsesområdet frem for at fortsætte udbygningen af universiteterne.<sup>56</sup>

Når der gik så lang tid, før der blev indført adgangsbegrænsning til universiteterne, skyldes det ifølge Erik Jørgen Hansen, at de videregående uddannelser blev betragtet som et entydigt gode for såvel den enkelte som for samfundet. Desuden var der tillid til, at fri adgang og markedets selvregulering ville skabe balance mellem udbud og efterspørgsel. Uddannelsesplanlæggerne forestillede sig, at ungdommen ville lægge individuelle økonomiske overvejelser til grund for deres uddannelsesvalg og dermed sikre, at de valgte uddannelser også var dem, som samfundet havde brug for. Argumentet var, dels at et sådant valg ville garantere den unge en høj indkomst, og dels at samfundet i et vist omfang ville udvikle beskæftigelsesmuligheder i overensstemmelse med de kvalifikationer, som via uddannelsessystemet blev stillet til rådighed.<sup>57</sup>

## Uddannelsespolitikken og moderniseringen af den offentlige sektor

Trods den skærpede tone og den spirende politiske uenighed omkring uddannelsespolitikken, som kom til udtryk såvel i forbindelse med diskussionerne omkring folkeskolens formål som omkring erhvervsuddannelsernes udformning, var det først i 1982, hvor Bertel Haarder afløste Dorthe Bennedsen som undervisningsminister, at den socialdemokratiske uddannelsesstænkning for alvor blev trængt i defensiven. Da Bertel Haarder tiltrådte som undervisningsminister nedlagde han CUR, arkiverede U-90 og offentliggjorde i stedet U-91.

I U91 blev det slået fast, at dansk uddannelsespolitik fremover skulle bygge på to centrale elementer nemlig: 1. mål og rammestyring og 2. øget markedsorientering og brugerindflydelse formidlet via skolebestyrelser og frie skolevalg. Tiltroen til den videnskabeligt funderede planlægning blev således udskiftet med

en tilsvarende stærk tiltro til markedskræfterne. Denne nyliberalistisk inspirerede uddannelsestænkning var karakteriseret ved, at den satte samfundets og erhvervslivets krav i højsædet samtidig med at den betonede den enkeltes ansvar. Desuden lå politikken i forlængelse af den omstillingsproces, som også den øvrige offentlige sektor gennemgik under slagordene: øget brugerindflydelse, valgfrihed samt højere effektivitet og kvalitet. Bertel Haarder var imidlertid tvunget til at tage hensyn til det alternative uddannelsespolitiske flertal, som blev anført af det Radikale Venstre under ledelse af Ole Vig Jensen, og dette flertal pressede på for at få gennemført en reform af folkeskoleloven. På dagsordenen var nok engang spørgsmålet om enhedsskolens endelige gennemførelse samt spørgsmålet om karaktergivning og prøveformer. Desuden diskuteredes behovet for ændringer i undervisningens indhold og i arbejdsformerne. Det var lykkedes Ole Vig Jensen, at igangsætte reformarbejdet via en folketingsbeslutning om gennemførelsen af et fireårigt udviklingsprogram, hvor der var afsat 400 mio. kr. til forsøgsprojekter i folkeskolen. Forsøgene kom til at danne udgangspunkt for forhandlingerne om 1993-skoleloven.

### **Den endelige gennemførelse af enhedsskolen**

Skoleloven fra 1993 lå på mange måder i forlængelse af den linie, som Bertel Haarder havde udstukket i 1980'erne, hvor han lagde op til en decentralisering af opgaver og ansvar ved at styrke kommunalbestyrelsens, skolebestyrelsens og skolelederens indflydelse på skolens rammer. På erhvervsuddannelsesområdet var disse principper allerede slået igennem i erhvervsuddannelsesreformen fra 1991, hvor taxameterstyring afløste det hidtidige bevillingssystem, og de tidligere centralt fastlagte undervisningsplaner var blevet erstattet af mål- og rammestyring.<sup>58</sup>

1993-skoleloven medførte, at den eksisterende kursusdeling i udvalgte fag på 8-10 klassetrin bortfaldt. Til gengæld blev der åbnet mulighed for, at undervisningen kunne organiseres i hold inden for den enkelte klasse eller på tværs af klassetrin, når det var praktisk og pædagogisk begrundet. Loven pålagde lærerne løbende at evaluere elevernes udbytte af undervisningen, en evaluering der skulle danne grundlag for undervisningens differentiering. Holddannelserne måtte dog ikke være af en sådan karakter, at de på forhånd kunne fastlægges for et helt skoleår ad gangen. Kravet var, at eleverne på alle klassetrin blev undervist samlet i den overvejende del af undervisningstiden. Der blev indført en projektopgave på 9. og 10. klassetrin. Oprindeligt var det hensigten, at denne skulle erstatte folkeskolens afgangsprøver, men i den endelige lov blev disse bibeholdt som et frivilligt tilbud til eleverne.

Mens Socialdemokratiet var tilfreds med, at udgangspunktet for undervisningen fremover var den udelte skole, stemte de Konservative imod lovens vedtagelse med den begrundelse, at de ønskede niveaudelingen bibeholdt som en mu-

lighed for eleverne. Desuden så de hellere en styrkelse af fagligheden frem for af tværfagligheden. Venstre, der havde stillet det oprindelige lovforslag, var derimod tilfreds med lovens endelige udformning og det samme gjaldt det Radikale Venstre, der besatte undervisningsministerstolen under de endelige forhandlinger.<sup>59</sup>

### **Fokus på voksen- og efteruddannelsesområdet**

Som en konsekvens af den manglende realisering af lighedsmålsætningen og som følge af den stigende marginalisering af de kortuddannede på arbejdsmarkedet koncentrerede Socialdemokratiet sig i 1980'erne i stigende grad om voksen- og efteruddannelsesområdet, en indsats som ikke mindst den stigende arbejdsløshed blandt især ufaglærte havde aktualiseret.

En øget indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet skulle både bidrage til at styrke de kortuddannedes beskæftigelsessituation og danne udgangspunkt for jobudvikling og bedre arbejdsforhold og dermed medvirke til en demokratisering af arbejdslivet. I den forstand var der tale om et alternativ til 1970'ernes lighedstænkning, der primært fokuserede på, hvor mange arbejderbørn der gennemførte en videregående uddannelse.<sup>60</sup>

Allerede i en mindretalsudtalelse til U-90 havde LO slået til lyd for nødvendigheden af en øget indsats på voksenuddannelsesområdet, såfremt intentionerne om en lighedsorienteret uddannelsespolitik skulle bære frugt. De arbejdere, der ikke havde fået tilstrækkelig uddannelse, skulle via en øget indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet sikres mulighed for at indhente det forsømte senere i livet. I forbindelse med offentliggørelsen af Lavindkomskommissionens betænkning i 1982 blev kravene på ny fremført fra fagbevægelsens side. Denne gang i form af krav om indførelse af en ungdomsgarantiordning og betalt frihed til uddannelse<sup>61</sup>. Også fra Socialdemokratiets traditionelle allierede på det uddannelsespolitiske område, Det Radikale Venstre, var der en voksende interesse for voksen- og efteruddannelsesområdet. I 1984 havde den daværende radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen fået vedtaget et 10-punktsprogram om voksen- og folkeoplysning, der skulle sikre alle adgang og støtte til voksenuddannelse. Programmet lagde op til et samarbejde mellem de erhvervsrettede, almene og folkeoplysende dele af voksenundervisningen. I 1989 kom Lov om voksenuddannelsesstøtte (VUS), der gav kortuddannede voksne mulighed for at få økonomisk støtte til at uddanne sig i arbejdstiden i op til tre måneder med en økonomisk støtte svarende til dagpengesatsen.

Udover den manglende realisering af lighedsmålsætningen gav restgruppeproblematikken også anledning til at kaste et kritisk blik på den hidtil førte uddannelsespolitik. Selvom uddannelses- og erhvervsvejledningen var blevet styrket allerede i midten af 1970'erne, hvor der blev åbnet for øget praktik for elever i 8-10. klasse, kunne man ikke desto i midten af 1980'erne konstatere, at hver tred-

je unge ikke fik nogen sammenhængende uddannelse efter afslutningen af folkeskolen.<sup>62</sup> En del af de unge i restgruppen udgjordes af unge som hverken havde lyst eller forudsætning for at gennemføre en bogligt orienteret og skoleforankret ungdomsuddannelse. Med henblik på at opfange denne målgruppe oprettedes en række kortere praktisk orienterede forløb under Lov om Erhvervsfaglige Grunduddannelser (EGU), der blev vedtaget i 1992. Undervisningen på EGU skulle ske i tæt tilknytning til det praktiske arbejde, og uddannelserne skulle være fleksible og kunne færdiggøres på forskellige niveauer afhængig af de unges interesser og evner. Desuden skulle uddannelserne i et vist omfang kunne godskrives, såfremt den pågældende unge senere valgte at påbegynde en egentlig erhvervsuddannelse. Uddannelserne skulle være på mindst to år hvoraf mindst 20 og højst 40 uger, skulle foregå på en skole. Forslaget blev ikke mødt med begejstring. Socialdemokratiet kaldte det en uddannelsesmæssig blindgyde og foreslog, at man i stedet koncentrerede kræfterne om at forbedre de eksisterende uddannelser. Også det Radikale Venstre var forbeholdent, men så dog positivt på ideen om at konstruere nye uddannelser.<sup>63</sup>

I 1993 lancerede den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen under overskriften »Uddannelse til alle« (Undervisningsministeriet 1993) en række initiativer med henblik på at nedbringe den uddannelsesmæssige restgruppe. Målsætningen var, at 90-95 procent af en ungdomsgeneration skulle have en ungdomsuddannelse.

Som led i indsatsen for at nedbringe restgruppen blev »den frie ungdomsuddannelse« oprettet. Hermed fik de unge mulighed for selv at tilrettelægge deres uddannelsesforløb. Initiativet er interessant i den forstand, at det repræsenterer et brud med den institutionstænkning, som traditionelt har præget uddannelsesområdet. Om begrundelsen for initiativet hed det: »Uddannelsen foreslås, fordi en del af de unge selv ønsker at finde livskvalitet og kurser, der ligger uden for de kendte ungdomsuddannelser.«<sup>64</sup>

Tilbuddet var rettet mod såvel stærke som svage unge.<sup>65</sup> En evaluering viste imidlertid, at eleverne i højere grad havde træk til fælles med unge i det ordinære ungdomsuddannelsessystem end med den øvrige restgruppe.<sup>66</sup> I 2001 blev loven revideret, hvilket betød, at en større del af forløbet skulle foregå på offentligt godkendte uddannelsesinstitutioner, samt at der skulle foretages en vurdering af, om den unge ville have mere gavn af et ordinært uddannelses tilbud. Opstramningen af den frie ungdomsuddannelse illustrerer det holdningsskift, der havde fundet sted inden for såvel det Radikale Venstre som inden for Socialdemokratiet. Tidligere havde holdningen været, at hvis blot der blev stillet tilstrækkelig mange attraktive uddannelses tilbud til rådighed for de unge, som tog højde for de unges behov og sociale baggrund, ville problemerne være løst.

For det Radikale Venstres vedkommende kommer holdningsskiftet allerede til udtryk i partiprogrammet fra 1997. Til forskel fra partiprogrammerne fra 1955

og 1976, hvor det handler om at tilpasse det økonomiske system og de offentlige tilbud til borgernes behov, er det i partiprogrammet fra 1997 kravene til den enkelte, der er i fokus. På uddannelsesområdet betød dette at den enkelte, hvad enten vedkommende var i beskæftigelse eller arbejdsløs, skulle forpligtes til at kvalificere sig i overensstemmelse med arbejdsmarkedets krav.<sup>67</sup>

For Socialdemokratiets vedkommende kommer holdningsskiftet bl.a. til udtryk i en ændret indstilling til restgruppen. I 1995 gennemførte den socialdemokratiske ledede regering stramninger i dagpengereglerne således, at unge ledige uden uddannelse højst kunne få den maksimale dagpengetakst i seks måneder. Herefter havde de ret og pligt til uddannelse i mindst 18 måneder.<sup>68</sup>

Hermed blev det for alvor signaleret, at uddannelse ikke længere blot skulle betragtes som en ret, men nu også som en pligt for den enkelte. Dette understregede yderligere en udvikling, hvor ligheds- og i en vis forstand også frihedsmålsætningen blev fortrængt til fordel for hensynet til den nationale konkurrenceevne og ønsket om at begrænse antallet af personer på overførselsindkomst.

Hvor U 90 havde argumenteret for, at uddannelsessystemet skulle imødekomme såvel familie- fritidsliv som arbejds- og samfundsliv, argumenterede uddannelsesplanlæggerne i 1990'erne at der ikke var nogen forskel på individet, erhvervslivet eller samfundet interesser når det gjaldt den enkeltes uddannelse. Disse tendenser kommer tydeligt til udtryk i det af undervisningsminister Ole Vig Jensen udsendte skrift *National Kompetenceudvikling* (Undervisningsministeriet u.å). Heri argumenteredes der for, at udviklingen af personlige kompetencer ikke længere blot skulle betragtes som et biprodukt af den faglige kompetenceudvikling, men at styrkelsen af de personlige kompetencer i stedet skulle være en selvstændig målsætning. For fremtiden skulle elevernes læreprocesser snarere end lærerens undervisning danne udgangspunkt for undervisningsplanlægningen, og eleverne skulle samtidig tildeles et større ansvar for egen læring. Elevernes egne ressourcer skulle med andre ord bruges mere aktivt i undervisningen. Der var tale om en uddannelsestænkning, som ikke mindst slog igennem på erhvervsuddannelsesområdet med reformen i 2000, hvor »ansvar for egen læring« blev et pædagogisk modeord. Selvom denne understregning af, at det er individet og ikke faget, der skal i centrum, har klare paralleller til de reformpædagogiske tanker fra 1960'erne, stemmer tankerne også godt overens med den nye understregning af individets ansvar og pligt til at sikre sig de rette kompetencer.

### **Enhedsskolen under pres**

Hvad angår folkeskolen, så er den i de senere år blevet udsat for et dobbelt pres. Den er blevet kritiseret for ikke at gøre nok for de bedst begavede børn og for ikke i tilstrækkelig grad at ruste eleverne fagligt. Denne kritik fik medvind, da en rapport fra Danmarks Pædagogiske Institut med titlen *Den grimme ælling og svanerne* kunne dokumentere, at danske elever i 3. klasse læste langt dårligere

end børn i andre nordiske lande.<sup>69</sup> Senere er de nedslående resultater blevet dokumenteret i en række internationale, sammenlignede undersøgelser herunder OECDs Pisa - undersøgelser.

Da VK-regeringen med Anders Fogh Rasmussen i spidsen tiltrådte i 2001, var et af dens første tiltag udarbejdelsen af en handlingsplan for bedre uddannelser. Handlingsplanen gav et klart signal om de værdier, der skulle ligge til grund for de kommende lovforslag på uddannelsesområdet, nemlig en opprioritering af faglighed, fleksibilitet, innovation, frit valg og outputstyring.<sup>70</sup> At der var lagt op til et kursskift på folkeskoleområdet blev yderligere understreget af statsministrens åbningstale for Folketingets samling i 2003. Her understregede statsministeren, at de faglige krav var blevet slækket, »måske af frygt for at kontante faglige krav ville være til ugunst for de svageste«. Men konsekvensen var ifølge statsministeren i stedet, at de svageste elever var blevet ladet i stikken, samtidig med at danske skoleelever klarede sig dårligere end elever i andre lande på en række afgørende punkter. Han tilføjede, at det var, som om indlæring af faglige færdigheder var blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: «Hvad syntes du selv?»<sup>71</sup>

Begreber som faglighed og kvalitet er i 1990'erne kommet til at indtage en stadig mere central plads i diskussionerne om fremtidens folkeskole. Med 1993-skoleloven blev der stillet krav om løbende evaluering af eleverne, og i 2003 blev der med en lovændring indført »fælles mål« for undervisningen, som betød indførelsen af centralt fastsatte kundskabs- og færdighedsmål. Det seneste folkeskoleforlig fra juni 2006 har desuden introduceret nationale test som et obligatorisk pædagogisk værktøj, der skal sikre, at eleverne når de centralt fastlagte kundskabs- og færdighedsmål.

Undervisningsminister Bertel Haarder begrundede på den ene side introduktionen af en mere testorienteret skole med henvisning til OECDs anbefalinger og på den anden side med ønsket om, at 95 procent af en årgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Testresultaterne skal sammen med de løbende evalueringer gøre det lettere for elev, lærer og forældre, at følge med i elevens faglige udvikling og dermed bidrage til sikringen af, at alle der forlader folkeskolen opnår tilstrækkelige kundskaber til at kunne starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Selvom det er et opgør med de progressive skoletanker, som satte eleven og ikke faget i centrum, er der ikke desto mindre tale om en politik, som også Socialdemokratiet bakker op om. Det er bemærkelsesværdigt eftersom Bertel Haarders forslag gør op med socialdemokratiske og radikale skoletanker fra 1950'erne, ifølge hvilke skolen skulle have lov til at udvikle sig på egne præmisser og ikke indrettes med henblik på videreuddannelse. I stedet fremhæver Bertel Haarder, at folkeskolens mål i en globaliseret tidsalder må være, at kvalificere til videreuddannelse. Socialdemokratiet begrundede sin tilslutning til lovforslaget med henvisning til såvel nødvendigheden af at styrke Danmarks konkurrenceev-

ne som ønsket om at nedbryde den negative sociale arv. Den socialdemokratiske uddannelsesordfører Kim Mortensen fremhævede under lovforslagets første behandling: »For Socialdemokratiet er sammenhængskraften i samfundet fundamental, og folkeskolens rolle i forbindelse med at nå et lige og harmonisk samfund er og har altid været central. Derfor ønsker vi en folkeskole, der er for alle, og ikke et skolesystem, hvor ressourcestærke forældre vælger folkeskolen fra, så folkeskolen efterlades som et opsamlingssted for børn med sociale problemer«<sup>72</sup>

Konklusionen er derfor, at elevernes faglige og personlige udbytte af undervisningen skal styrkes. En »bedre evalueringskultur« skal bidrage til realiseringen af disse mål.

Når Det Radikale Venstre valgte at stå uden for forliget, var det med den begrundelse, at skoleforliget var udtryk for en øget statslig styring ikke blot af folkeskolens rammer men også af undervisningsindhold og læreprocesser, hvilket partiet ikke ville medvirke til. Også Socialistisk Folkeparti valgte at stå uden for forliget.

Det var imidlertid ikke kun inden for Christiansborgs mure, at de internationale læseundersøgelser satte sig spor. Ikke mindst den debat, der i medierne har været af undersøgelsesresultaterne, har medvirket til at øge fokus på det faglige niveau i den danske folkeskole. Den negative omtale af folkeskolen har bidraget til, at mange, især veluddannede forældre i stigende grad fravælger folkeskolen og tilvælger privatskolerne. Således konkluderer en undersøgelse foretaget af Eva Sørensen fra RUC, at danske forældre i dag kan opdeles i to grupper. Den ene gruppe består af forældre, der satser på privatskoler og som især lægger vægt på faglighed og barnets individuelle udvikling, mens den anden gruppe består af forældre, som vælger at sætte deres børn i folkeskolen, fordi de er optaget af, om skolen gør børnene til hele mennesker og gode samfundsborgere<sup>73</sup>.

En anden udvikling, som ligeledes har bidraget til at sætte folkeskolen under pres, er debatten om de tosprogede elever i folkeskolen. Det stigende antal tosprogede elever har udfordret forestillingen om danskerne som en etnisk og kulturel enhed. Denne problemstilling har også sat sig spor i debatten om folkeskolens formål. Hvor folkeskoleloven fra 1975 lagde vægt på, at skolen skulle være åben for alle børn og ikke måtte påvirke eleverne i retning af en bestemt livsanskuelse eller bestemte politiske holdninger, hedder det i 1993-skolelovens § 3 at »Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer...«. Ændringerne illustrerer, at det multikulturelle element i samfundet i stigende grad betragtes som et problem<sup>74</sup>.

Udover en stigning i antallet af forældre, der vælger at sætte deres børn i privatskole, er der sket en polarisering inden for folkeskolen, som forstærkes af det frie skolevalg. Der er de seneste år sket en opdeling af skoler med overvejende velfungerende børn og skoler med mange ressourcekrævende børn. I København, som er en af de byer, hvor problemet er størst, har konsekvensen været, at

over halvdelen af børnene går i skole et andet sted, end hvor de hører til. På indre Nørrebro er situationen særlig tilspidset. Her går kun 28 procent af børnene i skole i det skoledistrikt, hvor de hører til<sup>75</sup>. Det betyder, at den klassekammeratseffekt, som flere undersøgelser har kunnet påvise, og som består i, at de dygtige elever er med til at trække de svage elever op på et højere niveau, ikke længere gør sig gældende i samme omfang som tidligere. Netop klassekammerateffekten var et vigtigt argument for enhedsskolen<sup>76</sup>. Delingen i praktiske og boglige linier syntes således i stigende grad at blive afløst af en opdeling mellem skoler, der overvejende rekrutterer børn fra uddannelsesvante hjem, og skoler der rekrutterer børn fra uddannelsesfremmede hjem. Fortsætter udviklingen kan man frygte, at mens nogle skoler primært vil rekruttere til gymnasiet og de videregående uddannelser, vil andre i heldigste fald rekruttere til erhvervsuddannelserne og i værste fald til den uddannelsesmæssige restgruppe.

## Opsummering

Som det er fremgået, har uddannelsespolitikken i efterkrigsperioden været præget af målsætningen om at sikre alle lige adgang til uddannelse. Demokratiaspektet har ligeledes spillet en central rolle i debatten. Indholdet i begreberne demokrati og lighed har imidlertid ændret indhold op gennem perioden.

I velfærdsstatens opbygningsfase var politikken på folkeskoleområdet præget af ønsker om at skabe lige vilkår for børn på landet og i byen og sikre folkeskolen som et fællesskab, hvor delingen af eleverne blev udskudt så længe, det ansås for fagligt og pædagogisk forsvarligt. På ungdomsområdet handlede det ligeledes om ud fra en retfærdighedsbetragtning at sikre alle formel lige adgang til uddannelse. Men først og fremmest handlede det om at integrere de store krigsårgange på arbejdsmarkedet og dermed sikre den ekspanderende eksportindustri den fornødne faglige arbejdskraft. Det centrale udredningsarbejde i perioden var Ungdomskommissionens betænkninger, der primært betragtede fremtiden ud fra en national vinkel, hvor industrisamfundet med stabil økonomisk vækst og stigende beskæftigelse var idealet.

I velfærdsstatens konsolideringsfase tildeles uddannelsespolitikken en aktiv rolle i realiseringen af et mere lige samfund. På folkeskoleområdet fokuseres der i højere grad på indhold og pædagogik. Skolen skal spille en central rolle i opdragelsen af børnene til selvstændige og samfundsengagerede individer. På ungdomsuddannelsesområdet er målet, at det er evner og interesser snarere end opvækstmiljøet, som skal bestemme den enkeltes uddannelsesvalg. Socialforskningsinstituttets publikationer kommer til at spille en central rolle som begrundelse for at føre en mere lighedsorienteret uddannelsespolitik.

Da velfærdsstaten kommer under pres som følge af stigende arbejdsløshed og politiske protester over det stigende skattetryk og en voksende offentlig sektor, får det i første omgang ikke afgørende konsekvenser for skolepolitikken. Be-



stræbelserne på at indføre den udelte skole fortsætter, og det samme gælder udviklingen af en pædagogik, der sætter det enkelte barn i centrum. Til gengæld er lighedsretorikken blevet nedtonet og erstattet af en øget fokusering på den uddannelsesmæssige restgruppe, hvilket resulterer i oprettelsen af nye ungdomsuddannelser, der skal tiltrække de skoletætte unge, samt i en voksende indsats på voksen- og efteruddannelsesområdet.

Fra 1980'erne vokser presset for at effektivisere den offentlige sektor. Samtidig bliver konkurrenceevne og globalisering temaer, som i stigende grad kommer til at præge såvel debatten om velfærdsstatens fremtidige udformning som uddannelsespolitikken. At dagsordenen sættes af faktorer uden for den nationale kontekst bliver stadig mere tydeligt. Det er således ikke som i de to tidlige perioder nationale udredningsarbejder, der sætter dagsordenen for de uddannelsespolitiske diskussioner, men derimod internationale sammenligninger som eksempelvis PISA undersøgelserne. Undersøgelsesresultaterne bruges som udgangspunkt for et opgør med vigtige nationale særtræk ved den danske folkeskole. Det handler nu ikke længere om at sætte eleven, men derimod faget i centrum. Dette uddannelsespolitiske skift legitimeres af, at den hidtil førte politik ikke har formået at sikre reel lighed på uddannelsesområdet, ligesom det heller ikke er lykkedes at nedbringe restgruppen afgørende. Desuden legetimeres den øgede fokus på faglighed af de danske skolelevers middelmådige præstationer i de internationale test. Det lave præstationsniveau tolkes af de borgerlige partier som et forvarsel om en tilsvarende ringe evne til at klare sig i en verden, der i stigende grad globaliseres, mens Socialdemokratiet er mere fokuseret på den hjemlige polarisering af befolkningen, som den blandt andet kommer til udtryk i skolevalget.

*Ida Juul er cand. mag i historie og samfundsfag og adjunkt ved Institut for Curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun har skrevet Ph.d. om det danske erhvervsuddannelsessystem og arbejder p.t. på et forskningsprojekt støtte af Det Humanistiske Forskningsråd med titlen » Skolen for livet? – skolesystem og livshistorie 1945-2005.*



## Litteratur

- Banke, C. S. (2003) »Manden som kom cyklende med velfærdsstaten« i K. Pedersen (red.): *13 Historier om den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Betænkning nr. 143. *De store fødselsårge Arbejdsmarkedskommissionen* (1956).
- Betænkning nr. 253. *Den blå betænkning* (1960).
- Bregnsbo, H. (1971) *Kampen om skolelovene*. Odense: Odense University Press.
- Bryld, C. (2004) Arbejderbevægelsen og de politisk-historiske forudsætninger for velfærdsstaten, i C. Bryld (red.): *Den socialdemokratiske idéarv. Politiske grundværdier i dansk arbejderbevægelse før velfærdsstaten. En antologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bøgh Andersen, B. (1972) *Forældre og skole*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Bomholt, J. (1953) »Folkeskolens struktur« i Hedtoft, H. (red.) *Mennesket i Centrum*. København: Forlaget Fremad.
- Christiansen, N. F. and Petersen, K. (2003) Socialdemokratiet og den danske velfærdsstat i Petersen, K. (red.) *13 historier om den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, J. (2005) »Det radikale Venstres velfærds politik 1975-2005« i Pedersen, S. & Lidegaard, B. (red.) *B. Radikalt 1905-2005*. København: Gyldendal.
- Dahlgaard, L. (1978) »Uddannelsespolitik, ligestilling og lighed« i Markussen, I & Goldbach, I. (red.) *Danske skoleproblemer - før og nu*. København: Gjellerup.
- Dehn, E. (1996) »Uddannelse - et instrument for lighed og solidaritet« i Callesen, G., Christensen, S. og Grelle, H. (red.) *Udfordring og omstilling. Bidrag til Socialdemokratiets historie 1971-1996*. København: Fremad.
- Folketingstidende (1957/58) bd. 1, 109 årg.
- Goldschmidt, E. (1998) »Er alt ved det gamle i Undervisningsministeriet?« i *Fra Monrad til Vig*. København: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse.
- Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (1997) *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E. J. (2003) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hoffmeyer, E. Olsen, E. (1962) »Økonomisk velfærdsteori« i Hoffmeyer, E. (red.) *Velfærdsteori og velfærdsstat*. København: Berlingske forlag.
- Holm-Larsen, S. (1990-2005) »Skolen i årets løb« i *Årbog for Uddannelseshistorie*.
- Haarder, B. (1973) *Statskollektivism og spilproduktion*. Nykøbing F.: Bramsen & Hjort.
- Haarder, B. (1978) »Frie forældre styrede folkeskoler med gensidig frihed mellem hjem og lærer« i H. Cornelius (red.) *Hvad vil vi med skolen? En debatbog med meninger*. København: Forlaget Forum.
- Jakobsen, E. (1978) »Skolen skal være hovedtema ved næste valg« i Cornelius, H. (red.) *Hvad vil vi med skolen? En debatbog med meninger*. København: Forlaget Forum.
- Jensen, B. E. (2004) »Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse« i Korsgaard, O. (red.) *Om at føre identitetspolitik i et demokrati - en problemudredning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Juul, I. (2005) *På sporet af erhvervspædagogikken: Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseldannelsessystemet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kampmann, T. (1993) *Inden for murene i Undervisningsministeriet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kruchof, C. (1985) »Socialdemokratiet og folkeskolen. Vejen mod den udelte skole 1900-1984« i Kruchof, C. (red.) *Bidrag til den danske skoles historie*. København: Unge Pædagoger.
- Lauersen, P.F. (2005) »Det radikale Venstres uddannelsespolitik« i Pedersen, S. Lidegaard, B. (red.) *B. Radikalt 1905-2005*. København: Gyldendal.
- Markussen, I. (1978) »Kampen om den udelte skole« i Markussen, I. & Goldbach, I. (red.) *Danske skoleproblemer - før og nu*. København: Gjellerup.

- Mathiesen, A. (1976) *Uddannelse og Produktion*. København: Munksgaard.
- Mathiesen, A. (2000) *Uddannelsernes sociologi*. København: Christian Ejlers.
- Mærkedahl, I. (1978) *Uddannelsesmønstre og erhvervsstruktur i Danmark*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Møller, P. (1962) »Velfærd - for hvem og hvordan?« i Hoffmeyer, E. (red.) *Velfærdsteori og velfærdsstat*. København: Berlinske Leksikon.
- Nørgaard, E. (2005) *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, E., Markussen, I., & Christensen, D. C. (1978) »Beskrivelse af officielle og alment accepterede målsætninger og undervisningsmetoder i uddannelsessystemets hoveddele 1920-77« i *U 90 - samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne* (Vol.Bd.2). København: Undervisningsministeriet.
- Olsen, L. (2005) *Det delte Danmark*. København: Gyldendal.
- Regeringen (2002) *Bedre Uddannelser*. København
- Rold Andersen, B. (1984) *Kan vi bevare velfærdsstaten?* København: AKF.
- Skov Larsen, L. (1978) *Debatten om U90*. København: Berlinske Forlag.
- Søborg, H. (1983) *Socialdemokratiet og staten. Socialdemokratiets økonomiske politik 1945-72*. København: SFAH.
- Torfing, J. (2000) »Velfærdsstatens ideologisering« i Dyrberg, T.B. Hansen, A.D. & Torfing, J. (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet. (u.å.) *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1978) *U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. Bind 1 og 2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1993) *Uddannelse til alle København*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (1997) *Uddannelses Redegørelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998) *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2001) *De unges vej gennem uddannelsessystemet. Uddannelsesprofiler 1980-98*. København: Undervisningsministeriet.
- Ungdomskommissionen (1951) *Ungdomskommissionen. En oversigt over dens arbejde*. København: Det danske Forlag.
- Ungdomskommissionen (1954) *Ungdommens adgang til den højere uddannelse. Betænkning I. Gymnasiet*. København: Statens trykkekontor.
- Ørum, B., & Hansen, E. J. (1975) *Illusioner om uddannelse. Temaer i dansk uddannelsespolitik*. Rødovre: Fremad.
- <http://www.folketinget.dk/?/samling/20051/MENU/00000002.htm>

## Noter

- <sup>1</sup> Artiklen er en del af et større projekt med titlen »Skolen for livet?«. Projektet er finansieret af det humanistiske forskningsråd.
- <sup>2</sup> Christiansen og Pedersen (2003)
- <sup>3</sup> Christiansen og Pedersen (2003), s. 139-120.
- <sup>4</sup> Bryld (2004)
- <sup>5</sup> Rold Andersen (1984)
- <sup>6</sup> Ifølge Jacob Thorfing repræsenterer den af Hoffmeyer redigerede antologi med titlen Velfærds-teori og Velfærdsstat fra 1962 et af de første bud på at indholdsbestemme den socialdemokratiske forståelse af begrebet velfærdsstats. Hoffmeyer & Olsen (1962), s. 11-12.
- <sup>7</sup> Ikke mindst Socialforskningsinstituttet, som blev oprettet i 1957 med Henning Friis som direktør, spillede en vigtig rolle heri. Banke (2003), s. 143.
- <sup>8</sup> Nørgaard (2005)
- <sup>9</sup> Hansen (1995)
- <sup>10</sup> Søborg (1983)
- <sup>11</sup> Thorfing (2001), s. 35.
- <sup>12</sup> Møller (1962), s. 90.
- <sup>13</sup> Ørum & Hansen (1976), s. 34.
- <sup>14</sup> Undervisningsministeriet (1998), s. 16.
- <sup>15</sup> Ørum og Hansen (1976), s. 13.
- <sup>16</sup> Erik Ib Smidt-udvalget, refereret efter Mathiasen (1976), s. 7.
- <sup>17</sup> Hansen (2003), s. 58
- <sup>18</sup> Bregnsbo (1971), s. 22.
- <sup>19</sup> Hansen (2003), s. 58.
- <sup>20</sup> Bregnsbo (1971), s. 22.
- <sup>21</sup> Nørgaard, Markussen & Christensen (1978), s. 12.
- <sup>22</sup> Bregnsbo (1971), s. 27-28.
- <sup>23</sup> Ibid., s. 38.
- <sup>24</sup> Kruchov (1985)
- <sup>25</sup> Bomholt (1953), s. 86.
- <sup>26</sup> Folketingstidende (1957/58) Bd. 1 sp. 1068.
- <sup>27</sup> Bregnsbo (1971)
- <sup>28</sup> Betænkning nr. 253, s. 20.
- <sup>29</sup> Betænkning nr. 143 (1956)
- <sup>30</sup> Tidligere havde ansvaret for den faglige oplæring alene været placeret hos virksomhederne. Undervisningen på erhvervsskolerne, der primært havde koncentreret sig om de almene fag og teoriundervisning, havde fortrinsvist fundet sted efter fyraften.
- <sup>31</sup> Juul (2005)
- <sup>32</sup> Mathiasen (1976), s. 48-49.
- <sup>33</sup> Ungdomskommissionen (1954), s. 12.
- <sup>34</sup> Dalgaard (1978), s. 105.
- <sup>35</sup> Markussen (1978), s. 81.
- <sup>36</sup> Dehn (1996)
- <sup>37</sup> Ibid., s. 423.
- <sup>38</sup> Goldschmidt (1998), s. 69
- <sup>39</sup> Se eksempelvis Uddannelsesredøgørelse (1997) og det socialdemokratiske udspil fra juni 2006.
- <sup>40</sup> Juul (2005)
- <sup>41</sup> Gymnasiale uddannelser omfatter i denne sammenhæng både gymnasieelever og studenter- og Hf-kursister Mærkedahl (1978), s. 46.
- <sup>42</sup> Dehn (1996)
- <sup>43</sup> Lauersen (2005), s. 96.

- 44 Bøgh Andersen (1972), s. 46.
- 45 Berlingske Tidende. Søndag d. 13. oktober 1974, citeret efter Kampmann (1993).
- 46 Jacobsen (1978).
- 47 Haarder (1978), s. 110-111.
- 48 U90, s. 124.
- 49 Hansen (2003), s. 173.
- 50 Skov Larsen (1978), s. 18.
- 51 Haarder (1973), s. 58.
- 52 Hansen (1997), s. 24.
- 53 Hvor 54 procent af pigerne i 14-års alderen i 1968 svarede, at de syntes godt om at gå i skole, gjaldt det kun 31 procent af drengene. Tilsvarende kom halvdelen af pigerne kom ved delingen i 7 kl. i 1. real, mens det kun gjaldt 40 procent af drengene. Hansen (1995), s. 31.
- 54 Ørum & Hansen (1976), s. 25.
- 55 Undervisningsministeriet (2001)
- 56 Ny politik nr. 1 (1976), refereret efter Dehn (1996).
- 57 Hansen (2003), s. 204.
- 58 Juul (2005), s. 66.
- 59 Selvom det var Bertel Haarder, der fremsatte det oprindelige lovforslag, blev det Ole Vig Jensen, der satte sin underskrift under loven, da den borgerlige regering måtte træde tilbage som følge af Tamilsagen.
- 60 Dehn (1996)
- 61 Dehn (1996), s. 427.
- 62 Mathiesen (2000)
- 63 Holm-Larsen (1993), s. 107.
- 64 Undervisningsministeriet (1993), s. 14.
- 65 Ibid., s. 13
- 66 Holm-Larsen (2001)
- 67 Christensen (2000), s. 282.
- 68 Dehn (1996), s. 447.
- 69 Laursen (2005), s. 216.
- 70 Regeringen (2002)
- 71 Holm-Larsen (2004), s. 70.
- 72 <http://www.folketinget.dk/samling/2005/MENU/00000002.htm>
- 73 Holm-Larsen (2001), s. 188.
- 74 Ophævelsen af kommunernes forpligtelse til at udbyde modersmålsundervisning til de tosprogede elever er blevet erstattet af et krav om, at uddannelsessystemet påtager sig et ansvar for at gøre indvandrere og deres børn fortrolige med de danske værdier. Jensen (2005), s. 67.
- 75 Olsen (2005)
- 76 Ibid., s. 19.

# Uddannelserne i årets løb Folketingsåret 2005–2006

## Opgør med et halvt århundredes radikal uddannelsespolitik

*Af Signe Holm-Larsen*

Med præcisering af målet »uddannelse og forskning i verdensklasse« indledte statsminister Anders Fogh Rasmussen uddannelsesafsnittet i sin tale ved Folketingets åbning 4.10.2005, og han begrundede det med, at »vi skal gøre de gode tider langtidsholdbare«. Han opsummerede derefter de områder, som blev udmøntet i bl.a. finanslovsaftalen for 2006 og regeringens debatoplæg til Globaliseringsrådet om *Videregående uddannelser i verdensklasse*:<sup>1</sup> Styrket faglighed med flere timer i dansk og historie, styrket intern evaluering<sup>2</sup>, styrket efteruddannelse af lærere og skoleledere, »National handlingsplan for læsning« samt flere midler til integrationsinitiativer, til erhvervsskoler for oprettelse af ekstra praktikpladser og til de korte og mellemlange videregående uddannelser.

På langt de fleste af disse områder er der blevet realiseret lovinitiativer i det forløbne folketingsår. Undervisningsminister Bertel Haarder (V) er tilfreds:<sup>3</sup> »Mine holdninger har ikke ændret sig. Det, jeg snakkede om i 80'erne, er alle nu enige i. Nu må man sige »disciplin«, og man må gennemføre det. Det måtte man ikke tidligere, men mentaliteten har ændret sig, og det har jeg det utrolig godt med. Jeg har det som en fisk i vandet og kan stort set få alle mine ting igennem i Folketinget.«

## Uddannelsesudvalget som valgt ved folketingsårets begyndelse 5.10.2005.

---

Medlemmer	Stedfortrædere:
1. Troels Christensen (V)	1-5 Kurt Kirkegaard (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)
10. Christine Antorini (S)	10-13 Troels Ravn (S)
11. Kirsten Brosbøl (S)	Frank Jensen (S)
12. Carsten Hansen (S)	
13. Bjarne Laustsen (S)	
14. Margrethe Vestager (RV)	14-15 Elisabeth Geday (RV)
15. Bente Dahl (RV)	Charlotte Fischer (RV)
16. Anne Baastrup (SF)	16 Pernille Vigsø Bagge
17. Pernille Jes Rosenkrantz-Theil (EL)	17 Kim Mortensen (S)

---

*Formand: Carina Christensen (V)*

*Næstformand: Margrethe Vestager (RV)*

---

I løbet af folketingsåret skete der kun få udskiftninger: Således blev nr. 6 Louise Frevert (DF) erstattet af Martin Henriksen (DF), mens nr. 16 Anne Baastrup (SF) byttede plads med sin stedfortræder Pernille Vigsø Bagge (SF), og Pernille Jes Rosenkrantz-Theil (EL) blev erstattet af Per Clausen (EL).

Nogle af årets hændelser på grundskoleområdet var af forberedende art og blev ikke udmøntet i indeværende samling. Således nedsatte undervisningsminister Bertel Haarder og familie- og forbrugerminister Lars Barfoed december 2005 et skolestartudvalg med Linda Nielsen, professor, dr. jur. ved Københavns Universitet, som formand.<sup>4</sup> Udvalget skulle udarbejde anbefalinger, der kunne bidrage til en tidligere skolestart, hvor undervisningspligten indtræder den 1. august i det kalenderår, barnet fylder seks år. Rapporten om *Ny 1. klasse* anbefaler en samlet og sammenhængende skolestart, sprogscreening af alle 6-årige, obligatorisk børnehaveklasse, dansk med mindst en daglig lektion, trinmål og indholdsbestemmelser og i tilslutning hertil mål og indholdsbeskrivelse for SFO'erne.

At fremskynde skolestarten fra 7 til 6 år vil formentlig få størst betydning for drenge, som allerede med den nuværende skolestartalder har det sværere end pi-

gerne. Ifølge rapporten benyttes muligheden for at udskyde skolestarten med et år således af 26 procent af drengene over for 16 procent af pigerne.

Af øvrige ændringer på uddannelsesområdet uden tilknytning til lovgivningen kan nævnes, at dette blev året, hvor de to konkurrerende lederforeninger på folkeskoleområdet nærmede sig hinanden. Det er snart 8 år siden, Danmarks Skolelederforening forlod Danmarks Lærerforening, som herefter dannede Lederforeningen.<sup>5</sup> Et stort flertal besluttede på DLF's kongres efteråret 2005, at lederne fra 1.1.2006 skulle varetage egne lokale aftaleforhold.<sup>6</sup> Og ved Danmarks Skolelederforenings (DS) repræsentantskabsmøde 28.9.2005 i Herning fik DS's landsbestyrelse mandat til at gå i dialog med »de andre lederforeninger på folkeskoleområdet til at danne én ny fælles lederforening.«<sup>7</sup> Formændene for de to foreninger har indgået aftale om et tæt samarbejde i »Skoleledernes Fællesrepræsentation« fra 1. august 2006, efter at de nærmere principper for og forventninger til det fælles arbejde blev fastlagt i slutningen af maj 2006.<sup>8</sup>

### **Nedtælling til ny kommunestruktur**

I den forløbne folketingsssamling har mange anstrengelser drejet sig om, at nuværende 271 kommuner skal fusionere til 98 kommuner og være funktionsdygtige fra dag 1, nemlig 1.1.2007; og dette i en tid, hvor de kommunale driftsbudgetter samlet set kun vokser beskedent. Det har i de kommunale sammenlægningsudvalg medført mange beslutninger vedrørende økonomi, IT, organisation og medarbejderstab. For de amtslige og landsdækkende uddannelsesinstitutioner har fokus været på spørgsmål som overdragelse af aktiver og passiver, ny placering af ledere og medarbejdere og omstrukturering til selveje.

I forbindelse med reformen har ikke mindst den vidtgående specialundervisning været i fokus, idet kommunerne fra 2007 også skal finansiere amternes nuværende udgifter på området.<sup>9</sup> Kommunerne får tildelt de tidligere amtslige midler via bloktilskuddet, men der er i fordelingen af midlerne til den enkelte kommune ikke taget højde for, at nogle kommuner eksempelvis har en større eller mindre andel af elever visiteret til vidtgående specialundervisning og/eller har flere eller færre udgiftskrævende børn end landsgennemsnittet. Der vil altså være kommuner, som ikke får dækket deres udgifter på områderne fuldt ud, og nogle, som bliver »overkompenseret«.

Kommunalreformen satte også sit præg på kommune- og regionsvalget 15.11.2005, hvor de gamle kommunalbestyrelser blev forlænget for at kunne varetage kommunernes drift indtil 1.1.2007, og hvor der blev valgt sammenlægningsudvalg til i samme periode at forberede de nye storkommuner – en vigtig opgave med henblik på fastlæggelse af serviceniveauet i de nye kommuner. Opgaven er ikke blevet lettere af, at der samtidig er sket ændringer i den mellemkommunale udligningsordning, hvad der har tvunget en række især østdanske kommuner til at lægge niveauet lavere end ønsket og forudset.



Forberedelsen af kommunalreformen har for folkeskolens vedkommende tillige medført, at andre instanser har tilpasset deres struktur for at tilgodese deres organisatoriske arbejde. Det gælder eksempelvis Danmarks Lærerforening, der har foretaget en kredsreform med virkning fra 1.4.2006, så kredsoptdelingen modsvarer de nye kommunegrænser. Også Skole og Samfund har omstruktureret.

### **Folkeskolens stramningsbuket – formål, elevplaner, test og tilsyn**

Denne folketingsssamling bragte to meget omfattende lovpakker med dybtgående ændringer af folkeskoleloven fra 1.8.2006: I efteråret 2005 blev der opnået forlig om L 101, som omhandler nationale test og obligatoriske prøver mv.<sup>10</sup> Der er tale om 10 test i dansk læsning, matematik, naturfag og engelsk mv. på bestemte klassetrin. Samtidig er folkeskolens afgangsprøver efter 9. klasse gjort obligatoriske, og rækken af prøvfag udvidet med historie, samfundsfag og kristendomskundskab. I foråret 2006 drejede det sig om L 170,<sup>11</sup> der strammer folkeskolelovens formålsparagraf; indfører skriftlige individuelle elevplaner, en årlig kvalitetsrapport i forbindelse med kommunernes budgetvedtagelse og etablerer et Evalueringsråd til afløsning af Grundskolerådet september 2006.<sup>12</sup>

Ved 1. behandlingen af L 101 stillede Marianne Jelved (RV) sig tvivlende over for nytten af test: »Hvorhenne i den internationale forskning findes der belæg for, at den type test hjælper?«<sup>13</sup> Hun kritiserede tillige den manglende adgang til offentlig indsigt i testopgavernes kvalitet, og at »vi igen ikke kan få en faglig diskussion af, hvad det egentlig er, der bliver testet i, men må forlade os på et firma, der laver en test, som folkeskolens lærere skal indrette deres undervisning efter.« Og hun fortsatte: »Det, der foregår her, er et illusionsnummer. Det er i virkeligheden et led i en meget raffineret kulturkamp, og jeg kan undre mig over den sammensætning af forligspartier, der står bag det her.« I sit sidste indlæg sagde hun: »Min pointe er, at folkeskolelærerne faktisk er uddannet til at løse de opgaver, vi taler om her. Det er de meget, meget bedre til end de 179 medlemmer af Folketinget, det er derfor, de har fået prædikatet lærere, og de får løn for det, og de er ansat til det.« Også Thomas Krog (SF) var kritisk og mente, »at den tid, der skal bruges til at forberede og gennemføre testen og efterbehandle testresultaterne, går fra anden undervisning, og derfor kommer vi helt naturligt til at se en undervisning, der retter sig mod, at børnene klarer sig godt i test, i stedet for en undervisning, der fokuserer på at lære eleverne brugbare færdigheder.«<sup>14</sup>

Ved 2. behandlingen fremførte Kim Mortensen (S) sit partis begrundelse for at stemme for forslaget med, at de nationale test »for det første er et pædagogisk redskab og for det andet ikke skal stå alene, men være en del af en styrket evalueringskultur, der ikke kun måler det faglige indhold, men bredt måler alle aspekter af undervisningen.«<sup>15</sup> Lovforslaget blev af Margrethe Vestager (RV) kædet sammen med L 170, som var til førstebehandling samme dag: »Venstre skriver i betænkningen, at testene er pædagogiske, men hvordan hænger det sammen med,

at de skal bruges til kommunens kontrol af skolens kvalitet, som efterfølgende skal bruges til ministerens kontrol af skolens kvalitet?»

Ved førstebehandling af L 170 betegnede Thomas Krog (SF) forslaget som »et stort slag i værdikampen« og mente, at det »drejer desværre folkeskolen i en retning, hvor der er alvorlig risiko for, at væsentlige værdier i den danske folkeskole bliver smidt over bord. Den enkelte elevs alsidige udvikling står på spil... Den indsnævring af faglighedsbegrebet, der er lagt op til med den nye formulering af formålsparagraffen, retter uden tvivl fokus mod det, der kan måles i nationale obligatoriske test. Vægningen i undervisningen vil gå i retning af indlæring af paratviden og udenadslære...«<sup>16</sup> Majbrit Berlau (EL) kædede L 170 sammen med afskaffelse af gruppeeksamen og nedlæggelsen af Statens Pædagogiske Forsøgscenter.<sup>17</sup> Hun mente, at forslaget »bygger på et forældet skolesystem og et forældet skolesyn... og på den opfattelse, at vi skal vende tilbage til den sorte skole, som vi de sidste 30 år har forsøgt at vende os væk fra. Kontrol, centralstyring, ensretning og et meget snævert indlæringsfokus skal fremover være det, der er karakteristisk for den danske folkeskole...« Imod forslaget talte også Margrethe Vestager (RV), som beklagede »det lethedens tonefald, som har præget ordførerne og ministeren,« og »den arrogance, som man forholder sig til lærernes bekymringer med« samt debatforløbet, »hvor der stort set ikke er nogen tilbage (red.: i folketingssalen), og hvor vi nærmer os kl. 23.30«. Hun kommenterede tillige den borgerlige regerings indsats på uddannelsesområdet med ordene, at »der er en klar linje i de ændringer, som er lavet i folkeskolelovene fra 2001 til i dag. Det er ændringer, som i enhver forstand indebærer, at statens styring af skolen bliver kraftigere.«<sup>18</sup> Og hun tilføjede: »Egentlig tror jeg ikke, at PISA-resultater eller OECD-undersøgelser er den egentlige grund til, at de her lovforslag er fremsat. PISA og OECD er brugt i iscenesættelsen af et billede af en skole, der kræver en stærk hånd, statslige test og kontrol, og grunden er, at det herskende flertal vil have en anden skole, og det er så det, de får.«

2. behandlingen blev kort, men ved tredjebehandling blev der fremsat 11 ændringsforslag, som dog alle blev forkastet.<sup>19</sup> Tina Nedergaard (V) benyttede lejligheden til at takke for »et bredt og solidt samarbejde mellem Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Konservative og Venstre«. Undervisningsministeren sagde afslutningsvis: »Så lad os nu starte et nyt kapitel i dansk skolepolitik og i folkeskolens udvikling. Nu er rammerne lagt, nu skal der samarbejdes, nu skal det bevises, at vi kan bevare alle de gode sider i skolen, samtidig med at vi får lappet på de svage sider. Nu skal lærerne være stolte over alt det gode, som skal brede sig.«<sup>20</sup>

Slutresultatet blev altså, at begge lovforslag blev vedtaget af forligspartierne, idet L 101 blev vedtaget med 90 stemmer (V, DF, KF og de fleste medlemmer af S) mod 23 (5 medlemmer af S samt RV, SF og EL), mens L 170 blev vedtaget med 86 stemmer (V, DF, KF og de fleste medlemmer af S) mod 23 (4 medlemmer af S samt RV, SF og EL). Resultatet er et klart udtryk for regeringens situation, der i

et tv-debatprogram blev karakteriseret således: »En svag opposition, der er oppe imod en regering med en klar vilje til at nå nogle klartformulerede mål.«<sup>21</sup>

Et af hovedpunkterne i lovgivningen var den *nye formålsparagraf*, hvor det socialkonstruktivistiske læringssyn, som 1993-lovens formål hidtil har været udtryk for, er blevet strammet op i behavioristisk retning. Ændringen blev kommenteret således af Thomas Damkjær Petersen, formand for Skole og Samfund:<sup>22</sup> »Formålsparagraffen udtrykker det fundamentale sigte med folkeskolen, og den skal politikerne kun ændre efter moden overvejelse og i bred enighed. Nu gik det stærkt, og der blev ikke opnået politisk bredde bag ændringen. Det er skidt for folkeskolen, for det fungerer simpelthen ikke, at skolens værdigrundlag omlægges ved hvert regeringsskifte. Al erfaring viser, at ændringer i lovgivningen tager lang tid at gennemføre i praksis i skolerne... Det er et lille skridt den gale vej, når læringssynet skifter fra 'at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer' til 'skal...give eleverne kundskaber og færdigheder'. Man kan frygte en udvikling i retning af en mere passiv rolle til eleverne.«

Et omdiskuteret punkt i den nye lovgivning var indførelsen af *individuelle elevplaner* fra 1.8.2006.<sup>23</sup> Hver elev skal fremover have en elevplan, som indeholder oplysninger om resultater af den løbende evaluering og den besluttede opfølgning herpå. Elevplanen skal danne grundlag for skolens samarbejde med forældrene om elevens udbytte af undervisningen, og det anbefales, at den sendes til hjemmene forud for skole-hjem-samtalerne. Elevplanerne er blevet vel modtaget i Skole og Samfund, hvor Thomas Damkjær Petersen tilkendegav:<sup>24</sup> »Det giver os som forældre en meget bedre mulighed for at se, hvordan det går med indlæringen hos vores børn. Vi vil rigtig gerne støtte, at udviklingen i vores børns læring går i den rigtige retning, og langt hovedparten af alle forældre er også selv villige til at gøre noget ved det. Vi skal bare have at vide hvordan. Det må alle landets kvalificerede lærere nu fortælle os. På den måde sikrer vi, at skolen og forældrene arbejder i den samme retning. Derfor siger jeg tak for det lovforslag – det har Skole og Samfund ventet længe på.«

Endnu et hedt debateme var indførelsen af nationale test som et led i projekt »Fremme af en evalueringskultur i folkeskolen.«<sup>25</sup> Meningen var, at det skulle afgøres i oktober 2005, hvilket konsortium der skulle føre projektet ud i livet. Imidlertid blev udbuddet trukket tilbage, idet projektet blev udskudt et år.<sup>26</sup> Årsagerne hertil fremgik af Undervisningsministeriets nye udbud for nationale test i folkeskolen, hvor det bl.a. hed:<sup>27</sup> »Udviklingen af disse test har tidligere været lagt i udbud, men på baggrund af ministeriets risikoanalyser blev det besluttet at gennemføre et nyt udbud. Den væsentligste forskel på dette og det tidligere udbud er, at der er bedre tid til at udvikle og afprøve testene, samt at der er afsat flere penge til udviklingen. Kontraktsummen skønnes at blive på mellem 50 og 60 millioner kroner. De første tre test skal være klar 1. maj 2007, og de resterende året efter.« Selv om udbudssummen nærmest blev fordoblet og tidsplanen ud-

skudt med et år, responderede kun to konsortier i anden omgang:<sup>28</sup> Vinder blev COWI med underleverandørerne @ventures (Kompetencecenter for e-læring, Århus Købmandsskole), CSC Danmark A/S, JCVU (Jysk Center for Videregående Uddannelse), CVU-Storkøbenhavn, Universitetet i Bergen og Public Communication A/S. COWI's tilbud lød på 55 mio. kr. for udvikling og drift i tre år.

Det er kommunalbestyrelsens ansvar at sikre, at de obligatoriske test gennemføres, og at skolens it-kapacitet med hensyn til computere, programmel, netværk og internetforbindelser mv. er tilstrækkelig. Et centralt spørgsmål i forbindelse med gennemførelsen af de nationale test er spørgsmålet om tavshedspligt og offentliggørelse af resultaterne. Resultatet er blevet, at det alene er landsresultaterne, der offentliggøres i form af en såkaldt national præstationsprofil, som skal vise, hvordan eleverne på landsplan i de forskellige fag og på de forskellige klassetrin klarer sig. Skole og Samfund tilslutter sig både indførelsen af de obligatoriske test og tavshedsbestemmelserne og »hilser med tilfredshed, at testresultaterne ikke er omfattet af lov om offentlighed i forvaltningen. En ranking af skoler eller klasser som følge af testresultaterne vil ikke have nogen positiv effekt og vil modvirke anvendelsen af testene som pædagogiske arbejdsredskaber.« Samtidig glæder man sig over, at skolebestyrelserne fremover får adgang til »aggregerede testresultater på skole-, afdelings- og klasseniveau (som) vil give skolebestyrelsen et mere præcist billede af, hvor på skolen der findes faglige problemer, således at skolebestyrelsen kan diskutere med skolens leder, hvorledes der kan sættes ind over for disse problemer.« Skolebestyrelserne har hermed fået tildelt en direkte kompetence i spørgsmålet om undervisningens kvalitet – et område, som hidtil af mange skolefolk er blevet betragtet som et ansvarsområde alene for skolens ledelse og lærere.

Kommunalbestyrelsens *årlige kvalitetsrapport* skal gøre status over kommunens skolevæsen ved bl.a. at vurdere skolernes faglige niveau ud fra resultaterne af de nationale test. Hvis kvalitetsrapporten viser, at det faglige niveau på en skole ikke er tilfredsstillende, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handlingsplan med henblik på at genoprette kvaliteten på den pågældende skole. Et centralt punkt i sagsgangen er, at både kvalitetsrapport og evt. handlingsplan skal sendes i høring hos den berørte skolebestyrelse og ikke hos skolens ledelse eller ansatte. Skolebestyrelserne har altså også på dette punkt fået en ny kompetence at udøve deres tilsyn med. Det er desuden besluttet, at både kvalitetsrapporter og evt. handleplaner samt høringsudtalelser hertil skal offentliggøres på internettet – en beslutning, som nok kan sætte tavshedspligten om elevresultater i relief.

Blandt folkeskolens lærere ses lovændringerne af mange som »et angreb på den danske folkeskoles grundsyn.«<sup>29</sup> Synspunktet er fremsat af Henrik Billehøj, hovedstyrelsesmedlem i Danmarks Lærerforening og formand for Arbejdsmiljøgruppen, dagen før folkeskolelærernes store demonstration mod folkeskoleforligene. Han tilføjer: »Det skolesyn, som flertallet i Folketinget tilsyneladende

ønsker fremmet, kan i mange henseender gøre det lettere at være lærer. Man skal ikke tænke så meget selv – andre beslutter for én, hvad der skal undervises i og hvornår. Testene er lavet – det behøver man som lærer ikke at bekymre sig om. Andre højere oppe i systemet har tænkt for dig. De kender godt nok ikke lige de unger, der er i din klasse, og de vilkår de har. Men never mind. Sidst jeg så den slags undervisning, var i DDR før omvæltningerne.”

Sammenfattende kan årets omfattende ændringer af folkeskoleloven ses som en logisk og konsekvent fortsættelse af udviklingen siden 2001 (regeringerne Anders Fogh Rasmussen I og II) og dermed som et opgør med et halvt århundredes radikal uddannelsespolitik - en drejning fra kvalitetsudvikling til kvalitetssikring.

Et tilbageblik på revisionen af folkeskoleloven i 1958 og udmøntningen heraf i den Blå Betænkning 1 og 2 medførte en afgørende ændring i folkeskolen fra 1960 og frem. Det betød et opgør med industrisamfundet, idet hver elev blev set som enkeltindivid med et iboende potentiale af udviklingsmuligheder, som skolen havde til opgave at hjælpe frem.

Med de nuværende ændringer af folkeskoleloven er den overordnede synsvinkel på ny ændret afgørende – og i en retning, som i et interview med Bertel Haarder i tv-udsendelsen »Profilen« af intervieweren blev betegnet som »uhørt topstyring.«<sup>30</sup> At dette ikke er et isoleret synspunkt, underbygges af bl.a. en udtalelse af Erik Lorentzen, formand for Danmarks Skolelederforening. Han sagde i sin mundtlige beretning ved foreningens årsmøde 28.9.2006, at folkeskolen nu behøver ro, og at man som leder i folkeskolen for øjeblikket ikke længere oplever situationen som, at man er underlagt krydspres, men at man snarere føler sig i direkte krydsild.

## Øget skriftlighed i folkeskolens afgangsprøver

Endnu en væsentlig ændring i folkeskolen er, at afgangsprøverne efter 9. klasse nu er gjort obligatoriske.<sup>31</sup> Rækken af prøvafag er samtidig udvidet med historie, samfundsfag og kristendomskundskab, og 10. klasseprøverne (tidligere § 14, stk. 2) er udskilt som en selvstændig § 14 a. Folkeskolens afgangsprøver er herefter opdelt i tre kategorier:<sup>32</sup>

- De *bundne prøvafag*, som alle elever skal op i: Mundtlig og skriftlig dansk, skriftlig matematik, mundtlig engelsk og fysik/kemi.
- *Prøvafag til udtræk*, hvor der hver gang udtrækkes to fag: Et fag blandt de humanistiske fag skriftlig engelsk, tysk/fransk, historie, samfundsfag, kristendomskundskab, og et fag blandt naturfagene skriftlig biologi og skriftlig geografi. Prøverne i denne gruppe er indtil de næste arbejdstidsforhandlinger alene skriftlige.
- *Frivillige prøver*, valgfag, som eleven kan vælge at indstille sig til: Sløjd, håndarbejde og hjemkundskab samt tysk/fransk, hvor eleven kan vælge mundtlig og/eller skriftlig prøve.

Danmarks Lærerforening og kommunerne har ikke kunnet opnå enighed om, hvordan de nye udtrækningsprøver skal honoreres arbejdstidsmæssigt.<sup>33</sup> Undervisningsministeren har besluttet ikke at kompensere kommunerne for den ekstraudgift, de nye mundtlige prøver ville give i forhold til lærernes arbejdstidsaftale: »Som det er i dag, skal læreren have besked 14 måneder i forvejen om, at eleverne er udtrukket til prøve i historie. Ting kan være så tåbelige, at der ikke skal betales for at rette dem op«. Jens Færk, formand for Lederforeningen, kommenterede dette således: »Hastværk er lastværk...Nu har undervisningen i adskillige fag i årevis været lagt til rette efter, at de skulle afsluttes med en mundtlig prøve. Så med et trylleslag ændres forudsætningerne for prøveafholdelsen...Efterhånden kan man få den tanke, at de konstante politiske ændringer har en ikke ubetydelig indflydelse på, hvor godt vi klarer os i internationale undersøgelser. Det må kunne gøres bedre!« Den skriftlige udtræksprøve i tysk og fransk er af Ingrid Stuart, formand for Sproglærerforeningen, på lederplads betegnet som en »kvælningsaktion af 2. fremmedsprog tysk/fransk i det danske uddannelsessystem.«<sup>34</sup> I fagbladet Folkeskolen kommenteres situationen på lederplads således:<sup>35</sup> »Nu skal stort set alt klares ved skriftlige prøver. Også i samfundsfag, kristendomskundskab, tysk og fransk! Hvad bliver det næste? Skriftlig sløjd? Hvorfor ikke tørvømning?...Samtidig ligner det mord på tysk og fransk – to fag, som i forvejen er klemte. Hvem sagde globalisering?«

I tilslutning til udvidelsen af rækken af prøvofag, har der også været udtrykt ønske om, at faget idræt skulle være prøvofag. Det blev det dog ikke til i denne omgang. Til gengæld er der indført en udtalelse, som ligestilles med standpunktskarakterer og gives to gange om året på 8.-10. klassetrin.

## Kampen om 10. klasse

Heller ikke i dette folketingsår har det været muligt at finde fodslag om ændring af 10. klasse.<sup>36</sup> Elevtilslutningen er svagt faldende. Således viste tallene ved 9. klasse-elevernes tilmelding til ungdomsuddannelserne pr. 15.3.2006, at 51,7 procent ønsker at fortsætte i 10. klasse mod 54,2 procent i 2005 og 61,8 procent i 2000. Faldet modsvares af en stigning i søgningen til erhvervsuddannelserne og især til de gymnasiale uddannelser.<sup>37</sup>

I forbindelse med finanslovsaftalen i november 2005 inviterede undervisningsministeren til drøftelser af regeringens planer om at nedlægge 10. klasse og i stedet etablere »en ungdomsklasse målrettet unge, der mangler grundlæggende faglige færdigheder, er uafklarede, fravælger eller falder fra en ungdomsuddannelse«. Det blev foreslået, at ungdomsklassen skulle bestå af 1-2 moduler a 20 uger med en vekslen af almen undervisning, brobygning og praktikophold. I fagbladet Folkeskolen var kommentaren, at forslaget »ligner mere et 20-ugers rekrutteringskursus til social- og sundhedsskoler, erhvervsskoler og landbrugsskoler. Og de erklærede gode hensigter kan ikke camouflere, at ministerens udspil vil

ødelægge 10.klassernes øvrige kvaliteter«. <sup>38</sup> Forslaget vandt ikke tilslutning, men dukkede atter op i forbindelse med regeringens velfærdspakke, som blev fremsat 4.4.2006.

Den følgende tids debat viste, at det ikke er så enkelt at skaffe sig af med 10.klasse, jf. fx følgende udsagn: »Formelt set er regeringens forhandlingsudspil stadigvæk lig med det forslag til ungdomsklasse, som det ikke lykkedes at samle flertal for i december. Dengang sagde Dansk Folkeparti nej, ligesom 8-10 medlemmer af Venstres folketingsgruppe havde givet udtryk for, at de i givet fald ville stemme imod forslaget.« <sup>39</sup> Thomas Damkjær Petersen fra Skole og Samfund undrede sig på lederplads over, »at det er så magtpåliggende for regeringen at få vristet 10. klasse ud af folkeskoleområdet... vi tror ikke på, at en nedlæggelse af den nuværende 10. klasse vil være med til at nedbryde den negative sociale arv. Tværtimod.« <sup>40</sup>

Samtidig blev der etableret en underskriftindsamling mod regeringens ungdomsklasseforslag under mottoet »Styrk 10. klasse.« <sup>41</sup> Bag den stod en så bred forsamling som Frie Skolers Lærerforening, Danmarks Lærerforening, Frie Grundskolers Fællesråd, Efterskoleforeningen, Formidlerne, Forældreorganisationen Skole og Samfund, Husholdnings- og Håndarbejdsskoler og Landsforeningen af 10. klasseskoler i Danmark. Mere end 90.000 underskrifter blev det til, som tilsluttede sig tilkendegivelsen fra organisationerne bag indsamlingen om, at »10. klasse er ikke problemet, men en del af løsningen, når det gælder flere i ungdomsuddannelse.« <sup>42</sup>

Også Gymnasieskolernes Lærerforening var uenig og mente, at »mange unge bruger 10. klasse til at kvalificere deres uddannelsesvalg, til at modnes og til at erhverve sig yderligere faglige kvalifikationer. En måltretning af 10. klasse vil derfor give flere uddannelsesskift... I dag fortsætter knap 60 procent af eleverne i 10. klasse på en gymnasial uddannelse. Af disse fortsætter en stor del på hf...Kursistgrundlaget for det 2-årige hf vil forsvinde, hvis 10. klasse målrettes erhvervsuddannelserne. Det vil være både forligsbrud og regelbrud, fordi det senest i forbindelse med hf-reformen blev slået fast, at 10. klasse fortsat skulle være den primære adgangsvej.« <sup>43</sup>

De politiske drøftelser om 10. skoleår er efteråret 2006 resulteret i, at lovka-  
taloget for den kommende folketingssamling præsenterer ændringerne med, at »10. klasse målrettes elever, som har behov for yderligere faglig kvalificering« i stedet for formuleringen fra regeringsgrundlaget, hvor det hedder, at »10. klasse skal målrettes til svage elever.« <sup>44</sup> Christine Antorini (S) begrundet sit partis tilslutning til det kommende forslag således: »Det er vigtigt for os, at 10. klasse bliver bevaret, og at det er for alle, så der kommer brobygning til alle uddannelser, og så man kan tage et helt år, hvis man ønsker det«. 10. klasse ser i skrivende stund således ud til at fortsætte i folkeskolens regi som en almen afslutning på grundskolen.

## Statens Pædagogiske Forsøgscenter nedlægges

Og dette blev så året, hvor Statens Pædagogiske Forsøgscenter definitivt blev nedlagt. Det skete i forbindelse med finanslovens vedtagelse.<sup>45</sup> Centret, der har eksisteret siden 1964, ophører 31. juli 2007. Det er ikke første gang, at SPF har været lukningstruet. Da daværende rektor Svend E. Pedersen stoppede for et par år siden, blev stillingen ikke genbesat, og allerede sidste år opererede regeringens lovkatalog for året 2004-2005 med en lukning. Denne blev dog forhindret i sidste øjeblik, da Dansk Folkeparti ikke ville være med, efter at den daværende uddannelsesordfører for DF Louise Frevert ved selvsyn var blevet overbevist om centrets indsats og betydning.<sup>46</sup>

Denne gang tilsluttede partiet sig en nedlæggelse. Uddannelsesordfører var nu Søren Krarup (DF), som ved 1. behandlingen medgav, at han drøftede »sagen på et spinkelt grundlag«, da han ikke havde haft tid til at besøge forsøgscentret, men han tilsluttede sig regeringens forslag, fordi han havde konstateret, »at Statens Pædagogiske Forsøgscenter blev oprettet i 1964. Det var i denne periode, i de skrækkelige 1960'ere, at den danske folkeskoles nedtur begyndte. Den blå betænkning var fra 1960 – den undervisningsvejledning, der forvandlede folkeskolen fra en skole til et pædagogisk-psykologisk forsøgscenter, hvor alt andet end kundskaber var i højsædet, eftersom det her blev skolens opgave at skabe, som det hed, lykkelige, gode og harmoniske mennesker, en officiel befangling, der principielt var lige så anmassende, som den pædagogisk var afsporende. Og denne ødelæggelse af folkeskolen fandt altid sted, husker jeg, via pædagogiske forsøgscentre.«<sup>47</sup> Nedlæggelsen blev af Anne-Mette Winther Christiansen (V) begrundet med, at fremtidigt forsøgs- og udviklingsarbejde på grundskoleniveau skulle gennemføres på flest mulige folkeskoler landet over for at sikre størst mulig effekt og fleksibilitet.

Nedlægningsbeslutningen gik ikke ganske af sig selv. Ved 2. behandlingen havde Anne-Mette Winther (V) ingen kritik af kvaliteten af centrets virksomhed, men sagde: »Det er en prioritering. Det er nu, vi siger, at vi vil noget nyt, vi vil videre ad et andet spor.«<sup>48</sup> Dette blev af Margrethe Vestager (RV) udlagt således, at »argumentationen er kogt ned til: Vi vil bruge pengene til nogle andre ting.«

Men flertallet for nedlæggelsen var hjemme. Ungdomsbyen, der er blevet drevet af centret i samarbejde med en række eksterne interessenter, og som navnlig har varetaget erhvervs- og samfundsbetonet kursusvirksomhed for 8.-10. klassetrin, kan dog fortsætte.

## Kravene strammes i de frie grundskoler

Dette år har for friskoler og private grundskoler bundet mange kræfter i udarbejdelsen af del- og slutmål samt undervisningsplaner.<sup>49</sup> Regelsættet skal ses i lyset af den traditionsbestemte balance mellem de frie grundskolers skolefrihed og kravet om, at undervisningen skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves



i folkeskolen.<sup>50</sup> Alle frie grundskoler skal herefter udarbejde slutmål, delmål og undervisningsplaner i overensstemmelse med skolens overbevisning og undervisningstilrettelæggelse, og de skal gøres tilgængelige på skolens hjemmeside, så forældrevalgte eksterne tilsyn og Undervisningsministeriets tilsyn kan få et vurderingsgrundlag for, om skolen lever op til lovens krav. Det er skolens ansvar, at mål og undervisningsplaner lever op til, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, og at de er overensstemmelse med skolens praksis.

Kravene til de frie grundskolers målsætningsarbejde er mindre omfattende end til folkeskolens sæt af undervisningsbeskrivelser, vejledende læseplaner, undervisningsvejledninger, trinmål og slutmål. Eksempelvis er der ikke krav om slutmål for hvert fag eller obligatorisk emne som i folkeskolen, men som et minimum for de tre hovedområder: de humanistiske, de naturfaglige og de praktisk musiske fag. De frie skoler kan dog også vælge at fastsætte slutmål for enkelte fag eller for flere fag under ét, hvis skolen har tilrettelagt undervisningen tværfagligt. Slutmålene behøver ikke at være identiske med folkeskolens slutmål, men skal samlet set stå mål med folkeskolens CKF'er, så det tydeliggøres, at en elev på en fri grundskole har de samme faglige muligheder som i folkeskolen. Delmål skal udarbejdes for dansk, engelsk, matematik, geografi, biologi og fysik/kemi på niveau med folkeskolens trinmål og på alders- og klassetrin, der er relevante i forhold til skolens praksis. Således kan et fags delmål for eksempel være forskudt i forhold til folkeskolens trinmål for faget, hvis faget påbegyndes på et andet tidspunkt i skoleforløbet eller læses med en anden undervisningsmæssig progression.

I samme ombæring er friskoleloven også ændret med hensyn til afgangsprøverne.<sup>51</sup> Det er herefter skolerne, der skal meddele Undervisningsministeriet, hvis de ikke ønsker at afholde prøverne. Hvis ikke, kan de få frataget prøveretten. Lovændringen hjemler også krav om evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og af skolens samlede undervisning, om opfølgingsplaner og om offentliggørelse af evalueringsresultater på skolens hjemmeside samt om orientering af forældre til undervisningspligtige elever om skolens værdigrundlag ved tilmeldingen. Endelig indfører lovforslaget et krav om obligatorisk optagelsesprøve til de 3-årige gymnasiale uddannelser for ansøgere, der ikke har aflagt folkeskolens afgangsprøver.

Ved førstebehandling sagde Britta Schall Holberg (V), at forslaget sikrer en samtidig gennemførelse af de nye prøveregler i folkeskolen, i de frie grundskoler og på efterskolerne, og hvad hun kaldte »en forbedring af det faglige niveau på de frie skoler ved at gøre afgangsprøver obligatoriske, samtidig med at der fortsat tages hensyn til de frie skolers muligheder for frit at tilrettelægge undervisningen.«<sup>52</sup> Margrethe Vestager (RV) nuancerede billedet: »Jeg synes, ordføreren skylder at sige, at vælger man ikke at udvide prøverne, så kommer man under skærpet tilsyn; at det er en alt eller intet-situation... Man skal enten gøre det fuldstændig ord til andet som folkeskolens prøve, eller også skal man ikke gøre

noget. Og gør man ikke noget, kommer man både under skærpet tilsyn, og ens elever kommer til en obligatorisk optagelsesprøve, hvis de vil videre i uddannelsessystemet. Derfor er det meget svært at se, hvad det er for et frirum, der er tilbage.« Hun rejste også spørgsmålet, om det var Socialdemokraternes langsigtede mål »at de frie skoler skal gøres til folkeskoler med deltagerbetaling, altså med brugerbetaling«. Per Clausen (EL) mente, at »det er bemærkelsesværdigt, at det er en borgerlig-liberal regering - det tror jeg i hvert fald regeringen er i sin egen selvforståelse - der på skoleområdet fører an med hensyn til at sikre mere og mere statslig kontrol... Når man vil have mere statslig styring, altså når man ikke nærer nogen særlig tillid til, at folkeskolelærerne, forældrene i folkeskolen og eleverne i folkeskolen er i stand til at styre sig selv og derfor skal underordnes statsligt regereri med test osv., ja, så er det forholdsvis logisk, at man så også udfolder denne manglende tillid til at omfatte friskoleområdet.« Sagens videre behandling medførte kun tekniske justeringer.

Den øgede regelstyring har ikke vakt begejstring hos de frie grundskoler. Således udtalte formanden for Danmarks Privatskoleforening Kurt Ernst, at »den nye lov rammer de frie grundskoler hårdt, fordi den fastlåser fagrækken. Jeg tror, at 99 procent af de frie skoler vil vælge at tage alle prøvefagene, og det vil så ske på bekostning af de kreative fag... Jeg frygter, at loven får de enkelte skoler til at have mindre lyst til at eksperimentere.«<sup>53</sup> Samme holdning er udtrykt af repræsentantskabet i Frie Skolers Lærerforening, som ved repræsentantskabsmødet 18.-19.8.2006 vedtog en resolution, hvori det hedder, at man »udtaler sin misbilligelse af indskrænkningerne af rammerne for de frie skoler som resultat af regeringens nye love på området. Sammenkædningen med folkeskolen og dermed statslig ensretning af den frie grundskole og efterskolen bryder med fundamentale frihedsrettigheder, som de er nedfældet i Grundloven og har været praktiseret i lovgivningen gennem mere end 100 år.«<sup>54</sup> Resolutionsforslaget blev fremlagt af Sebastian Thormann, som bl.a. sagde, at »de frie skoler presses til at følge folkeskolen slavisk... Vi er utilfredse med den hastighed, de nye prøver implementeres med, at prøveformer, som eleverne har opnået fortrolighed med, ændres til en rent skriftlig prøve, og vi er utilfredse med, at skriftlige prøver, som eleverne ikke har arbejdet med, skal indføres midt i et undervisningsforløb«.

Året har også bragt ændringer på befodringsområdet med L 31 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v.*<sup>55</sup> Med lovforslaget er de frie grundskolers befodringsstilskudsordning bortfaldet fra august 2008, så reglerne er ens for elever i de frie grundskoler og elever i folkeskolen, som vælger en anden skole end distriktsskolen. Dog kan skolerne af egne midler stadig yde befodringsstilskud.« Lovforslagets behandling bragte kun småjusteringer.

Samtidig er de private grundskolers tilskudsordning blevet forenklet.<sup>56</sup> Den gældende driftstilskudsstruktur erstattes af en model bestående af tre komponenter: grundtilskud, undervisningstilskud og fællesudgiftstilskud. Det samlede

tilskud andrager uændret 75 procent af de private skolers udgifter og forældrebetalingen ligeledes uændret 25 procent af udgifterne, men omlægningen resulterer i forskydninger skolerne imellem, således at de mindste skoler ikke får helt så meget i tilskud som tidligere.

Endelig er der i juni 2006 opnået enighed mellem regeringen og KL om, at tidsfristen for anmeldelse af nye friskoler skal fremrykkes fra 1. februar samme år til 15. august året før. Begrundelsen er ifølge fagbladet Danske Kommuner, at »nye friskoler har det med at skyde op i kølvandet på en nedlagt folkeskole, men det kan blive sværere i fremtiden. I den nye økonomiaftale med regeringen fik KL nemlig rykket grænsen for, hvornår frie grundskoler skal anmeldes.«<sup>57</sup> Et bredt politisk flertal på Christiansborg står bag forslaget, som betyder, at »det bliver lettere at slippe af med små folkeskoler.«<sup>58</sup> Ændringen betyder, at såfremt en kommunalbestyrelse beslutter sig for nedlæggelse af en af kommunens skoler, fx i forbindelse med den årlige budgetlægning, kan utilfredse forældre ikke mere nå at oprette en fri grundskole i de samme lokaler til start ved den kommunale skoles nedlæggelse, fx efter sommerferien. Christine Antorini (S) begrundet sit partis tilslutning til forslaget således: »En lille gruppe forældre skal ikke kunne underminere den skolepolitik, som en kommune og dens politikere står til ansvar for«. At forslaget kan få store konsekvenser for kommunernes skolepolitik fremgår eksempelvis af, at KL's børne- og kulturudvalgsformand Henrik Larsen (RV) har »meldt ud, at han forventer, at kommunerne vil lukke op mod 300 skoler for at spare, efter at det er blevet vanskeligere at åbne en friskole i protest.«<sup>59</sup>

Sammenfattende må det medgives, at også de frie grundskolers frihed i de seneste år er blevet kraftigt reduceret.

### Øget interesse for skolebestyrelsesarbejdet

I 2006 var der for femte gang skolebestyrelsesvalg på landets ca. 1650 skolebestyrelser. Ved tidligere valg har resultatet hver gang været lavere tilslutning, men denne tendens ser nu ud til at være brudt.<sup>60</sup> Umiddelbart efter afstemningsvalgenes afslutning 9.3.2006 opgjorde Skole og Samfund deltagelsen i skolebestyrelsesvalget på de skoler, som afholdt afstemningsvalg. Her stemte næsten hver anden vælger, og valgdeltagelsen blev hermed den hidtil højeste.<sup>61</sup>

---

	1990	1994	1998	2002	2006
Andel af skoler med afstemningsvalg	43%	23%	17%	14%	17%
Stemmeprocent ved afstemningsvalg	43%	39%	36%	31%	45%

---

Benedikte Ask Skotte, næstformand i Skole og Samfund glædede sig over den øgede valgdeltagelse og sagde bl.a.: »Den store stigning i stemmeprocenten viser, at ændringen i afstemningsformen, der betyder, at man nu kan afgive sin stemme pr. brev, har været et rigtigt skridt«.

Erfaringerne fra valget i 2002 har været medvirkende til, at valgreglerne denne gang blev ændret. Eksempelvis er begrebet kandidatliste afløst af kandidatopstilling, så man nu stemmer direkte på personer. Selve valget gennemføres som urafstemning, så forældrene ikke længere behøver at møde op på skolen for at afgive deres stemme, men i stedet kan give deres børn stemmesedlen med i skole eller stemme elektronisk hjemme ved computeren.<sup>62</sup>

Det må betegnes som glædeligt, at interessen for skolebestyrelsesvalget denne gang har været større end tidligere. Blandt årsagerne kan foruden de ændrede valgregler formentlig regnes, at en del forældre frygter, at kommunalreformen kan føre til overvejelser om dybtgående ændringer i skolestrukturen i de nye storkommuner, herunder skolesammenlægninger og -lukninger.

Den øgede kompetence, der er tillagt skolebestyrelserne i forbindelse med høringsretten til de nye kommunale kvalitetsrapporter og handlingsplaner, kan formentlig næppe have gjort sig gældende endnu. Effekten heraf kan måske få forældrenes interesse for skolebestyrelsesarbejdet til at vokse yderligere. Mange betydningsfulde spørgsmål må således forventes at komme på de nye skolebestyrelses dagsordener.

Skole og Samfund har desuden taget initiativ til en nyåbnet forældrerådgivning.<sup>63</sup> Her er der støtte til forældre, som er usikre på, om deres barns faglige standpunkt er godt nok, eller som er vidne til, at deres barn bliver mobbet i skolen. Der er tale om en uvildig rådgivning, finansieret for en treårig forsøgsperiode af Undervisningsministeriet via de såkaldte satspuljemidler. Rådgivningen forestås af projektleder Solveig Gaarsmand fra Skole og Samfund bistøjet af frivillige konsulenter med erfaring i rådgivning, konfliktløsning og mægling på skoleområdet.

### **Gymnasiereformen i mødet med praksis**

De gymnasiale uddannelser har ligeledes været genstand for mange ændringer i det forløbne år, som var gymnasiereformens første.<sup>64</sup> Allerede 5.10.2005 indgik forligspartierne forlig om forslagene fra ministerens følgegruppe, som indebar en række bekendtgørelsesændringer.<sup>65</sup> Ministeren fik således tilslutning til, at hver skole

- Skal gruppere sit studieretningsudbud inden for hovedområder
- Ved stx skal udbyde en matematisk-naturvidenskabelig studieretning med matematik A i kombination med fysik og kemi på mindst B-niveau og en studieretning med matematik A
- Kun kan udbyde to fag på højeste niveau i studieretningerne og skal oplyse, hvilke fag der kan komme på tale som 3. studieretningsfag
- Kun må navngive studieretningerne efter de to fag på højeste niveau

Dette samt 2. rapport fra følgegruppen for gymnasireformen fra januar 2006 er udmøntet i L 181 om ændring af grundforløbet i de treårige gymnasiale uddannelser, hvor reglerne i optagelsesbekendtgørelsen, der er trådt i kraft 1.8.2006, er justeret, således at ansøgerne kun kan ønske én studieretning mv. pr. skole ved at markere de to fag på højeste niveau i den pågældende studieretning.<sup>66</sup> Overskydende ansøgere skal så vidt muligt have en studieretning, der falder inden for hovedområderne i deres studieretningstilkendegivelser.

Ved førstebehandlingen<sup>67</sup> sagde Ellen Trane Nørby (V) bl.a.: »Gymnasireformen har jo fået mange skældsord med på vejen i sin første korte levetid. Nogle ønskede endda at skrotte reformen, før den overhovedet var kommet i gang. Meget af kritikken har sådan set været uberettiget... Men det er også helt åbenlyst, at der med enhver stor reform følger nogle indkøringsproblemer, og at der meget ofte også er behov for justeringer...«. Hun pegede her på for mange enkeltfag og for meget tværfagligt samarbejde. Martin Henriksen (DF) mente, at »almen studieforberedelse har fyldt meget i gymnasieelevernes første halve års grundforløb. Det har skabt en opsplittet og forvirrende skolehverdag for eleverne. Tværfagligt projektsamarbejde mellem fag, der ikke har naturlige samarbejdsflader, har desuden ofte givet eleverne et meget beskedent fagligt udbytte.« Han anså det derfor for »en forbedring at reducere den almene studieforberedelse i grundforløbet fra 20 procent af undervisningstiden til 10 procent...der vil give tiltrængt plads og flere timer til den almindelige undervisning i fagene - en undervisning, der altså i grundforløbet har været trængt af konstant at skulle afgive timer til almen studieforberedelse og de nye kunstige fag almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb.« 2. og 3. behandling forløb uden debat.

Erfaringsindsamlingen fra dette første år med ny struktur er opsummeret i en række evalueringsrapporter gennemført af bl.a. Rambøll Management, Syddansk Universitet og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.<sup>68</sup> Blandt hovedkonklusionerne kan nævnes, at den nye teamstruktur ganske vist har øget det kollegiale samarbejde og givet faglig og flerfaglig udvikling, men at lærerne samtidig har oplevet et øget arbejdspress. Desuden mener mange lærere, at det faglige niveau er blevet sænket. Med hensyn til almen studieforberedelse, har man mange steder afsat for lidt tid og for få ressourcer til den nødvendige faglige og fagdidaktiske udvikling. Peter Kuhlman, der er formand for Gymnasieskolerne's Rektorforening, mener, at »teamarbejde kræver megen efteruddannelse – GL har også hele tiden slået på, at det er svært at køre, mens man asfalterer... Det er jo ikke en reform, vi er i gang med, men en revolution, og det kan ikke undgå at give noget tumult de første dage. Men det er ikke rimeligt at kritisere lærerne.«<sup>69</sup>

Ved udgangen af 2006 overgår gymnasierne til selveje. Rammerne for dette er lagt med L 183, der indeholder nye bestemmelser om bestyrelsessammensætning og statstilskud m.v.<sup>70</sup> Tina Nedergaard (V) begrundede sit partis tilslutning til lovforslaget med de nye regionsråds »rådgivende rolle i forhold til ungdoms-

uddannelserne, deres funktion i forhold til fordelingen af elever samt ministerens mulighed for at gribe ind, for så vidt søgningen alene går mod f.eks. storbygymnasierne, samt finansieringsstrukturen, som tilgodeser mindre institutioner samt institutioner i udkantsområderne«. Den nye finansieringsstruktur indføres gradvis og er først fuldt indfaset i 2010. Med lovforslaget sikres elever og medarbejdere to repræsentanter i bestyrelserne. For Carsten Hansen (S) var det »afgørende, at udmøntningen sikrer de små gymnasier uden for de store byer økonomisk, og vi fik også den sikring, at VUC-afdelingerne er med. Vi ved, at der er en meget forskellig dækning af VUC landet over, og det er vigtigt, at vi sikrer, at der også i de uddannelsestynde områder er de VUC'er, der skal være.« Margrethe Vestager (RV) understregede, at »det har været meget afgørende for Det Radikale Venstre at gå efter, at vi får en regionalt finmasket uddannelsesstruktur, sådan at uddannelse er tilgængelig i alle dele af landet.« Undervisningsministeren nævnte afslutningsvis, at han overvejede et ændringsforslag, så det ikke alene er de erhvervsgymnasiale uddannelser, der skal kunne udbydes af almengymnasiale institutioner, men også vice versa.

Af øvrige nyskabelser på gymnasieområdet kan nævnes, at fra 2006 kan eksamensgennemsnittet ved gymnasiale og erhvervsgymnasiale uddannelser justeres ved den såkaldte Bonus-A-ordning, hvis eleven har taget et ekstra fag på A-niveau eller tilsvarende niveau som erstatning for et fag på lavere niveau til brug for ansøgning om optagelse på en videregående uddannelse. Eksamensgennemsnittet justeres da med en faktor på 1,03 fra optagelsen i 2006, uanset om optaget gælder korte, mellemlange eller lange videregående uddannelser.

### **Atter mesterlære i de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser**

Det er ikke nyt, at en af regeringens mærkesager er, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I opfyldelsen heraf indtager de erhvervsfaglige uddannelser en nøgleposition, men praktikpladssituationen har til stadighed været et sårbart område. Endelig ser det dog lidt lysere ud, idet praktikpladstal fra november 2005 viste, at der etableres stadig flere praktikpladser, også for elever med anden etnisk baggrund.<sup>71</sup> Samtidig var der et markant fald både i antallet af elever i skolepraktik og praktikpladssøgende. Set i forhold til 2003 blev der i november 2005 indgået ca. 20 procent flere praktikaftaler. Desuden har knap 800 elever påbegyndt en af de tre uddannelser, som fra 1.1.2005 kan gennemføres uden virksomhedspraktik. Fremgangen gælder også gruppen af flygtninge og indvandrere, hvor der er etableret ca. 26 procent flere aftaler end i 2003. Dette modsvarer i et fald af praktikpladssøgende på 34 procent.

Hertil kommer, at der i dette folketingsår er etableret en ny mesterlæreordning.<sup>72</sup> Fra 1.8.2006 kan en elev indgå uddannelsesaftale med en virksomhed og lade praktisk oplæring i virksomheden i den første del af uddannelsesforløbet helt eller delvis erstatte grundforløbet. Den praktiske oplæring i virksomheden

kan eventuelt suppleres af skoleundervisning. Der er altså nu tre modeller for gennemførelse af en erhvervsuddannelse: skoleadgangsvejen, praktikadgangsvejen og mesterlæren.

Under førstebehandlingen af lovforslaget var der bred tilslutning til forslaget, idet dog Anne Baastруп (SF) nævnte, at »Det næste er, at der jo er mange, der så siger, at det da er en fin måde for studenter at slippe for grundforløbet på, og så hopper de direkte ud. Det, vi også hører, er, at de forskellige arbejdsgivere er noget tilbageholdende med at få lærlinge, dels fordi det er et langvarigt forløb, dels fordi de unge ikke kan det, som mesteren synes de skal kunne.«<sup>73</sup> Bag forslaget stod altså et bredt flertal.

Endvidere er der gennemført en omlægning af bonusordningen for elever i ungdomsuddannelser med lønnet praktik fra en løbende årlig ydelse til en samlet bonus ved uddannelsens gennemførelse.<sup>74</sup> Formålet med omlægningen er at motivere flere unge til at færdiggøre deres påbegyndte uddannelse. Ved førstebehandlingen præsenterede Kurt Kirkegaard (V) lovforslaget med en understregning af, at den eksisterende bonusordning var indført i forbindelse med finansloven for 2001 og havde til formål at kompensere for virkningen af uændrede personfradrag i 2000 og 2001. Han anbefalede derfor omlægningen fra en årlig udbetaling til en samlet bonus efter endt uddannelse som en både motiverende ændring, fordi bonussen alene udbetales, når man færdiggør sin uddannelse, og som en administrativ lettelse, fordi der kun skal foretages én samlet bonusafregning pr. færdiguddannet. Carsten Hansen (S) var imidlertid ikke begejstret: »Jeg tror ikke, at en, der skal være rørlægger som eksempelvis undertegnede og bliver træt af det undervejs, bliver på uddannelsen for en nettogevinst på en 1.400-1.500 kr. Det er rent vrøvl det, der står i forslaget, det er ikke det, der får unge mennesker til at bevare uddannelsesmotivationen. Det er ganske andre ting. Jeg synes, at det er langt ude, at de, som nu går på egu, ikke skal have den opsparede bonus. Jeg kan ikke forstå, at man, når man gennemfører en sådan ordning, siger, at man gør det én gang om året. Det vil sige, at man, hvis man bliver færdig på et uheldigt tidspunkt, kan gå i 11 måneder og vente på at få sin bonus på 1.400-1.500 kr. udbetalt. Det er da helt hul i hovedet, hvis det skulle være uddannelsesmotiverende.«<sup>75</sup> Forslaget vandt alligevel bred tilslutning i folketingsalen, også ved de efterfølgende behandlinger.

### **Pædagoguddannelsen – nu med CKF'er**

En ny lov for pædagoguddannelsen træder i kraft august 2007.<sup>76</sup> Det erklærede formål er at styrke pædagoguddannelsens faglighed, sikre mere tid til fordybelse, bedre muligheder for specialisering, en mere ensartet uddannelse og en forbedret praktikuddannelse. Uddannelsens varighed er uændret 3½ år. Den obligatoriske fagrække er koncentreret om færre fag. Der er som noget nyt indført linjefag og CKF'er, og adgangskravene er strammet. Den store barriere for revisi-

onen, nemlig spørgsmålet om SU-finansieret i stedet for lønnet praktik, blev dog til manges beklagelse ikke overvundet.<sup>77</sup>

Ved 1. behandlingen blev der fra alle sider bortset fra KF og DF stillet kritiske spørgsmål til den lønnede praktik og dens omfang. Tina Nedergaard (V) svarede hertil bl.a.: »Jeg deler imidlertid ikke fuldt ud den opfattelse, at man nødvendigvis får en bedre uddannelse ved at indføre SU frem for løn. Faktisk kan man jo komme med det synspunkt, der hedder, at netop ved at være produktiv i sin uddannelsestid opnår man et bedre uddannelsesforløb, fordi det forpligter så vel arbejdsgivere som i denne her sammenhæng arbejdstagere/studerende i det samarbejde, der skal pågås.«<sup>78</sup> Og til Christine Antorinis spørgsmål, »hvordan det giver mere kvalitet til pædagoguddannelsen, at så meget af uddannelsen skal foregå i praktik, frem for at man i det mindste prøver at indskrænke praktikken periode, sådan at der er mere tid til uddannelse, ligesom man i øvrigt prioriterer det på andre mellemlange videregående uddannelser?« svarede hun bl.a.: »Det er jo sådan, at hvis man reducerer praktikken til fordel for mere undervisning, koster det immer væk et beløb - op til et tocifret millionbeløb - hvilket også fremgår af de forslag, der har været lagt frem af organisationer på området.« At økonomien har spillet en afgørende rolle for bevarelsen af den lønnede praktik fremgik også af undervisningsministerens svar på Christine Antorinis spørgsmål om, »hvorfor regeringen sammen med Dansk Folkeparti tidligere syntes, at det egentlig var en god idé at erstatte noget af den lønnede praktik med SU-praktik, men det synes man ikke længere nu her 3/4 år efter.«<sup>79</sup> Undervisningsministeren sagde: »Det er meget enkelt at svare på. Hvis Kommunernes Landsforening ikke havde stillet meget høje krav om kompensation for indførelse af SU-praktik, så ville regeringen fortsat have overvejet det og måske foreslået det. Men vi vil altså ikke bruge så mange penge på at afskaffe den lønnede praktik, når vi ikke er sikre på, at vi får tilstrækkeligt for pengene.«

Ved 2. behandlingen præsenterede Kirsten Brosbøl (S) Det Radikale Venstres og Socialdemokraternes ændringsforslag, som var identisk med den finansieringsmodel af praktikken, »som går på præcis det, som regeringen lagde op til inden valget i 2005, nemlig at omlægge halvdelen af den lønnede praktik til SU-praktik. Så vi håber meget, at vi nu ved netop at stille et ændringsforslag, som ordret lægger sig op ad det, som regeringen selv mente inden valget i 2005, kan få lidt lydørhed for, at vi igen kan få den her debat om praktikdelen.«<sup>80</sup> Men ændringsforslaget blev nedstemt.

Loven er således blevet kritiseret for ikke at være ambitiøs nok og ikke i tilstrækkelig grad at imødekomme de udfordringer, pædagoger står overfor i det moderne velfærdssamfund. Stort set alle hørings svar er gået på, at den lønnede praktik burde ændres og fylde mindre i uddannelsen, så der var bedre plads til at udvikle det faglige niveau. Men samtidig har der været tilfredshed med indholdstiltag som styrkelse af faget pædagogik, muligheden for specialisering og indfø-



relse af tre linjefag. Centralt fastsatte CKF'er anses ligeledes generelt som en fordel frem for den tidligere ordning, hvor det enkelte seminarium – og langt hen ad vejen den enkelte seminarielærer – selv har fastlagt undervisningens indhold ud fra lovens overordnede mål.

## Ny læreruddannelse med færre linjefag

Året bragte også en ny læreruddannelseslov.<sup>81</sup> Lovforslaget er en udmøntning af forliget om en reform af læreruddannelsen, som regeringen den 28. marts 2006 indgik med Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre.<sup>82</sup>

Forliget indebar bl.a. færre og større linjefag med aldersspecialisering i dansk og matematik, styrkelse af naturfagene og indførelse af vejledende timetal. I linjefagene bliver fagdidaktikken et væsentligt element. De får i alt et omfang på 2,4 årsværk. Det enkelte linjefag svarer til enten 1,2 årsværk eller 0,6 årsværk, hvilket betyder, at omfanget af samtlige linjefag øges i forhold til i dag. Dansk og matematik aldersspecialiseres mod henholdsvis skolens begynder- og mellemtrin og mellem- og sluttrin. De to fag indledes hver især med et fælles forløb for de studerende på 0,6 årsværk, hvorefter aldersspecialiseringen fylder 0,6 årsværk. De studerende har mulighed for at vælge begge aldersspecialiseringer inden for enten dansk eller matematik. I så fald er fagets samlede omfang 1,8 årsværk, hvilket giver plads til endnu et »lille« linjefag på 0,6 årsværk. Linjefagene natur/teknik og fysik/kemi øges fra 0,55 årsværk til 1,2 årsværk. I de »store« linjefag vil det således være muligt for den lærerstuderende at nøjes med to linjefag.

Der sker en opstramning af praktikbedømmelsen med beståkrav allerede efter første praktikperiode; hvis praktikken ikke består, gives der et ekstra forsøg. Desuden skal sammenhængen mellem praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag styrkes gennem forbedret forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken. Deltagelsespligten strammes op, blandt andet ved at der indføres mødepligt på uddannelsens første år. CKF'erne i samtlige fag justeres efteråret 2006, og derudover skal fagenes indhold generelt styrkes i forhold til en række højt prioriterede emner, blandt andet anvendelsen af it.

Noget af det, der ikke blev plads til i den nye læreruddannelse, er faget »Skolen i samfundet« (SIS). Dette beklages af bl.a. Lærerseminariernes Rektorforsamling, som »er uenig i dette forslag.«<sup>83</sup> Man finder ikke, »at der er givet nogen form for argumentation for at afskaffe faget SIS. Vi finder tværtimod, at faget har været en god nyskabelse i den nuværende uddannelse. Faget har i høj grad sat fokus på lærerprofessionen og bidraget til at forberede de studerende på deres kommende praksis.«

Ved 1. behandlingen af lovforslaget understregede Ellen Trane Nørby (V) ønsket om, at al undervisning i folkeskolen varetages af linjefagsuddannede lærere, og hun tilføjede: »Den nuværende læreruddannelse har været præget af et meget stort frafald, idet kun 68 pct. gennemfører uddannelsen. Det er en me-

get alarmerende tendens, og det er et problem, som skal tages seriøst. Men vi tager ikke udfordringen seriøst ved at slække på kravene... Lærerfagets troværdighed styrkes kun ved at stille højere krav, og det sker her med krav om B-niveau som indgangsniveau, flere krav til praktikdelen, en styrkelse af bacheloropgaven og indførelse af nye fag som bl.a. klasserumsledelse.«<sup>84</sup> Netop antallet af linjefag bekymrede Thomas Krog (SF), som gjorde opmærksom på, at med fagene dansk eller matematik i hele folkeskolen kan man maksimalt have to linjefag, og han udfordrede den socialdemokratiske ordfører Troels Ravn med spørgsmålet om, at »hvis der faktisk er en hel del, der kun kommer ud med to linjefag, hvor mange skal der til af dem, hvor stor en procentdel skal komme ud med kun to linjefag, før Socialdemokraterne vil banke i bordet og sige, at vi er nødt til at ændre på den læreruddannelse, som vi har lavet?«<sup>85</sup> Men Troels Ravn lod sig nøje med at sige, »at det skal være sådan, at linjefagsdækningen på alle skoler har et kvalificeret niveau.«<sup>86</sup> Thomas Krog (SF) fremhævede tillige, at linjefagsordningen »øger også risikoen for lukning af mindre seminarier. De små seminarier kan ikke udbyde de her meget store obligatoriske linjefag. Det centraliserer udbuddet af læreruddannelse, seminarier i udkantområder lukker, og rekrutteringen af de nye lærere i de regioner bliver langt, langt vanskeligere.«<sup>87</sup> Ved 2. behandlingen var stillingen uændret, men ved 3. behandlingen fremsatte SF syv ændringsforslag, som dog alle blev nedstemt.

At det er nødvendigt at gøre uddannelsen mere attraktiv, understreges af, at ansøgstallet sommeren 2006 har været vigende. I samme retning peger en undersøgelse af Martin Bayer, DPU, som påviser, at to ud af tre lærere overvejer jobskifte.<sup>88</sup> Han har kortlagt seminarieårgangen fra 1998 og deres overvejelser om fremtiden i lærerfaget. Kun en tredjedel er sikre på, at de vil forblive lærere i folkeskolen, mens en tredjedel er i tvivl og en tredjedel er sikre på, at de inden for en 3-4-årig horisont ikke længere er lærere. Martin Bayer forudser, at den sidste gruppe vil vokse i de kommende år, fordi mange synes, at arbejdsbyrden, relationen til kollegerne og kravene fra børn og forældre er for belastende i forhold til lønnen.

Samme tendens afspejler optaget på lærerseminarierne august 2006, hvor undervisningsministeren om det fortsatte fald i optaget på læreruddannelsen sagde:<sup>89</sup> »Vi må konstatere, at søgningen til læreruddannelsen er faldende. Det smitter af på optaget. Og set i lyset af de udfordringer, vi står over for i folkeskolen, er det beklageligt. Vi har brug for flere dygtige lærere... Tallene bekræfter, at det var klogt at ophæve adgangsbegrænsningen på meritlæreruddannelsen med virkning fra dette år.«

Imidlertid er det et spørgsmål, om dette er nok. Under overskriften »Studerende flygter fra læreruddannelsen« skriver dagbladet Politiken, at »51 procent færre har søgt om at blive meritlærere i år, og der er 17 procent færre ansøgninger til den almindelige læreruddannelse.«<sup>90</sup> I artiklen citeres også formanden for seminarie-

rektorerne Nils-Georg Lundberg, som mener, »at både lærergeneringen og folkeskolen trækker så dårlige overskrifter hver eneste dag, at det skræmmer de studerende væk«. Artiklen nævner tillige, at Danmarks Lærerforening og Foreningen af Børne- og Kulturchefer er enige i, at de unge er skræmt væk, og mener, at konsekvensen bliver markant lærermangel.

### **Fra CVU'er til professionshøjskoler**

Regeringens centraliseringsbestræbelser giver sig også udslag inden for de mellem lange videregående uddannelser. Derfor blev spørgsmålet om CVU'ernes omdannelse til professionshøjskoler rejst af S, RV, SF og EL som en forespørgselsdebat i Folketinget og behandlet 3.3.2006.<sup>91</sup> Christine Antorini (S) begrundede bl.a. forespørgselen således: »Det skal heller ikke være nogen hemmelighed, at vi synes, det er lidt ærgerligt, at et så centralt område er blevet flyttet over i Globaliseringsrådet ligesom så mange andre emner, der har med uddannelsesområdet at gøre. Det betyder, at den politiske debat, man helt naturligt måtte forvente der kunne være her i Folketingssalen, er rykket over til nogle steder, hvor politikerne ikke deltager i de drøftelser, og så kan vi ellers vente på, at der kommer et eller andet forslag fra regeringen.« Margrethe Vestager (RV) tilsluttede sig kritikken af Globaliseringsrådets virksomhed således: »Det må være meget interessant at iagttage den her ikkedebat. Vi er nogle, der stadig væk har den forestilling, at det er væsentligt, at der er en politisk debat i Folketingssalen, og derfor synes vi, at det ville være hensigtsmæssigt, at den diskussion, som åbenbart har udfoldet sig i Globaliseringsrådet, også kunne blive en politisk diskussion i Folketingssalen, inden det bare blev en diskussion for eller imod regeringens oplæg... Det andet er, at vi oplever, at der er en tilbøjelighed til, at stadig mere af uddannelsesdebatten henlægges til Globaliseringsrådet, og stadig mindre af uddannelsesdebatten kommer til at foregå i politiske sammenhænge og i folketingssammenhænge, og at det, vi kan komme til at diskutere i Folketinget, er det, der ligesom er besluttet, det, der er handlet af, det, der er klappet på plads, efter at det har været i Globaliseringsrådet, og efter at regeringens centrale ministre er blevet enige om det.« Undervisningsministeren kommenterede sagen med, at Globaliseringsrådet »jo ikke er et råd, der stemmer og træffer beslutning. Det er et sted, hvor regeringen afprøver sine forslag og justerer dem, efter at vi har lyttet til, hvad der er sagt.«

Han mente i øvrigt ved samme lejlighed, at man for de kortere videregående uddannelsers vedkommende må »forestille sig en fakultetslignende struktur, fordi man derved kan forsikre de mindre uddannelser som f.eks. diplomingeniøruddannelserne om, at de ikke pludselig skal ledes af personer, som slet ikke har faglig indsigt i det. Det er jo derfor, man har fakultetsstrukturen på universiteterne, og det samme hensyn kunne tale for en form for fakultetsstruktur på sådan en højskole for videre uddannelse.«

Og dette blev så oplægget til høringsforslaget om samling af de nuværende 22

CVU'er i 6-8 flerfaglige og regionalt baserede professionshøjskoler for alle mellem lange videregående uddannelser, også de institutioner, som ikke i dag deltager i et CVU.<sup>92</sup> Det er regeringens udspil, at der etableres en professionshøjskole i hver region bortset fra Region Hovedstaden og Region Syddanmark, som hver får to. I *Region Hovedstaden* skal den ene professionshøjskole bestå af lærer- og pædagoguddannelserne og have forskningstilknøytning til Danmarks Pædagogiske Universitet, mens den anden samler sundhedsfaglige, sociale, administrative, tekniske og merkantile uddannelsesmiljøer med inddragelse af Handelshøjskolecentret i Slagelse og erhvervsskolen Niels Brock. I *Region Sjælland* fusioneres CVU Sjælland og CVU Syd. I *Region Midtjylland* samles samtlige institutioner i én professionshøjskole. I *Region Nordjylland* etableres en professionshøjskole ved fusion mellem CVU Nordjylland og Sundheds CVU Nordjylland i tæt samarbejde med Aalborg Universitet og evt. Aalborg Handelsskole og Aalborg Tekniske Skole. I *Region Syddanmark* foreslås den ene professionshøjskole dannet af CVU Lillebælt, Den Sociale Højskole i Odense og evt. erhvervsskolen Tietgenskolen. Den anden professionshøjskole omfatter CVU Vest, CVU Sønderjylland, Kolding Pædagogseminarium og evt. Esbjerg Handelsskole og IBC International Business College.

Som det gælder for de amts-gymnasiale uddannelsesinstitutioner, er også CVU'ernes styrelsesregler blevet tilpasset kommunalreformen, bl.a. med hensyn til selvejeform, finansieringsform, samspil mellem uddannelsesregler og tilsyn.<sup>93</sup> Forslaget omhandlede institutionernes overgang til og rammer for statsligt selveje og taxameterfinansieringen. Debatten ved både 1. og 2. behandlingen omhandlede primært tekniske detaljer.

Akkrediteringssystemet, hvor CVU'erne kan opnå betegnelsen University College, fortsætter.<sup>94</sup> For at opnå betegnelsen skal institutionerne leve op til krav inden for ti kvalitetsfelter, bl.a. vision og strategier, organisation og ledelse, uddannelser, kvalitetssikring, forskningstilknøytning samt samarbejde og partnerskaber. Nogle CVU'er har allerede opnået denne betegnelse, og af de resterende ansøgere til UC-betegnelsen har Evalueringsinstituttet p.t. indstillet en række til godkendelse, men Undervisningsministeriets godkendelse afventes.

Endelig er en række CVU'er tildelt videncentrefunktioner, hvor der er udmeldt ti temaer: brugerdriven innovation, byggeri, læsning, integration i uddannelsessystemet, e-læring i uddannelsessystemet, medier, omstilling i den offentlige sektor, fødevarer og sundhed, vejledning samt fornyelse af serviceydelser, men der kan også søges inden for andre temaer. Videncentermidlerne på 46 mio. blev fordelt efteråret 2006. De er givet til otte videncentre, der repræsenterer mere end 20 uddannelsesinstitutioner.<sup>95</sup> De imødekomne ansøgninger, der hver får mellem 5 og 6,5 mio., er

- Nationalt Videncentre for Læsning – CVU Storkøbenhavn m.fl.
- Videncentre for Industrielt Byggeri (VIB) – Nordjyllands Erhvervsakademi og Odense Tekniske Skole

- Videncenter for e-læring (eVidenCenter) – Erhvervsakademi Århus m.fl.
- Sundhedsteknologier i hjemmet (SIH) – Ingeniørhøjskolen i Århus, CVU
- Trådløse teknologier og økonomi – Ingeniørhøjskolen i København, CVU
- Videncenter for bedre undervisning af tosprogede elever i uddannelsessystemet – CVU København og Nordsjælland og CPH West
- Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning – CVU Midt-Vest m.fl.
- Videncenter for Fødevarer og Sundhed – Erhvervsakademi Roskilde m.fl.

Det fremgår af Undervisningsministeriets hjemmeside, at der ved udvælgelsen af projekterne bl.a. er taget hensyn til, hvilke temaer der er lagt vægt på i Globaliseringsrådets strategi. Gennem puljekonstruktionen er der således gennemført en effektiv indholdsstyring også på dette uddannelsesniveau.

### Universiteterne i fusionsovervejelser

Også universitetsområdet har været drøftet i Globaliseringsrådet, som har anbefalet stærkere faglige miljøer.<sup>96</sup> På baggrund heraf satte videnskabsminister Helge Sander (V) gang i fusionsdebatten foråret 2006 med henvisning til en OECD-anbefaling i 2003 om at gennemføre fusioner af de lange videregående uddannelsesinstitutioner.<sup>97</sup> Det nye danmarkskort for universiteter og sektorforskningsinstitutioner, præsenteret som regeringens udmelding 20.6.2006, reducerede antallet til seks, nemlig København (KU), Århus (AU), Aalborg (AAU), Odense (SDU), Lyngby (DTU) og Roskilde Universitetscenter (RUC), idet en række institutioner på dette tidspunkt endnu ikke var placeret. Umiddelbart efter høringsfristens udløb 15.9.2006 skrev dagbladet Politiken under overskriften »Universiteter presset til at fusionere«, at »der tegner sig et billede af fem storuniversiteter samt et par mellemstore og en lille række små universiteter og sektorforskningsinstitutioner.«<sup>98</sup>

Den 4.10.2006 blev det offentliggjort, at der bliver tre store universiteter (Københavns Universitet, Aarhus Universitet og Danmarks Tekniske Universitet) og fire mellemstore (Aalborg Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitetscenter og Handelshøjskolen i København). IT-Universitetet bliver som hidtil Danmarks mindste universitet. Spørgsmålet om en fusion af Danmarks Pædagogiske Universitet med et andet universitet beror på det udvalgsarbejde, som færdiggøres inden udgangen af 2006.

Der etableres tre nye forskningsinstitutioner, De Nationale Geologiske Undersøgelser for Danmark og Grønland (NGU), det nuværende GEUS, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA), det nuværende Arbejdsmiljøinstitutet, og Det Nationale Center for Socialforskning (NCS), det nuværende Socialforskningsinstitutet. Miljøministeren fremsætter lovforslaget om De Nationale Geologiske Undersøgelser for Danmark og Grønland i 2007. De nye institutioner dannes ved fusion og integration af i alt 25 institutioner med virkning fra 1.

januar 2007. Fusionen af Danmarks Pædagogiske Universitet med et andet universitet påregnes gennemført pr. 1. januar 2008. Der gennemføres i 2009 en evaluering af de 11 forskningsinstitutioner med henblik på at gøre status over de opnåede resultater. Hovedtrækkene i fusionerne ser altså nu således ud:

- I Københavns Universitet indgår Danmarks Farmaceutiske Universitet (DFU) og Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole (KVL)
- I Aarhus Universitet indgår Handelshøjskolen i Aarhus, Danmarks Jordbrugsforskning og Danmarks Miljøundersøgelser
- I Danmarks Tekniske Universitet indgår Forskningscentret Risø, Danmarks Fødevarerforskning, Danmarks Rumcenter, Danmarks Fiskeriundersøgelse og Danmarks Transportforskning
- I Syddansk Universitet indgår Statens Institut for Folkesundhed
- I Aalborg Universitet indgår Statens Byggeforskningsinstitut

Fusionsprocessen blev af Morten Homann (S) beskrevet således: »Det er revolverpolitik over for universiteterne på den ene side at presse dem til 'frivilligt' at gå ind i fusioner med en slet skjult trussel om, at ellers kommer der lovgivning, når man ved, at det er meget tvivlsomt at finde et flertal«.

Selv hvor institutionerne har sagt ja til fusion, ser man frem til en »bekymret brudevals«.99 De studerende på DFU har »accepteret tanken om fusion uden dog at mønstre stor begejstring«. Helle Østergren Nielsen fortsætter: »Vi kan da godt være bange for, at DFU ændrer sig, når fusionerne bliver ført ud i livet. Spørgsmålet er hvor meget. Hvis man vil have noget ud af fusionerne, må det vel betyde, at vi skal have fælles undervisning med fx lægerne eller kemikerne andre steder ude i byen, og den tanke bryder vi os ikke specielt meget om.«

Lovforslag forventes fremsat januar 2007 med bl.a. en tilpasning af styrelses- og ledelsesbestemmelserne i den eksisterende lov. Lovændringen kan således ikke være på plads, når sektorforskningsinstitutionerne formelt integreres i universiteterne den 1.1.2007, men de nye universiteter påregnes dannet med hjemmel i den gældende universitetslovs § 31.

Blandt de forventede ændringer kan nævnes, at det fremover kan være en del af universiteternes formål at varetage myndigheds- og rådgivningsopgaver, samt at den samlede bestyrelse skal have erfaring med og indsigt i varetagelse af opgaver af denne karakter, at opgaverne placeres ved særlige faglige enheder, som primært varetager sektorforskningsopgaver. Ledelsesansvaret for varetagelsen af sektorforskningsopgaver, som integreres som fakulteter eller institutter, vil fremover ligge hos de dekaner og institutledere, som har ansvar for de pågældende fakulteter og institutter.

Styringskontrakter er allerede en del af universiteternes virkelighed.<sup>100</sup> Af de såkaldte udviklingskontrakter, som universiteterne har tegnet med videnskabsminister Helge Sander, fremgår, at Københavns Universitet bl.a. har forpligtet sig

til at udarbejde otte såkaldte stjerneprogrammer, fordoble antallet af ph.d.er til 632, stimulere antallet af patenter og licenser samt øge studie gennemførelsesprocenten med 5 procent. På Syddansk Universitet og Aarhus Universitet skal forskerne publicere mere i internationale tidsskrifter og placere sig tydeligere i medierne. I Aarhus vil man desuden satse på bl.a. nanoteknologi og molekylær medicin, og på Syddansk på medier, sundhed, bioteknologi, teknologi og ledelse. Endelig vil man på DPU forske i, »hvad der virker« i skolen og på overliggende uddannelsesniveauer. Formand for bestyrelsen på DPU, biskop Kjeld Holm, »understreger, at ingen har dikteret emnerne direkte, men at universitetet på den anden side heller ikke har været i tvivl om, hvad regeringen gerne ville have, der skulle stå i kontrakterne«.

Videnskabsministeren bekræfter, »at fra 2008 vil universiteternes evne til at opfylde målene blive kædet sammen med bevillingerne«. Erik Bonnerup, der er bestyrelsesformand på Landbohøjskolen og formand for de 12 bestyrelser, der er resultatet af universitetsreformen fra 2003, er kritisk. Han mener, at frihedsgraderne er »udeblevet, og ministeriet har været inde over enhver detalje i kontrakterne«, og han fortsætter: »Men det er meget underligt, at nogle meget detaljerede ting skal godkendes af ministeriet. Den dag, det går galt, tror jeg nok, jeg ved, hvem der får ansvaret.«

### **Folkkehøjskoler kan nu tilbyde kompetencegivende undervisning**

Året har også bragt en ny folkehøjskolelov<sup>101</sup> baseret på højskoleudvalgets rapport af 17.12.2004.<sup>102</sup> Loven ændrer de frie kostskolers hovedsigte fra »folkelig oplysning« til »livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse«. Elever på folkehøjskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler kan herefter vælge at kombinere deres højskoleophold med prøveforberedende eller kompetencegivende undervisning på en anden uddannelsesinstitution, fx gymnasiefag på højniveau. Der er et timeloft på 15 timer for den kompetencegivende undervisning og mindstekrav til omfanget af den almene højskoleundervisning. Husholdningsskolerne og håndarbejds-skolerne har samtidig fået samme muligheder for elevstøtte som højskolerne.

Ved lovforslagets 1. behandling nævnte Britta Schall Holberg (V) som baggrund for ændringerne, at højskolernes situation er blevet »barskere, end den har været i en række år. Siden 1994 er årselevtallet faldet med 30 procent og skolerne antal med 15 procent.«<sup>103</sup> Men hun understregede samtidig, at »regering og folketing kan ikke redde højskolerne, det kan kun højskolerne selv.«<sup>104</sup> Carina Christensen (KF) belyste højskolernes muligheder for at spille en rolle i integrationsindsatsen og syntes, »at det er en rigtig god idé, at der nu sættes fokus på i højere grad at informere og vejlede flygtninge og indvandrere om højskolernes mange tilbud.«<sup>105</sup>

Med denne lov er der således givet grønt lys for et længe næret ønske fra fol-

kehøjskolerne side, nemlig at kunne tilbyde kompetencegivende kurser. Alligevel sagde Helga Kolby Kristiansen, formand for Folkehøjskolerne Forening, dagen efter fremsættelsen, at »lovforslaget ligger langt fra de forslag og intentioner, som regeringens højskoleudvalg havde. Højskolerne skulle påtage sig nye opgaver, men det blev kun til ét forslag.«<sup>106</sup> Højskoleudvalget havde også peget på en række andre forslag, fx lavere elevbetaling og tilskud til unge under uddannelse. Men kun de kompetencegivende kurser i samarbejde med andre institutioner blev realiseret. Lovforslaget blev af Kim Mortensen (S), medlem af Folketingets Uddannelsesudvalg og selv tidligere højskoleforstander, betegnet som en »udsultningsstrategi, hvor de lader de svageste dø og bygger så på de stærke. Det eneste, de har leveret, er en pind i højskolerne ligkiste«.

### Ny karakterskala og afskaffelse af gruppeeksamen

Det er 43 år siden, det danske uddannelsessystem sidst fik en ny karakterskala. Men nu er den her – 12-skalaen eller 7-trinsskalaen.<sup>107</sup> Bekendtgørelse nr. 448 af 18.5.2006 om *karakterskala og anden bedømmelse* har for de gymnasiale uddannelser virkning fra 1.8.2006 og for øvrige uddannelser fra 1.8.2007. Hermed er der fundet en afløser for 13-skalaen fra 1963. Den nye karakterskala er udformet ud fra følgende principper:

- Det skal være en fælles skala for alle uddannelsesniveauer
- Den skal kunne bruges internationalt og være sammenlignelig med ECTS-skalaen
- Den skal være udtryk for en fuldt målrelateret bedømmelse og alene vise, i hvilken grad eleven har opfyldt målene for det pågældende fag eller undervisningsforløb
- Der skal være tydelig forskel på beskrivelsen af skalaens enkelte trin
- Der skal være mulighed for at beregne karaktergennemsnit til brug for optagelse på en videregående uddannelse

Relationerne mellem 7-trinsskalaen, 13-skalaen og den internationale ECTS-skala fremgår af følgende oversigt, der er baseret på konverteringsbestemmelserne i karakterbekendtgørelsens § 27:<sup>108</sup>

7-trinsskalaen	13-skalaen	ECTS-skalaen	Karakterfordeling
12	13 og 11	A	10 %
10	10	B	25 %
7	9 og 8	C	30 %
4	7	D	25 %
02	6	E	10 %
00	5 og 3	Fx	-
-3	0	F	-



Baggrunden for og brugen af den nye karakterskala er uddybet i en betænkning, hvor ovenstående normrelaterede karakterfordeling er hentet.<sup>109</sup> Det tilføjes her, at »nationalt og over en årrække kan skalaen på denne måde siges at være relativ. Men i den konkrete brug er det afgørende, at karakterskalaen anvendes absolut med udgangspunkt i beskrivelserne af de enkelte karakterer og i forhold til fagets og uddannelsens mål. Den enkelte præstation skal derfor bedømmes ud fra karakterbeskrivelserne i karakterbekendtgørelsen set i forhold til målbeskrivelsen for uddannelsesforløbet.« En formulering, der ikke ligefrem er præget af ultimativ klarhed.

Gymnasieskolernes Lærerforening har kaldt tilblivelsesprocessen »Spildt høring« og gjort opmærksom på, at »mange sagkyndige brugere af karakterskalaen har offentligt og i høringssvar kraftigt kritiseret den nye karakterskala... men det har ikke haft nogen som helst effekt.«<sup>110</sup>

Modtagelsen af den nye skala har altså ikke været specielt positiv. Således betegner Gorm Leschly, formand for Gymnasieskolernes Lærerforening, den i et læserbrev som »håbløs i den løbende evaluering og motivation.«<sup>111</sup> Og han tilføjer: »Fra alle sider i undervisningssektoren har man advaret mod at indføre en skala med en negativ karakter. Det vil virke stærkt demotiverende at bruge den karakter. Tilsvarende er det umuligt at nuancere elevernes præstationer og dermed belønne mindre fremskridt, når der er spring på tre trin midt i skalaen. Karakterkommissionens formand har sagt, at så kan man til hverdag bare bruge alle tallene mellem 4 og 10. Men hermed har formanden også vist, at den nye skala er uanvendelig til daglig pædagogisk brug, og dermed er den dumpet.« Han stod ikke alene med disse synspunkter, som suppleres således af Sigrid Jørgensen, der er medlem af hovedbestyrelsen for Gymnasieskolernes Lærerforening:<sup>112</sup> »Hvorledes skal mine elever og jeg nu tolke forslaget til ny karakterskala med store spring midt på skalaen og dumpekarakteren 'minus 3'? Hvor internationalt er det at indføre karakteren 'minus 3' Kan jeg forholde mig til en præstation, der er mindre værd end nul? Kan jeg pædagogisk forsvare at give flere nuller og minus 3'ere?«

Allerede september 2006, da karakterskalaen havde været gældende en måneds tid i de gymnasiale uddannelser, rejste sig debatten, om den nye karakter-skala giver flere høje karakterer end 13-skalaen.<sup>113</sup> Det er således næppe tvivl om, at ca. dobbelt så mange elever fremtidig vil få topkarakteren 12, som i den nye skala modsvarer karaktererne 13 og 11 og i ECTS-skalaen karakteren A, som skal gives de bedste 10 procent af eleverne.

Tilpasningen til den nye karakterskala er i et læserindlæg beskrevet således, at med den nye karakterskala »påbegynder gymnasiet den hårde omstillingsproces at følge resten af verden og lave mundtlige fag om til skriftlige samt at lave en germansk dannelsesskole om til en angloamerikansk oplysningsskole, hvor ikke kun 13 procent, men 60 procent får en universitetsseksamen.«<sup>114</sup>

Og endelig var der så politisk flertal for at afskaffe gruppeprøver med undervisningsministerens henvisning til, at alle studerende skal sikres ret til at gå til individuel eksamen:<sup>115</sup> »Regeringen lægger vægt på, at eksamensbeviset tilhører den enkelte og derfor også skal afspejle den enkeltes viden og kompetence. Individuelle prøver skal derfor være den absolutte hovedregel i fremtiden.« Og Helge Sander tilsluttede sig: »Vi vil ikke blande os i, om de studerende laver gruppearbejde, men både den enkelte og en kommende arbejdsgiver har en berettiget forventning om at få at vide, hvad den enkelte reelt kan. Derfor sikrer vi nu, at den enkelte studerende altid får en individuel bedømmelse for præstationen ved eksamen.«

De nye regler betyder, at såvel undervisningen som forberedelse til eksamen fortsat kan foregå som gruppearbejde. Ved fælles rapporter, der danner grundlag for en eksamination, skal det fremgå, hvilke dele den enkelte studerende har udført. Fremover vil der altså kun i ganske særlige tilfælde blive afholdt gruppeprøver. Det er tilfælde, hvor det er uomgængeligt for at dokumentere opfyldelsen af fagets centrale faglige mål og fagkompetencer. Der skal dog også ved disse prøver finde en individuel bedømmelse sted og gives individuelle karakterer, og prøveformen skal fremgå af eksamensbeviset.

Mange hørings svar har været kritiske over for en afskaffelse af gruppeprøver. Det gælder eksempelvis svaret fra CVU-Rektorkollegiet, som giver udtryk for, at kollegiet »finder ikke, at der eksisterer – og er ikke bekendt med fremsætning af – valide faglige begrundelser for en generel afskaffelse af gruppeprøver.«<sup>116</sup> Tværtimod mener man, at »hvis der ikke er adgang til at anvende gruppeprøve, forringes eksamenssystemets mulighed for også at kunne dokumentere færdigheder på væsentlige områder i en moderne arbejdskultur. Det gælder fx kompetencer i samarbejde og konstruktivt samspil i teams samt beherskelse af dynamisk, situationsbestemt kommunikation... Kollegiet ønsker derfor mulighed for, at de studerende kan fremstille gruppeprodukter og prøves ved gruppeprøver. Kollegiet kan fuldt ud tilslutte sig kravet om, at der skal ske en individuel bedømmelse og gives en individuel karakter.«

Gruppeprøveformen blev afskaffet på trods af protester fra elever, studerende og undervisere. Således demonstrerede skoleelever over hele landet 2.5.2006 mod forslaget. MetroXpress skønnede, at der deltog ca. 10.000 i København og 20.000 i Århus og Aalborg.<sup>117</sup> Men lige lidt hjalp det altså.

## **Andre lovforslag 2005–06**

L 30 om *ændring af lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven) og lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om specialundervisning for voksne, lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven) og forskellige andre love. (Udskydelse af revision af FVU-loven og tekniske ændringer).*

Lovforslaget vedtaget med 90 stemmer (V, S, DF og KF) mod 20 (RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 6.10.2005.

1. behandling af lovforslag 11.10.2005.
  2. behandling af lovforslag 29.11.2005.
  3. behandling af lovforslag 1.12.2005.
- Lov nr. 1153 af 7.12.2005.

L 59 om *ændring af lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*. (Praktiske indgange og sammenhængende uddannelsesforløb).

Lovforslaget vedtaget med 113 stemmer (V, S, DF, KF, RV og SF) mod 3 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 9.11.2005.

1. behandling af lovforslag 22.11.2005.
2. behandling af lovforslag 18.1.2006.
3. behandling af lovforslag 24.6.2006.

Lov nr. 119 af 21.2.2005.

L 95 om *ændring af lov om statens uddannelsesstøtte og lov om befodringsrabat til studerende ved videregående uddannelser*. (Justering af betingelserne for udenlandske statsborgeres ret til statens uddannelsesstøtte (SU), SU uden for klippekortet til visse studieforberedende kurser på gymnasialt niveau efter fuldført gymnasial uddannelse og forenkling af rabatordning m.v.).

Lovforslaget vedtaget med 108 stemmer (V, S, DF, KF, RV og SF) mod 3 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 30.11.2005.

1. behandling af lovforslag 17.1.2006.
2. behandling af lovforslag 28.3.2006.
3. behandling af lovforslag 30.3.2006.

Lov nr. 312 af 19.4.2006.

L 113 om *ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. (Inddragelse af forældre i vejledningen af de 15-17-årige).

Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 111 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 15.12.2005.

1. behandling af lovforslag 17.1.2006.
2. behandling af lovforslag 28.3.2006.
3. behandling af lovforslag 30.3.2006.

Lov nr. 314 af 19.4.2006.

L 143 om *ændring af lov om ændring af lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. og en række andre love (Momskompensation) og lov om betaling for uddannelse i forbindelse med visse tilbud efter lov om en aktiv beskæftigelsesindsats m.m. (Ophævelse af revisionsbestemmelse og omlægning af betaling for aktiverede)*.

Lovforslaget vedtaget med 103 stemmer for og 3 stemmer imod (EL)

Fremsættelse af lovforslag 25.1.2006.

1. behandling af lovforslag 8.2.2006.
  2. behandling af lovforslag 20.4.2006.
  3. behandling af lovforslag 25.4.2006.
- Lov nr. 380 af 3.5.2006.

L 182 om *lov om private gymnasieskoler, studenterkurser og kurser til højere forbedelseseksamen (hf-kurser)*.

Lovforslaget vedtaget med 106 stemmer (V, S, DF, KF, RV og SF) mod 3 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.

1. behandling af lovforslag 26.4.2006.
  2. behandling af lovforslag 30.5.2006.
  3. behandling af lovforslag 2.6.2006.
- Lov nr. 574 af 9.6.2006.

L 186 om *lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v.*

Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 109 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.

1. behandling af lovforslag 25.4.2006.
  2. behandling af lovforslag 31.5.2006.
  3. behandling af lovforslag 2.6.2006.
- Lov nr. 578 af 9.6.2006.



*Signe Holm-Larsen (født 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 vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. alment-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*

## Noter

- <sup>1</sup> Aftale om finanslov for 2006 er indgået 7.11.2005 mellem regeringen og Dansk Folkeparti.
- <sup>2</sup> Aftale om styrket evaluering, etablering af et evalueringsråd og ændret formålsparagraf mv. i folkeskolen er indgået 23.9.2005 mellem regeringen, Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti.
- <sup>3</sup> Søndagsavisen af 24.9.2006 s. 8.
- <sup>4</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 21.2.2006.
- <sup>5</sup> Se *Uddannelseshistorie 1999* s. 150-151.
- <sup>6</sup> Lederposten nr. 15 af 30.9.2005.
- <sup>7</sup> Bekræftet og udbygget ved DS' ekstraordinære repræsentantskabsmøde 26.4.2006, jf. Forum for Skoleledelse nr. 5 2006 s. 4-11.
- <sup>8</sup> Fra Lederposten nr. 9 2006 af 19.5.2006.
- <sup>9</sup> KL's notat af 6.8.2006.
- <sup>10</sup> L 101 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v.).  
Lovforslaget vedtaget med 90 stemmer (V, S, DF og KF) mod 23 (Troels Ravn (S), Lene Hansen (S), Pernille Blach Hansen (S), Carsten Hansen (S) og Jytte Wittrock (S), RV, SF og EL).  
Aftale af 23. september 2005.  
Fremsættelse af lovforslag 7.12.2005.  
1. behandling af lovforslag 17.1.2006.  
2. behandling af lovforslag 28.3.2006.  
3. behandling af lovforslag 30-3..2006.  
Lov nr. 313 af 19.4.2006.
- <sup>11</sup> L 170 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Præcisering af folkeskolens formål, ekstra timer i dansk og historie, elevplaner, offentliggørelse af landsresultater af test, præcisering af det kommunale ansvar samt etablering af nyt råd for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen).  
Lovforslaget vedtoges med 86 stemmer (V, S, DF og KF) mod 23 (Lene Hansen (S), Torben Hansen (S), Lene Jensen (S) og Thomas Adelskov (S), RV, SF og EL).  
Aftale af 24. januar 2006.  
Fremsættelse af lovforslag 1.3.2006.  
1. behandling af lovforslag 28.3.2006.  
2. behandling af lovforslag 18.5.2006.  
3. behandling af lovforslag 2.6.2006.  
Lov nr. 572 af 9.6.2006.
- <sup>12</sup> Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen har ifølge Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet af 21.9.2006 til opgave at følge og vurdere folkeskolen og ungdomsskolens faglige niveau, den pædagogiske udvikling, elevernes udbytte af undervisningen og skolens evne til at nedbryde elevernes negative sociale arv samt øge integration af elever med anden etnisk baggrund. Formand for rådet er blevet direktør for Socialforskningsinstituttet Jørgen Søndergaard, og administrativ leder for Evalueringsstyrelsen er kontorchef cand.jur. Martin Isenbecker, der har en fortid i Indenrigsministeriet, Flygtningenævnet og Integrationsministeriet.
- <sup>13</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 2782-2788.
- <sup>14</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 2788.
- <sup>15</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 4985.
- <sup>16</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 5087.
- <sup>17</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 5089.
- <sup>18</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 5094.
- <sup>19</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 170.
- <sup>20</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 170.
- <sup>21</sup> Debatprogram på DR2 26.1.2006.
- <sup>22</sup> Pressemeddelelse fra Skole og Samfund af 9.2.06.
- <sup>23</sup> Se Undervisningsministeriets bekendtgørelse om *elevplaner i folkeskolen* af 4.7.2006.

- <sup>24</sup> Pressemeldelse fra Skole og Samfund 9.2.2006.
- <sup>25</sup> Se *Uddannelseshistorie 2005*, s. 122-124.
- <sup>26</sup> Undervisningsministeriets **pressemeldelse af 28.10.2005**.
- <sup>27</sup> Annonceret i EU-tidende ved udbudsbekendtgørelse af 15.12.2005.
- <sup>28</sup> Undervisningsministeriets pressemeldelse den 26.6.2006.
- <sup>29</sup> Indlæg i Frederiksborg Amtsavis 21.3.2006.
- <sup>30</sup> Udsendelsen »Profilen« på DR 1 16.8.2006.
- <sup>31</sup> Se *Uddannelseshistorie 2005*, s. 124 ff.
- <sup>32</sup> Nyheder fra Undervisningsministeriet nr. 19 af 2.6.2006.
- <sup>33</sup> Lederforeningens elektroniske nyhedsbrev nr. 11 2006 af 16.6.2006.
- <sup>34</sup> Sproglæreren nr. 3 2006 s. 3.
- <sup>35</sup> Folkeskolen nr. 24 af 16.6.2006 s. 3.
- <sup>36</sup> Se bl.a. *Uddannelseshistorie 2005*, s. 122.
- <sup>37</sup> Undervisningsministeriets **pressemeldelse af 28.3.2006**.
- <sup>38</sup> Folkeskolen nr. 49 af 9.12.2005 s. 3.
- <sup>39</sup> Frederiksborg Amtsavis af 31.5.2006.
- <sup>40</sup> Skolebørn nr. 5 maj 2006 s. 2.
- <sup>41</sup> Frie Grundskoler nr. 8 af 24.5.2006 s. 4.
- <sup>42</sup> Frie Grundskoler nr. 9 af 7.6.2006 s. 5.
- <sup>43</sup> Gymnasieskolen nr. 11 af 8.6.2006 s. 3.
- <sup>44</sup> Politiken af 12.10.2006.
- <sup>45</sup> L 61 om *lov om ophævelse af lov om en statsskole som forsøgscenter for 8.-10. skoleår*. Lovforslaget vedtaget med 59 stemmer (V, DF og KF) mod 56 (S, RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 9.11.2005.  
1. behandling af lovforslag 22.11.2005.  
2. behandling af lovforslag 24.1.2006.  
3. behandling af lovforslag 7.2.2006.  
Lov nr. 121 af 27.2.2005.
- <sup>46</sup> Se *Uddannelseshistorie 2005* s. 120.
- <sup>47</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 1306.
- <sup>48</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 3095.
- <sup>49</sup> Se *Uddannelseshistorie 2005*, s. 126-128.
- <sup>50</sup> Se *Vejledning om udarbejdelse af del- og slutmål samt undervisningsplaner for friskoler og private grundskoler* af 21.11.2005.
- <sup>51</sup> L 185 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og andre love på Undervisningsministeriets område*. (Afgangsprøver i frie grundskoler, frie kostskoler og ungdomsskoler og optagelsesprøver til gymnasiale uddannelser m.v.). Lovforslaget vedtaget med 89 stemmer (V, S, DF og KF) mod 20 (RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.  
1. behandling af lovforslag 25.4.2006.  
2. behandling af lovforslag 30.5.2006.  
3. behandling af lovforslag 2.6.2006.  
Lov nr. 577 af 9.6.2006.
- <sup>52</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 185.
- <sup>53</sup> Frie Grundskoler nr. 10 af 16.8.2006 s. 16.
- <sup>54</sup> Frie Grundskoler nr. 11 af 30.8.2006 s. 12.
- <sup>55</sup> L 31 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* (Befordringsordning). Lovforslaget vedtaget med 93 stemmer (V, S, DF og KF) mod 18 (RV, SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 6.10.2005.  
1. behandling af lovforslag 11.10.2005.  
2. behandling af lovforslag 13.12.2005.  
3. behandling af lovforslag 15.12.2005.  
Lov nr. 1425 af 21.12.2005.

- <sup>56</sup> L 58 om *ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Forenkling af bestemmelser om tilskud)*.  
Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 111.  
Fremsættelse af lovforslag 9.11.2005.  
1. behandling af lovforslag 22.11.2005.  
2. behandling af lovforslag 13.12.2005.  
3. behandling af lovforslag 16.12.2005.  
Lov nr. 1426 af 21.12.2005.
- <sup>57</sup> Nyhedsmagasinet Danske Kommuner nr. 21 2006 s. 4.
- <sup>58</sup> Overskrift i Politiken af 22.10.2006, 1. sektion s. 3.
- <sup>59</sup> Folkeskolen nr. 37 af 15.9.2006 s. 4.
- <sup>60</sup> Se *Uddannelseshistorie 2002*, s. 140-141.
- <sup>61</sup> Nyhedsbrev fra Skole og Samfund af 16.3.2006. Opgørelsen bygger på indberetninger fra 2/3 af de skoler, som holdt afstemningsvalg.
- <sup>62</sup> Kommunalbestyrelsen fik i 2004 i henhold til folkeskolelovens § 42, stk. 11, kompetence til at til-lade forskudte valg ved skoler »i særlige tilfælde«, defineret som »skoler uden fuldt forløb samt andre skoler, hvor særlige forhold taler for en ordning med forskudte valg« i L. Basse og Sv.E. Gertz: *Folkeskoleloven med kommentarer*, s. 187. 9. udgave, Kroghs Forlag 2006.
- <sup>63</sup> Nyheder fra Undervisningsministeriet.dk nr. 26 2006 af 25.8.2006.
- <sup>64</sup> Se *Uddannelseshistorie 2005*, s. 128-131.
- <sup>65</sup> Undervisningsministeriets **pressemeddelelse af 5.10.2005**.
- <sup>66</sup> L 181 om ændring af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hxx) og højere teknisk eksamen (htx). (*Ændring af grundforløbet i de treårige uddannelser*).  
Lovforslaget vedtaget enstemmigt med 110 stemmer.  
Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.  
1. behandling af lovforslag 25.4.2006.  
2. behandling af lovforslag 30.5.2006.  
3. behandling af lovforslag 2.6.2006.  
Lov nr. 573 af 9.6.2006.
- <sup>67</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 181.
- <sup>68</sup> Nyt fra Undervisningsministeriet nr. 21 af 16.6.2006.
- <sup>69</sup> Gymnasieskolen nr. 11 af 8.6.2006 s. 8.
- <sup>70</sup> L 183 om *lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.*  
Lovforslaget vedtaget med 100 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 10 (SF og EL).  
Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.  
1. behandling af lovforslag 26.4.2006.  
2. behandling af lovforslag 30.5.2006.  
3. behandling af lovforslag 2.6.2006.  
Lov nr. 575 af 9.6.2006.
- <sup>71</sup> Fra Nyheder fra Undervisningsministeriet nr. 3, 2006 af 20.1.2006.
- <sup>72</sup> L 60 om *ændring af lov om erhvervsuddannelser*. (Ny mesterlære).  
Lovforslaget vedtaget med 112 stemmer (V, S, DF, KF, RV og SF) mod 3 (EL)  
Fremsættelse af lovforslag 9.11.2005.  
1. behandling af lovforslag 22.11.2005.  
2. behandling af lovforslag 24.1.2006.  
3. behandling af lovforslag 7.2.2006.  
Lov nr. 120 af 27.2.2006.
- <sup>73</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 60.
- <sup>74</sup> L 32 om *ændring af lov om bonus til elever i ungdomsuddannelse med lønnet praktik. (Omlægning af bonusordningen)*.  
Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 110 stemmer.  
Fremsættelse af lovforslag 6.10.2005.

1. behandling af lovforslag 11.10.2005.
  2. behandling af lovforslag 29.11.2005.
  3. behandling af lovforslag 1.12.2005.
- Lov nr. 220 af 20.3.2006.
- <sup>75</sup> Fra Folketingets informationssystems hjemmeside om behandlingen af L 32.
- <sup>76</sup> L 114 om *forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Lovforslaget vedtaget med 95 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 10 (SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 15.12.2005.
1. behandling af lovforslag 17.1.2006.
  2. behandling af lovforslag 4.4.2006.
  3. behandling af lovforslag 6.4.2006.
- Lov nr. 315 af 19.4.2006.
- <sup>77</sup> Se *Uddannelseshistorie 2004* s. 93-95 og *Uddannelseshistorie 2005* s. 133.
- <sup>78</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 2798.
- <sup>79</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 2809.
- <sup>80</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 5317.
- <sup>81</sup> L 220 om *lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Lovforslaget vedtaget med 99 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 11 (SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 5.4.2006.
1. behandling af lovforslag 2.5.2006.
  2. behandling af lovforslag 30.5.2006.
  3. behandling af lovforslag 2.6.2006.
- Lov nr. 579 af 9.6.2006.
- <sup>82</sup> Fra Undervisningsministeriets **pressemeldelse 30.3.2006**.
- <sup>83</sup> Lærerseminariernes Rektorforsamlings høringsvar af 21.4.2006.
- <sup>84</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6468.
- <sup>85</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6471.
- <sup>86</sup> Ibid.
- <sup>87</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6477.
- <sup>88</sup> Lederforeningens elektroniske nyhedsbrev - nr. 10/2006 af 2.6.2006.
- <sup>89</sup> Undervisningsministeriets pressemeldelse af 28. juli 2006.
- <sup>90</sup> Fra [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk) 19.4.2006.
- <sup>91</sup> Forespørgsel nr. F 26 til undervisningsministeren: »Vil regeringen redegøre for sin politik for at gøre det attraktivt for flere unge at vælge en videregående professionsuddannelse, herunder hvordan centrene for videregående uddannelser (CVU'erne) kan styrkes organisatorisk, indholdsmæssigt og økonomisk for at løfte opgaven med at være et attraktivt tilbud til unge på et højt fagligt niveau?« Af Christine Antorini (S), Margrethe Vestager (RV), Anne Bastrup (SF) og Majbrit Berlau (EL) m.fl. (Forespørgslen anmeldt 17/1 2006. Fremme af forespørgslen vedtaget 20/1 2006).
- <sup>92</sup> Forslaget blev sendt til høring 3.5.2006 med svarfrist 5.6.2006.
- <sup>93</sup> L 184 om *lov om ændring af lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*. (Opfølgning på Undervisningsministeriets styringsanalyse af selveje og taxametersystemet i forbindelse med strukturreformen m.v.). Lovforslaget vedtaget med 100 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 9 (SF og EL). Fremsættelse af lovforslag 29.3.2006.
1. behandling af lovforslag 26.4.2006.
  2. behandling af lovforslag 30.5.2006.
  3. behandling af lovforslag 2.6.2006.
- Lov nr. 576 af 9.6.2006.
- <sup>94</sup> Undervisningsministeriets pressemeldelse 21.12.2005.



- <sup>95</sup> Se [www.Undervisningsministeriet.dk](http://www.Undervisningsministeriet.dk) af 4.10.2006.
- <sup>96</sup> Nyt fra Undervisningsministeriet 18.11.2005.
- <sup>97</sup> Børsen 8.8.2006.
- <sup>98</sup> Politiken 19.9.2006 1. sektion s. 7.
- <sup>99</sup> Universitetsavisen nr. 13 af 28.9.2006 s. 3.
- <sup>100</sup> Politiken 21.4.2006.
- <sup>101</sup> Pressemeddelelse 5.4.2006 og L 221 om *ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. (Ændret hovedsigte og kompetencegivende undervisning m.v.).  
Lovforslaget vedtaget med 107 stemmer (V, S, DF, KF, RV og SF) mod 3 (EL).  
Fremsættelse af lovforslag 5.4.2006.  
1. behandling af lovforslag 2.5.2006.  
2. behandling af lovforslag 31.5.2006.  
3. behandling af lovforslag 2.6.2006.  
Lov nr. 580 af 9.6.2006.
- <sup>102</sup> Højskoleudvalget blev nedsat december 2003 med det kommissorium at drøfte højskolernes fremtidige placering i det danske samfund.
- <sup>103</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6483.
- <sup>104</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6484.
- <sup>105</sup> Folketingets forhandlinger 2005-2006 s. 6490.
- <sup>106</sup> Politiken 6.4.2006 1. sektion s. 5.
- <sup>107</sup> Nyheder fra Undervisningsministeriet nr. 36 2005 af 19.12.2005.
- <sup>108</sup> Bekendtgørelse nr. 448 af 18.5.2006 om karakterskala og anden bedømmelse.
- <sup>109</sup> Se <http://www.uvm.dk/nyheder/7b.htm?menuid=6410>
- <sup>110</sup> Gymnasieskolen nr. 10 2006 af 24.5.2006 s. 3.
- <sup>111</sup> Politiken 26.3.2006.
- <sup>112</sup> Gymnasieskolen nr. 1 af 12.1.2006 s. 34.
- <sup>113</sup> Fra Lederposten nr. 14 2006 af 15.9.2006.
- <sup>114</sup> Indlæg af A. Tarp i Gymnasieskolen nr. 11 af 8.6.2006 s. 37.
- <sup>115</sup> Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet og Videnskabsministeriet den 29.11.2005.
- <sup>116</sup> CVU-Rektorkollegiets indstilling af 15.6.2006.
- <sup>117</sup> MetroXpress 3.5.2006 s. 4.

# Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2005

Ved Christian Larsen

## Hjælpemidler

### Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 1948-2004. Odense 2005. xxiv, 636 sider (University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences; 299)

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2004. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 150-160

### Arkivregistraturer

PETERSEN, MORTEN OG INGER NØRGAARD: Historisk Pædagogisk Studiesamling ved DPU. Registratur (foreløbig). Kbh. 2005. 71, 23 bl.

## Børn og unge

### Flere perioder

BØRNEARBEJDE. En antologi om 1900-tallets børn og arbejde. Red. Anette Eklund Hansen. Kbh. 2005. 128 s.

VESTERGAARD, ANETTE: Børneopdragelse gennem 100 år. Kbh. 2005. 255 s.

### Pædagogisk arbejde

JOHANSSON, JAN-ERIK: Den nordiske børnehaven – dens fremgang og forsvinden. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2005, nr. 1, s. 16-25

### Brede Børnehaven

OTT, INGER: Brede Børnehaven 1905 – 2005. Lyngby 2005. 46 s

### Hjerting pigekolonier

HØY-NIELSEN, AJA: Da Københavnerpigerne kom til Hjerting. Pigekolonierne 1925-1984. I: Fra Ribe Amt. 2005, s. 47-54

### Kolding

LARSEN, TORBEN: Den første kommunale børnehaven i Kolding. I: Koldingbogen. Årg. 34 (2005), s. 111-114

### Frederiksberg, Midgården

MIDGÅRDEN i 25 år. Festskrift for Midgården. Frederiksberg 2005. 30 s.

### Næstved, Kronprinsesse Louises Asyl

HANSEN, BENT: Kronprinsesse Louises Asyl. I: Årbog for Historisk Samfund for Præstø Amt. 2005, s. 61-66

### Socialpædagogisk arbejde

BORCHHORST, ANETTE: Nøglen i de rigtige hænder. Lov om børne- og ungdomsforsorg 1964. I: 13 reformer af den danske velfærdsstat. Red. Jørn Henrik Petersen og Klaus Petersen. Odense 2005. 240 s.; s. 133-146

BRYNDERUP, INGE M.: Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år. Århus 2005. 463 s.

### *Red Barnet*

STRAND, CASPAR: Red Barnets historie. En fortælling om 60 års udvikling og arbejde. Kbh. 2005. 185 s.

### *Bøgildgaard / Oustruplund*

HØJGAARD, LINE, PEDER HJORTH JENSEN OG HANS KRUSE: Med arbejdet som rettesnor. Fra fattigopdragelsesanstalten Bøgildgaard til døgninstitutionen Oustruplund 1830-2005. Oustruplund 2005. 251 s.

### **Unge og ungdomsarbejde**

LIND HAASE SVENDSEN, GUNNAR: Den usunde strøm fra byerne. Krisen indenfor De danske Ungdomsforeninger 1950-70. I: Fortid og Nutid. 2005, nr. 1, s. 39-57

### **Spejderbevægelsen**

#### *Danske Baptisters Spejderkorps*

DANSKE BAPTISTERS Spejderkorps – 75 spejderår. Red. Niels Christensen, Greta Jørgensen, Peer Albin. Kbh. 2005. 104 s.

#### *Det Danske Spejderkorps*

BOLUND NIELSEN, JESPER: Dansk spejderarbejde i Flensborg 1919-1939. En katebald i grænsekampen. I: Sønderjyske Årbøger. 2005, s. 95-132

#### *FDF / FPF*

FDF i Aalborg 1905-2005. Red. Per Andersen og Preben Friis-Nielsen. Aalborg 2005. 213 s.  
100 års historie fortalt af K17 Valby. 1905-2005. Valby 2005. 46 s.

### *Sct. Georgs Gilder*

SCT. GEORGS Gildet i Ringkøbing. Gildets krønike 1954-2004. Ringkøbing 2005. 90 s.

### **Uddannelsessystemet**

#### **Flere perioder**

NØRGAARD, ELLEN: Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena. Kbh. 2005. 299 s.

#### **Perioden indtil 1814**

GLENTHØJ, RASMUS: Portal til den nationale skole i Danmark. Laurits Engelstoft om opdragelse til »Almenaand og Fædrelandskjærlighed«. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 101-115

#### **Perioden 1959-2005**

ØSTERGAARD-NIELSEN, MARTIN: Når demokratiet slår hårdt. En bog om Tvind-sagen. Kbh. 2005. 146 s.

#### **Årsoversigter**

HOLM-LARSEN, SIGNE: Uddannelserne i årets løb. Folketingsåret 2004-2005. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 116-142

#### **Pædagogiske**

#### **foreninger, museer m.v.**

##### *Dansk Skolemuseum*

GRINDER-HANSEN, KELD: Dansk Skolemuseum 2005. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 143-149

### *Lærerstandens Brandforsikring G/S*

JØRGENSEN, JENS CHR.: Med ildhu og omtanke – i gensidig tillid. 1880-2005. Kbh. 2005. 246 s.

### *Roskilde Realskoleforening*

CHRISTIANSEN, GRETHE: Roskilde Realskoleforenings historie. 1930-2005. Roskilde 2005. 37 s.

### *Uni-C*

PA FORKANT i 40 år. Jubilæum 1965-2005. Red. Hans Ole Aagaard m.fl. 2005. 136 s.

### *Undervisere for Tosprogede Elever*

SØGAARD THOMSEN, ULLA: 25 år på øretævernes holdeplads 1979-2004. 2004. 92 s.

### **Pædagogisk filosofi, psykologi og teori**

CHAIKLIN, SETH: Danish Pedagogical Psychology in Historical Perspective. I: Specialpædagogik ad nye veje. Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag. Red. Charlotte Ringsmose og Kirsten Baltzer. Kbh. 2005. 266 s.; s. 35-73

### **Forsøgs- og udviklingsarbejde**

SKOV, POUL: Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen – arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 43-65 [Folkeskolens Forsøgsråd 1969-87, Folkeskolens Udviklingsråd 1987-93, Folkeskolerådet 1993-2002]

### **Undervisningsmidler**

NYBOE JENSEN, PER og Klaus Petersen: Den lille røde bog for skoleelever. En bog og en masse ballade i 1969. I: Arbejderhistorie. 2005, nr. 2/3, s. 85-98

### **Skolebygninger og skoleinventar**

CONINCK-SMITH, NING DE: Ej blot til lyst. Reflektioner over offentligt byggeri til børn gennem 250 år. I: Arkitektur, krop og læring. Red. Kristian Larsen. Kbh. 2005. 291 s.

### **Lejrskolearbejde**

ANTONSEN, KNUD ERIK: Raunstrup. Lejrskoleliv i 30'erne og Den lille dagbog fra Herlufmagle. Herlufmagle 2005. 71 s.

### **Undervisningsfag**

#### **Billedkunst**

ILLERIS, HELENE: Fra klassisk dannelse til visuel kultur. Historiske og aktuelle strømninger i skandinavisk billedpædagogik. I: Billedpædagogisk Tidsskrift. 2005, nr. 1, s. 2-5

#### **Litteraturhistorie**

RASMUSSEN, ALMA BIRGITTE: Fra kanon til rekylgevær. I: Modersmål-Selskabets årbog. 2005, s. 59-63 [om arbejdet med »Dansk Litteraturkanon«, udgivet i 1994 af Undervisningsministeriet]

## Tysk

STEFFENSEN, ANGRETH: Lærebogen i tysk – et historisk rids. I: Sprogforum. Årg. 11, nr. 35 (2005). s. 44-49

## Kemi

KEMILÆRERFORENINGEN 1980-2005 – et jubilæumsskrift. Red. Gert W. Bergstein m.fl. Kbh. 2005. 60 s.

## Folkeskolen og andre børneskoler

### Flere perioder

DAM MORTENSON, MARIE og Pernille Skovgaard Pedersen: Folkeskolen og de oversete – livsformerens modsætninger. Kbh. 2005. 41 s. (Unge Pædagogers serie; B 78)

WIBORG, SUSANNE: Uddannelse og social samhörighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse. Utrykt ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005

### Perioden 1814-1898

NØRR, ERIK: Et vigtigt år i folkeskolens historie? Lærere og skoler i Østtimmerland omkring 1814. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 13-42

### Perioden 1959-2005

JENSEN, KNUD og OLE B. LARSEN: Fra velfærdsskole til kriseskole. 1975-1990. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2005, nr. 2, s. 24-33

RAAHAUGE, JENS: Den eneste ene i skole. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2005, nr. 2, s. 44-53 [pædagogi-

ske traditioner i den danske folkeskole]

SMITH, ERIK: Skolen i årene efter 68. Opbrud og eksperimenter. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2005, nr. 2, s. 14-23

## Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie

### København og Frederiksberg

RANVIG-CHRISTENSEN, SVEND og Asger Boe Wille: Mangfoldige arter af borgerlig virksomhed. Fattigvæsenesskoler og den københavnske folkeskolelov fra 1814. I: Patrioter & fattigfolk. Fattigvæsenet i København ca. 1500-1850 / Historiske Meddelelser om København. 2005, s. 183-206

### Carolineskolen

CAROLINESKOLEN I 200 år. Historie og erindringer. Red. Siw Krasnik, Bent Blüdnikow og Aron Skop. Kbh. 2005. 205 s.

### Den Franske Skole

AHLMANN, HENRIK: Den Franske Skole. RAF's angreb på Shellhuset 21. marts 1945. En kortlægning af katastrofen på Frederiksberg og Vesterbro. Kbh. 2005. 223 s.

GULDBRANDSEN, ALICE MAUD: Tavshed blev min sang. Bombardementet af Den franske Skole marts 1945. Hellerup 2005. 168 s.

## **Københavns Amt**

### *Hvidovre, Præstemoseskolen*

PRÆSTEMOSESKOLEN 1955-2005. Red.  
Inger Bidstrup, Ingelise Hjortshøj.  
Hvidovre 2005. 38 s.

### *Vridsløslille Skole*

NIELSEN, JØRGEN: En skole i 3 århund-  
reder. Vridsløselille Skole 1872-  
2005. Albertslund 2005. 80 s.

## **Frederiksborg Amt**

### *Rudolf Steiner Skolen i Nordsjælland*

25 ARS skoleliv. Et jubilæumsskrift  
for Rudolf Steiner Skolen i Nord-  
sjælland. Red. Peter Aagaard, Janni  
Brixen og Thorbjørn Haakenstad.  
Kvistgård 2005. 27 s.

## **Roskilde Amt**

### *Køge Bugt Privatskole*

KØGE BUGT Privatskole 1979-2004.  
Red. René Thorup. Solrød Strand  
2005. 23 s

## **Vestsjællands Amt**

### *Jystrup, Søholmskolen*

SØHOLMSKOLEN GENNEM 50 år. 1955-  
2005. Red. Peter Tellerup. Jystrup  
2005. 49 s.

### *Slagelse, Slagelse Realskole*

RIIS LARSEN, BØRGE: Slagelse Realskole.  
I: Jul i Slagelse. 2005, s. 20-22.

RIIS LARSEN, BØRGE: Slagelse Realskole.  
I: Nyt fra Slagelse Gymnasium og  
HF-kursus. September 2005, s. 6-8

### *Slagelse, Vesterrose Skole*

BRUUN RASMUSSEN, KNUD: Vesterrose  
Skole 50 år. Slagelse 2005. 70 s.

### *Vipperød Skole*

VIPPERØD SKOLE 50 år. 1955-2005. Vip-  
perød 2005. 24. s.

## **Storstrøms Amt**

### *Rødby Skole*

EN BERETNING om Rødby Skole. Red.  
Kaj Henning Sørensen. Rødby  
2005. 112 s.

SØRENSEN, KAJ HENNING: Rødby Skole  
i 100 år. I: Lokalhistorisk årsskrift.  
Årg. 26 (2005), s. 4-14

## **Bornholms Amt**

### *Østerlars Friskole*

NORDBERG, TERJE: Afghanerpelse og  
halvstuderede røvere. Blade fra Fri-  
skolens historiebog. I: Jul på Born-  
holm. Årg. 73 (2005), s. 59-62

## **Fyns Amt**

### *Korinth, Brahetrolleborg Skole*

BRAHETROLLEBORG SKOLE. 50 års jubilæ-  
umsskrift. Korinth 2005. 26 s.

### *Lillebæltskolen*

LILLEBÆLTSKOLEN 25 år 1980-2005. Red.  
Karen-Lisbeth Vognsen. Middelfart  
2005. 48 s.

### *Ommel Skole*

JAKOBSEN, RITA M.: Husker du vor sko-  
letid? Ommel Skole 1914-1969.  
Marstal 2005. 41 s.

### *Svendborg, Ida Holsts Skole*

IDA HOLSTS skole 125 år. Red. Torben  
Wind-Hansen. Svendborg 2005.  
15 s.

## **Slesvig / Sønderjylland**

### *Haderslev Realskole*

HADERSLEV REALSKOLE 60 år. Haderslev 2005. 20 s.

### *Nordborg Skole*

NØRR, ERIK: SIFU på Nordals. Lærerafskedigelserne ved Nordborg Skole i 1920'erne. I: Sønderjyske Årbøger. 2005, s. 57-94

### *Stevning Skole*

STEVNING SKOLE – fra »den stråttækkede« til kulturhus. Skolens historie i tekst og billeder. Red. Hansine Møller m.fl. Svenstrup 2005. 95 s.

### *Tinglev Skole*

TINGLEV SKOLE. 1905-2005. Tinglev 2005. 48 s.

### *Toftlund, Høllevangskolen*

HØLLEVANGSKOLEN 1980-2005. Toftlund 2005. 40 s.

## **Ribe Amt**

### *Brørup, Byagerskolen*

Byagerskolen 1980-2005. Red. Lars Offersen, Mads P. Smith. Brørup 2005. 47 s.

### *Gårde Skole*

GARDE SKOLE. 50 års jubilæum, 1955-2005. Ølgod 2005. 23 s.

### *Jerne Skole*

AHLMANN NIELSEN: Træk fra Jernes Skoles historie. I: Fra Ribe Amt. 2005, s. 47-54

### *Tjæreborg Skole*

KRØNIKEN OM Tjæreborg Skole. En fortælling om en landsbyskoles udvikling gennem 50 år. Red. Anette Rydahl, Flemming R. Nielsen, Preben Gotthold. Esbjerg 2005. 156 s.

## **Vejle Amt**

### *Kolding, Brændkjærskolen*

BRÆNDKJÆRSKOLEN 1955-2005. Red. Hans Bruhn-Pedersen og Knud Vestergaard. Kolding 2005. 102 s.

### *Vejle, Sct. Norberts Skole*

SCT. NORBERTS SKOLE, Vejle. 1905-2005. Red. Elisabeth Poulsen m.fl. Vejle 2005. 48 s.

## **Ringkøbing Amt**

### *Sunds Skole*

SUNDS SKOLE 1955-2005. Red. Mogens Schlenzig. Sunds 2005. 26 s.

### *Vinderup Kommuneskole*

JUBILÆUMSBOG I anledning af Vinderup Kommuneskoles 100 års jubilæum 1905-2005. Red. Bent Liholm. Vinderup 2005. 64 s.

## **Århus Amt**

### *Randers, Forberedelsesskolen*

RETHPENN, OLE: Forberedelsesskolen i Randers – gennem 100 år. En beretning om Forberedelsesskolen i Randers i anledning af 100 års jubilæet den 22. august 2005. Randers 2005. 159 s.

### *Århus, Rudolf Steiner-Skolen*

JUBILÆUMSSKRIFT UDGIVET i anledning af Rudolf Steiner-Skolen i Århus' 50 års fødselsdag. Red. Per Rønnow. Århus 2005. 63 s.

### *Århus, Århus Friskole*

NYGAARD, BODIL og Karen Klitgaard Povlsen: Bogen om Århus Friskole. Århus 2005. 239 s.

### **Viborg Amt**

#### *Frederiks Skole*

RASMUSSEN, JANN: »Lyset tændes derovre«. Erindringer fra 40 års arbejde på Frederiks skole 1962-2002. Karup 2005. 85 s.

#### *Vejerslev Skole*

VEJERSLEV SKOLE. 1955-2005. Red. Lisse Mehl, Conny Cold Laursen, Søren Poulsen. Vejerslev 2005. 26 s.

### *Ålestrup Realskole*

HARTVIG PEDERSEN, HELGA: Nu lister sig vinden for skolens dør – Realskolen. I: Aarsskrift for Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup. 2005, s. 45-51

### **Nordjyllands Amt**

#### *Brønderslev, Søndergades Skole*

SØNDERGADES SKOLE 1955-2005. Red. Henrik Højer Mikkelsen. Brønderslev 2005. 96 s.

#### *Frederikshavn, Ørnevejens Skole*

ØRNEVEJEN SKOLE 2015. Frederikshavn 2005. 1 foldet ark [100 års jubilæumsskrift udg. 10 år før jubilæet]

### *Hadsund Skole*

KILLERICH-HANSEN, H.C.: Hadsund skole. Fremtidens skole. Hadsund 2005. 61 s.

### *Hjørring Realskole*

ANDERSEN, MAGNE: Skolebygningerne ved Skolegade og Skolegyde. 3. Realskolen, Museumsgade 1. I: Vendsyssel nu og da. 2005, s. 5-15

### *Læsø*

WISS, ARNT JERUP: Skoleforsømmelser på Læsø i første halvdel af 1800-tallet. I: Vendsyssel årbog. 2005, s. 77-86

### *Vestbjerg Skole*

VESTBJERG SKOLE 25 år på toppen. 1980-2005, men meget ældre. Red. Svend Andersen. Vestbjerg 2005. 108 s.

### **Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge**

### **Hørehandicappede**

ALLE TIDERS døde børn. Fra Det Kongelige Døvstummeinstitut til Fredericiaskolen. Red. Lisbet Friche. Aalborg 2005. 116 s. [udg. i forb. med Fredericiaskolens 125 års jubilæum]

FREDERICIASKOLEN 125 år. Et blik ind i en skoles dagligdag. Fredericia 2005. 1 dvd-video



## Sprog- og talehandicappede

FIBIGER, STEEN: Talepædagogisk Forening i Danmark är världens äldsta talpedagogiska förening. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. 2005, 13, april, s. 104-113

## Psykisk udviklingshæmmede

KIRKEBÆK, BIRGIT: Kvindeanstalten på Sprogø – depot for de »letfærdige og løsagtige«. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. 2005, 13, april, s. 114-125

## Heldagsskolen

25 ÅRS jubilæumsskrift – Krabbeshus Heldagsskole. 1980-2005. Red. Kaj Kristiansen. Viborg 2005. 49 s.

## Efterskolen

KRISTIANSEN, ARNE: Efterskolen slår rod. I: Efterskolen. Årg. 37, nr. 16 (2005), s. 16-18 [perioden 1921-1941]

KRISTIANSEN, ARNE: Da efterskolen fik prøver på programmet. I: Efterskolen. Årg. 38, nr. 20 (2005), s. 18-20

### *Lynghøj Efterskole*

LYNGHØJ EFTERSKOLE 25 år. Red. Morten Jodal. Støvring 2005. 26 s.

## Ungdomsskolen

### *Skamlingsbanke Ungdomsskole*

SKAMLINGSBANKE UNGDOMSSKOLE jubilæumsskrift 1955-2005. Sjølund 2005. 32 s.

## Gymnasiale uddannelser

### **Frederiksborg Amt**

#### *Frederiksborg Gymnasium*

CHRISTOPHERSEN, STEEN og Niels Kristian Steensberg: Frederiksborg Gymnasium 1630-2005. Hillerød 2005. 350 s.

### **Vestsjællands Amt**

#### *Slagelse lærde Skole*

JØRGENSEN, JENS og Børge Riis Larsen: H.C. Andersen og Slagelse lærde skole. Slagelse 2005. 32 s.

### *Sorø Akademi*

KELSTRUP, LARS: Sorø Akademi. Bygningernes historie. Sorø 2005. 111 s.

### **Fyns Amt**

#### *Mulernes Legatskole*

RUBECH RASMUSSEN, ASGER, Morten Eriksen og Jens Haugaard Jensen: Mulerne i Mosen. En historie om Mulernes Legatskole som gymnasium 1962-2005. Odense 2005. 95 s.

### **Slesvig / Sønderjylland**

#### *Duborgskolen*

BONN-ERKLÆRINGEN OG de unge. Elevberetninger fra Duborgskolen. Udg. Lars N. Henningsen. Flensborg 2005. 56 s. (Arkivserien udg. Studiefærdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig; 12)

### *Haderslev*

RØNNE, BENT VEDSTED: Den gamle Katedralskole. Gåskærgade 28. Haderslev 2005. 35 s.

## **Vejle Amt**

### *Horsens Amtsgymnasium*

HORSENS AMTSGYMNASIUM i 25 år. En spejling af tiden. Jubilæumsskrift 2005. Red. Anne Louise Mørk, Flemming Schmidt og Thomas Ohrt. Horsens 2005. 80 s.

## **Århus Amt**

### *Amtsgymnasiet i Odder*

AIØ 1979-2004. Amtsgymnasiet i Odder – jubilæumsskrift. Red. Ninna Clemmensen. Odder 2005. 23 s.

## **Nordjyllands Amt**

### *Hasseris Gymnasium*

HASSERIS GYMNASIUM 1970-2005. 35 års jubilæum. Red. Ellen Bruun m.fl. Hasseris 2005. 23 s.

## **Erhvervsuddannelser**

### **Teknisk uddannelse**

#### *Vejle Tekniske Skole*

AT DANNE og uddanne. Vejle Tekniske Skole fylder 150 år. Red. Gro Baklund m.fl. Vejle 2005. 95 s.

#### *Aabenraa tekniske skole*

FURDAL, KIM: Erhvervsuddannelser i grænselandet. Aabenraa tekniske skole 1920-1993. Aabenraa 2005. 141 s.

#### *Aalborg Tekniske Skole*

THEILL ERIKSEN, TROELS m.fl.: 2015. At agere uafhængigt af tid og rum i fremtidens samfund, Aalborg Tekniske Skole år 2015. Aalborg 2005.

149 [udg. i forb. med skolens 200 års jubilæum]

### **Handelsuddannelse**

#### *Århus Købmandsskole*

FODE, HENRIK: Fra Den Jydske Handelshøjskole til Århus Købmandsskole. En skolebygning gennem 100 år. Århus 2005. 28 s.

#### *Foreningen til Unge Handelsmænds Uddannelse (FUHU)*

LANGE, OLE og Ole Wiberg: FUHU krøniken 1880-2005. Kbh. 2005. 60 s.

### **Søfarts- og fiskeriuddannelse**

BRUUS JENSEN, PALLE og Erik Jensen: Skoleskibet København. Historie, forlis, tragedie. Kbh. 2005. 138 s.

UNGERSKOV, BENGT: Danish lads under foreign colours. The training ship's 7th voyage 1939-45. Frederikshavn 2005. 156 s.

## **Pædagogiske uddannelser**

### **Flere perioder**

LUNN, INGER m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s. [børnehave- og fritidspædagoguddannelsernes historie 1885-1992; fortegnelse over forstandere, forstanderinder og rektorer ved børnehave- og fritidspædagogseminarierne]

NØRR, ERIK: Lovgivning og litteratur om seminarier og læreruddannelse 1991-2003. I: - for at blive en

god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 411-427

SKOVGAARD-PETERSEN, VAGN: Meningen med en læreruddannelse – en afsluttende refleksion. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 397-410

### **Perioden 1788-1945**

BOELSKOV, JØRGEN: Børnehaveseminarierne 1900-1950. Magisterkonferens ved Københavns Universitet 1985. Kolding 2005. 96 s.

LARSEN, CHRISTIAN: Nedlæggelser og stiltand – læreruddannelsen ca. 1820 til 1860. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 131-178

MARKUSSEN, INGRID: Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern

Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 15-130

SKOVGAARD-PETERSEN, VAGN: De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 179-312

### **Perioden 1945-2005**

BRAAD, KAREN B.: Seminarier og CVU'er – læreruddannelsen mellem 1970 og 2003. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 313-353

NØRR, ERIK: Seminarier – ikke kun til folkeskolen. I: - for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder. Red. Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 2005. 450 s. (Dansk læreruddannelse; 1) (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 292); s. 355-396

RASMUSSEN, FLEMMING: Hvad blev der af barnet, da generalisten kom ind i pædagoguddannelsen? En analyse af det offentlige moderniseringsprojekts betydning for æstetiske og børnekulturelle aspekter i pædagoguddannelsen efter 1992. Odense 2005. 54 s.

## Lærerseminarier

### *Haslev Seminarium*

JUBILÆUMSSKRIFT – Haslev Seminarium. 100 år, 1905-2005. Red. Sverri Hammer m.fl. Haslev 2005. 92 s.

### *Horsens Kvindeseminarium*

KNUDSEN, ANNE-METTE: I åndens tjeneste. Horsens Kvindeseminarium 1878-1918. Horsens 2005. 26 s.

## Husholdningsseminarier

OVERGAARD, SVEND SKAFTE: Fra mangel til overflod. Ernæring og sundhed 1905-2005. Kbh. 2005. 235 s. [udg. i forb. m. Suhr's Seminariums 100 års jubilæum]

## Social- og sundhedsuddannelser

### Sygeplejeuddannelse

FREDRIKSEN, KIRSTEN: Uddannelse til ordentlighed. At lære sygepleje gennem 200 år. Ph.D.-afhandling. Viborg 2005. 351 s.

KOUSTRUP, PIA: At huske med hjertet. En analyse af én af dansk sygeplejers pionerer – Cornelia Petersens arbejde for tilrettelæggelse af en formaliseret 3-årig sygeplejerskeuddannelse på Århus Kommunehospital i perioden 1919-1947. Århus 2005. 105 s. (Publikation fra Afdeling for Sygeplejevidenskab, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet; 96/2005)

LYNGGARD, BIRGIT KOFOD: Sygeplejerskeuddannelsen – i skæringspunktet mellem tradition og fornyelse. En analyse af uddannelsesdebatten

i dansk sygepleje i perioden 1990-2001 med det formål at afdække diskussionen om at gå fra en praktisk uddannelse over et teoretisk studium og udenlandsk bachelor-niveau til en positionering af uddannelsen som professionsbachelor med mulighed for akademisk overbygning. Århus 2005. 290 s.

## Husholdning, håndgerning og håndarbejde

NEERGAARD, BODIL: 50 år med husflid som livsform og hjertesag. Interview med Ib Nielsen. I: Husflid. Årg. 125, nr. 2 (2005), s. 16-17 [Køng Husflidsskole]

JØRGENSEN, JYTTE og Kirsten Pedersen: Husmødre på skolebænken. I: Arvesølv. 2005, s. 16-19 [husholdningskurser, afholdt af Karen Andersen, Dræby Fed]

## Kunstneriske uddannelser

### Arkitektuddannelse

#### *Arkitektskolen i Århus*

DIRCKINCK-HOLMFELD, KIM: 1. generation. I: Arkitekten. Årg. 107, nr. 10 (2005), s. 14-25 [skolens historie i de første år fra 1965-1975]

DIRCKINCK-HOLMFELD, KIM: 2. generation. I: Arkitekten. Årg. 107, nr. 10 (2005), s. 36-28 [skolens historie i de første år fra 1975-1980]

DIRCKINCK-HOLMFELD, KIM: 3. generation. I: Arkitekten. Årg. 107, nr. 10

(2005), s. 30-41 [skolens historie fra ca. 1980-1999]

KEIDING, MARTIN: 4. generation. I: Arkitekten. Årg. 107, nr. 10 (2005), s. 42-47 [skolens historie fra ca. 2000 til 2005]

DIRCKINCK-HOLMFELD, KIM: Den gode skole i Århus. I: Arkitekten. Årg. 107, nr. 10 (2005), s. 9-13

GRAN, JENS ERIK: 40 års medrivende udviklende fremdrift. I: Ark.byg. Årg. 43, nr. 9 (2005), s. 40-42

## Musikuddannelse. Musikskoler

### *Grenaa Musikskole*

GRENAA MUSIKSKOLE. 1975-2005. Grenå 2005. 17 s.

## Andre uddannelser

### *Vestervig Kirkemusikskole*

KIRKE, MUSIK, skole. Jubilæumsskrift Vestervig Kirkemusikskole 1980-2005. Red. Jørgen Kjærgaard. Aalborg 2005. 87 s.

### *Præstehøjskolen*

PRÆSTEHØJSKOLEN 1965-2005. Et jubilæumsskrift. Red. Hans Vium Mikelsen. Løgumkloster 2005. 76 s.

## Universitetsuddannelser.

### Studenterforhold

#### Perioden 1937-2005

ERLANDSEN, TORSTEN og Jacob Kornbeck: Kaldelse, ej opslag. Om besættelsen af Danmarks første uni-

versitetsprofessorat i pædagogik i 1955. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 66-76 [besat med Knud Grue-Sørensen]

HANSEN, ELSE: Effektivitet eller frihed? Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 77-100

## Københavns Universitet

KØBENHAVNS UNIVERSITET 1479-1979. Bind 6.1: Det rets- og statsvidenskabelige Fakultet, 1. del. Red. redaktion Ditlev Tamm og Ejvind Slottved. Kbh. 2005. xxiv, 451 s.

### *Tandlægeskolen*

SEWERIN, IB: Tandlægeskolen i København 1888-2000. Liv og historie. Kbh. 2005. 336 s.

## Aarhus Universitet

AARHUS UNIVERSITET 1978-2003. Red. Ingeborg Christensen. Århus 2005. 571 s. (Acta Jutlandica; 78:2) (Acta Jutlandica. Serie U; 12) [med oversigter over doktordisputater 1940-2003 og universitetsrelevante love og regler udstedt i perioden 1978-2003]

### *Retsmedicinsk Institut*

GREGERSEN, MARKIL: Krøniken om Retsmedicinsk Institut, Aarhus Universitet 1959-2005. Århus 2005. 123 s.

## Studenterforhold.

### Studenterforeninger

ANDERSEN, JØRGEN M.: Toldboden Århus Havn. Fra toldkammer til studenterhus. Århus 2005. 24 s.

## Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

### Højskolen

DRAGSBO, PETER: Die deutschen Volkshochschulen. Architekturdenkmäler im Grenzland. I: Schriften der Heimatkundlichen Arbeitsgemeinschaft für Nordschleswig. Jahrg. 2005, h. 80, s. 70-78 [Volkshochschule Tingleff; Heimvolkshochschule in Nordborg]

KORSGAARD, OVE: Den højskole-historiske slagmark. Højskolerne har altid påtaget sig uddannelsesmæssige opgaver. I: Højskolebladet. Årg. 130, nr. 1 (2005), s. 22

LUBOWITZ, FRANK: 100 Jahre Nordschleswigscher Volkshochschulverein. I: Schriften der Heimatkundlichen Arbeitsgemeinschaft für Nordschleswig. 2005, Heft 80, s. 7-315

RAPPORT FRA højskoleudvalget. Kbh. 2005. 96 s.

### Enkelte højskoler

#### *Jaruplund*

RIIS-SØNDERGAARD, LAUST: Brobyggen. Interview med Gerd Diercksen. I: Højskolebladet. Årg. 130, nr. 7 (2005), s. 12-13

#### *Nørgaards Højskole*

NØRGAARDS HØJSKOLE – 1955-2005. Red. H.P. Johansen m.fl. Bjerringbro 2005. 51 s.

#### *Tinglev*

ERINNERUNGEN VON SchülerInnen der Volkshochschule Tingleff. I: Schriften der Heimatkundlichen Arbeitsgemeinschaft für Nordschleswig. Jahrg. 2005, h. 80, s. 79-109

LUBOWITZ, FRANK: Volkshochschule Tingleff. Die ersten Jahrzehnte 1905-1945. I: Schriften der Heimatkundlichen Arbeitsgemeinschaft für Nordschleswig. Jahrg. 2005, h. 80, s. 21-69

### Læse- og skrivefærdigheder

HORSTBØLL, HENRIK: Bogmarkedet og læserevolutionen i Danmark-Norge i det lange 18. århundrede. I: Lesande og skrivande bønder. Foredrag frå eit symposium. Red. Atle Døssland og Geir Hjorthol. Volda 2005. 168 s.; s. 55-73

### Gymnastik og idræt

VESTERGÅRD MADSEN, BO og Niels Kayser Nielsen: Tendenser i idræts-historisk forskning 1995-2005. I: Idræthistorisk Årbog. Årg. 20 (2004), s. 9-25, 263

### Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

#### *Bauer-Petersen, Sigrid*

PÆDAGOGUDDANNELSE 1909. Sigrid Bauer-Petersens uddannelse på Frøbel-seminariet i København. Red. Ulla Fischer. Frederiksberg 2005. 64 s.

*Baunsbak-Jensen, Asger (f. 1932)*

BAUNSBAK-JENSEN, ASGER: Trods mørkets harme. Jeg blev lærer. Erindringsglimt 1948-1954. Herning 2005

*Bukh, Niels*

BONDE, HANS: The battle of youth. Niels Bukh and the creation of modern gymnastics (1880-1950). København 2004. 260 s.

*Engberg, Poul (f. 1908)*

ENGBERG, POUL: Et livseventyr i lyset. Erindringer. Kbh. 2005. 141 s. [jurist, højskolelærer, nordisk folkelighedsforkæmper og frimenighedspræst]

*Gembse, Henrica*

WESSEL HANSEN, PETER: Hjertet rene sprog. Fattigskolelærerinden Henrica Gembse's patriotisme. I: Patrioter & fattigfolk. Fattigvæsenet i København ca. 1500-1850 / Historiske Meddelelser om København. 2005, s. 163-182 [1790'erne]

*Hansen, Erik Jørgen (f. 1935)*

EHLERS, SØREN: Portræt af en uddannelsesforsker – der bliver 70. Erik Jørgen Hansen. I: Uddannelseshistorie. 2005, s. 9-12

*Haugaard, Kirsten*

HAUGAARD, KIRSTEN: Et godt tag på børn. I: Inger Lunn m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s.; s. 75-90

*Juul, Inger*

JUUL, INGER: Kolding tur-retur. I: Inger Lunn m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s.; s. 68-74

*Kjeldsen, Marie*

KJELDSSEN, MARIE: Tag chancen, når den er der. I: Inger Lunn m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s.; s. 46-67

*Krarup, Kjeld*

ELBERLING, NIELS H.: Et liv i højskolens tjeneste. Isenkræmmerlærningen blev undervisningsinspektør. Nu går han på pension. I: Højskolebladet. Årg. 130, nr. 12 (2005), s. 17-19

*Lunn, Inger*

LUNN, INGER: Fra barneplejerske til rektor. I: Inger Lunn m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s.; s. 27-45

*Madsen, Kr.*

UDDRAG AF lærer Kr. Madsens erindringer fra Oddeund. Sammenkrevet af Anna Fomsgaard. I: Egnshistorisk Forening, Thyholm og Jegindø. Årg. 32 (2005), s. 17-23

*Mølby Henriksen, Knud*

MØLBY HENRIKSEN, KNUD: Minder fra Horne 1969-1974. I: Den frie Lærerskole. Årg. 52, nr. 1 (2005), s. 11-12 [underviser Horne Ungdomsskole 1969-1974]

*Thomsen, Margit*

THOMSEN, MARGIT: Et børnehaveseminarium i Nordjylland bliver til. I: Inger Lunn m.fl.: Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag. Århus 2005. 160 s.; s. 11-26

*Voldum, Jens*

NIELSEN, POUL A. (udg.): Jens Voldums erindringer. Præst og lærer på Bagø d. 2. maj 1880 – d. 23. november 1884. I: Vestfynsk hjemstavn. Årg. 75 (2005), s. 18-24

*Weiersøe, Severin (1814-97)*

SØRENSEN, KNUD: Severin Weiersøe. En landsbydegns historie. Kbh. 2005. 214 s. [lærer]

## **Erindringer om skole og uddannelse**

DER VAR engang 1930-1970. Udg. Erindringsværkstedet, Aktivitetshuset Kongshøj, Slangerup. Slangerup 2005. 229 s. [bl.a. om skolegang]

DET SORTE i skolen. Red. Georg Metz. Kbh. 2005. 159 s. [erindringer om skoletiden, som forskellige danskere husker med ubehag]

LINDEVANGSSKOLENS AFGANGSKLASSE IV Bb 1945. Jubilæum 60 år. Red. Bent Aackersberg, Kirsten Jensen og Jørgen Aage Simonsen. Frederiksberg 2005. 35 s.

MIN BARNDOM. Kendte danskere fortæller. Kbh. 2005. 511 s.

MIN UNGDOM. Kendte danskere fortæller. Red. Ole Knudsen. Kbh. 2005. 523 s.

*Andersen, H.C. (1805-1875)*

JUST, MARIANNE og Christian Schnettler: »En doven, utålelig kegle...«. H.C. Andersen og Latinskolen. I: Journalen. Årg. 15, nr. 3 (2005), s. 3-10 [om hans skolegang i Slagelse og Helsingør med den plagsomme rektor Meisling]

TORM, HELGE: Slagelse contra Sorø. Om afgørelsen af hans skolegang i 1822. I: Årbog for Historisk Samfund for Sorø Amt. 2005, s. 95-102

*Brogaard, Ruth (f. 1927)*

BROGAARD, RUTH: Vostrup Skole 1934-1941. I: Hardsyssels Årbog. 2005, s. 66-86

*Gundestrup, Niels*

GUNDESTRUP, NIELS: Skoledreng i Hvilsom/Aalestrup 1936-1945. I: Aarskrift for Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup. 2005, s. 7-16

*Hansen, Hans Abel Leonhard*

LEONHARDS MINDER. Fra københavnerdreng til landsbypræst i 1800-tallet. Udg. Jørgen Ravn Elkjær, Lise Gotfredsen og Lisbeth Skovgaard. Odense 2005. 291 s.; skolegang på Metropolitanskolen (s. 46, 54-65, 73-76) og om teologistudiet på Universitetet (s. 81-98)

*Holm, Eigil (f. 1932)*

HOLM, EIGIL: Mit studium i naturhistorie og geografi på Københavns Universitet 1952-59. 2005. 80 s.



*Scheibye, Bjørn A. (f. 1910)*

SCHEIBYE, BJØRN A.: Landmand og soldat. Erindringer fra min tid som elev ved landbruget og som soldat i Hæren 1926-1953. 2005. 156 s.

*Vestergaard, Tage*

VESTERGAARD, TAGE: Barnetid, besættelsestid og læreår i Århus 1935-50. I: Århus Stifts Årbøger. Bd. 88 (2005), s. 65-92 [i tømmerlære]

## **Færøerne. Grønland**

### **Færøerne**

THOMSEN, RÓGVI: Millumleikur í fortíðini – hugburður í nútíðini. Provisorisk Reglement frá 1845 og nútíðar hugburður um dannilsí. I: Eyðvinur. Heiðursrit til Eyðun Andreassen. Red. Malan Marnersdóttir, Jens Cramer og Anfinnur Johansen. Tórshavn 2005. 257 s., s. 165-174

### **Grønland**

JENSEN, ERNST: Nunagisaq ungaseqalugu. 1960-ikkunni 1970-ikkunnilu kalaaliaqqat Danmarkimut atuariartotitaasarnarat. Nuuk 2005. 156 s. [forkortet oversættelse af: Langt hjemmefra]

SJERSLEV RASMUSSEN, ERIK: Grønlands skolevæsen. Skolepolitik gennem tiderne. I: Geografisk Orientering. Årg. 35, nr. 6 (2005), s. 312-316

# Anmeldelser

**Hjördis Kristenson:**  
**Skolhuset. Idé och form.**  
**Bokförlaget Signum, Lund, 2005**

*Af Ning de Coninck-Smith*

Det er i flere henseende en prægtig bog, som den svenske kunst- og arkitekturhistoriker Hjördis Kristenson har begået. Prægtig i sit udstyr med flere hundrede fotografier, fortrinsvis taget af forfatteren selv og prægtig i sin indsats. For ser man bort fra privatboligen, findes der næppe nogen anden bygningstype, som der er så mange af som skolen. Forskellige fra land til by, fra store til små byer, fra den ene historiske periode til den anden. At kortlægge dette sammensatte univers må siges at være noget af en bedrift, både i en svensk og i en international sammenhæng, hvor kun de engelske og til dels de franske skoler har været systematisk undersøgt. Se f.eks. (Seaborne, Malcolm, 1971; Seaborne, Malcolm and Lowe, Roy, 1977; Saint, Andrew, 1987; Châtelet, Anne-Marie, 1999)

Hjördis Kristensen lader historien starte i det sene 1700-tal, hvor godsejere og brukspatroner lod grundmurede huse opføre således at børnene kunne få lært at læse, alt imens de første egentlige skole- og gymnasiebygninger dukkede op i hovedstaden og de større provinsbyer. Store huse, som vidnede om borgernes driftighed, udstyret med observatorier, søjler og antikke referencer. Det var et eksperimen-

terende byggeri, men også et byggeri som kom til at give form til sine mange efterfølgere, efterhånden som 1842 folkeskolelovens krav om hvert sogn én skole blev realiseret. Karakteristisk for skolebyggeriet var indførelsen af klasserummet, markeret i bygningskroppens store vinduespartier og den megen opmærksomhed man ofrede på indgangspartiet. Nogle steder i en grad så skolen blev at ligne med et lærdommens tempel; andre steder var det svært at skelne skolen fra kirken.

Hovedvægten er lagt på tiden fra ca. 1850 og de næste 100 år frem. Det var i disse år, at skolen blev en selvfølgelig del i alle børns liv, så selvfølgelig at bygningerne efterhånden mistede noget af det autoritative præg, som de havde ved periodens begyndelse. Lidt overraskende er det, at læroverket svarende til de danske latinskoler, fylder mest i fremstillingen. Måske er forklaringen den, at de i arkitekturhistorisk sammenhæng er de mest interessante, hvorimod de fattige landsogne mere var tilbøjelige til at bygge i henhold til de statslige mønstertegninger, som blev udsendt med jævne mellemrum. Eller også byggede man langt ude i skoven flerfunktionelt, som Sollefteå kommune, der slog kirken og folkeskolen sammen. Under alle omstændigheder er det nogle ganske imponerende bygningsværker, som den svenske elite og dens sønner har frekventeret med deres fantastiske trappepartier og overdådige aulaer, bereg-

net på morgenbøn. Blandt de fineste finder man således tvillingeskolerne Södra og Norra Real i Stockholm og Katedralskolen i Lund. Omkring disse skoler dannedes i flere svenske byer egentlig latinerkvarterer, hvor skoler fra forskellige perioder ligger næsten dør om dør. Det gælder f.eks. i Norrköping, Sundsvall og Helsingborg. Läröverkbyggeriet spillede på alle de stilistiske tangenter fra historicismens indlån af gotik, renæssance og svensk middelalder til jugend og fra 1. Verdenskrig neo-klassicismen, som senere blev til den (moderate) funktionalismes aulaskoler.

Helt frem til 1927 var piger forment adgang til disse lærdommens hellige haller, om end de fra 1870 fik mulighed for at tage en studentereksamen, som oftest fra én af de mange pigeskoler, som dukkede op i Stockholm og de større provinsbyer. Pigeskolen fik således sit eget hus, som mere lignede borgerskabets egne boliger end drengenes gymnasium, og som i det indre vægtede de æstetiske udtryk højere. Kunstnere, som Carl Larsson blev indkaldt til at udsmykke trappepartier med opbyggelige billeder fra kvindens historie fra sagatid til nutid, skole og skabe og andet inventar udformet i overensstemmelse med Ellen Keys fordringer til det skønne i hjemmet.

Også datidens folkeskolebyggeri var præget af de mange stilarter, om end i en mere afdæmpet form – her dukkede til gengæld nyskabelser op som skolebade, friskluffklasser, hvor tuberkuløse børn blev undervist udendørs hele året, feriekolonier og skolehaver.

Samtidig med at byskolerne blev større og større.

Kristensons kunst- og arkitekturhistoriske baggrund fornægter sig ikke. Skolerne karakteriseres i henhold til deres arkitektoniske virkemidler, herunder deres placering i byens plan – i ældste tid på hovedstrøget, senere hen gerne på et fritliggende og forhøjet sted, hvor friske vinde blæste – og hvor der var et vidt udsyn over byen. Ligesom Kristenson forfølger spørgsmålet om, hvorfra arkitekterne hentede deres forestillinger om den gode skolebygning. Svaret er lige til. De rejste, fortrinsvis til England, men også til USA, Tyskland og Danmark, og de fik besøg hjemme i Sverige af udenlandske arkitekter. For svensk skolebyggeri var kendt ude omkring. Den markante nationalromantiske indgangspartiet til Samsøgade skole i Århus synes således at være en tro kopi af Södra skola i Landskrona – eller måske er det omvendt.

Hvor imponerende Kristensons bog end er, er den ikke imponerende, når det drejer sig om indsigt i den nyere internationale forskning i skolebyggeri. Måske er forklaringen, at det især har været folkeskolen, som har været i fokus her – hvor Kristenson vægter den videregående skole højere. Måske er forklaringen, at den internationale forskning i højere grad har været skole – og socialhistorisk orienteret og ikke i samme grad orienteret mod den mere klassiske arkitektur- og kunsthistorie, som er Kristensons genre. Hvorom alting er, er konsekvensen, at en række forhold som be-

tydningen af skiftende pædagogiske idealer og hele spørgsmålet om skolerens indretning og inventar bliver noget stedmoderligt behandlet. Faktisk er det det svenske, forhøjede kateder, som er slået igennem i Danmark – og hvorfor mon? Fordi udsynet var bedre herfra i takt med at klasseundervisningen vandt indpas. At skolebyggeri ikke bare handlede om læring i skønne, smukke og lyse omgivelser, men at det også var et ordens og disciplinens tempel, det hører vi heller ikke så meget om. Ganske tankevækkende, skildres England som forbillede for en del af det svenske skolebyggeri, hvorimod tyske, franske såvel som skoler i de øvrige skandinaviske lande synes kun at have haft en mere sporadisk betydning. I Danmark var det netop i de sidst nævnte lande, arkitekter og ingeniører og læger hentede deres væsentligste inspiration i skolebyggeriets gründerår. Kristensons konklusion er baseret på rejseberetninger, skrevet af ledende pædagogiske kræfter, men billedet var muligvis blevet noget mere nuanceret, hvis hun var gået mere i dybden ikke bare med rejserne men også med de internationale kongresser, som ikke bare arkitekterne, men også lægerne og ingeniørerne deltog i. De sidste to faggrupper, som spillede helt centrale roller i udformningen af den 19. århundredes skoler, således at de at de levede op til devisen om lys, luft og renlighed, er imidlertid slet ikke omtalt i bogen. Endelig kunne et bedre kendskab til de senere års forskning i skolebyggeriets kulturhistorie måske have forhindret forfatteren i at placere

pavillonskolen i 1930'erne. Det er muligt at modellen først slår an i Sverige på dette tidspunkt, men den har en forhistorie, gående tilbage til år 1900 ca., en forhistorie, som også er forbundet med de såkaldte friskuftskoler. Begge initiativer udsprang af et ønske om at omdanne skolen til – ikke blot et lærdommens – men også et sundhedens tempel.

Endelig må man – som kritisk læser – spørge sig selv om, hvilke kriterier forfatteren har brugt i sin udvælgelse af skolebygningerne. Geografi, skoletype, stil, arkitekt? Hos Kristenson synes det stilmæssige at have forrang for en fordeling på geografi og skoletyper. Det fører til at døvstummeskoler, en væveskole og flere lærerseminarier – og et enkelt universitetsbibliotek – er medtaget, hvorimod den øvrige særforsores skoler ikke er med og til – som nævnt ovenfor – en prioritering af läroverkets skoler på bekostning af folkeskolen. Der er et par enkelte historiske billeder fra en feriekoloni, men arkitektonisk gås der ikke i dybden med denne bygningstype. Og sådan kunne man blive med, og mange (svenske) vil sikkert slå forgæves op i det store register efter deres egen skole.

Disse indvendinger til trods, er der tale om en bog, som på forbilledlig vis demonstrerer de store kulturhistoriske værdier, som gemmer sig i skolebyggeriet. Det er dermed en bog, som må have interesse langt ud over en svensk skolehistorisk offentlighed.

Châtelet, Anne-Marie (1999). *La naissance de l'architecture scolaire. Les*

*écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914.* Paris, Honoré Champion.

Saint, Andrew (1987). *Towards a Social Architecture. The Role of School-Building in Post War England.* London and New Haven.

Seaborne, Malcolm (1971). *The English School, its Architecture and Organisation 1370-1870.* London.

Seaborne, Malcolm and Roy Lowe (1977). *The English School, its Architecture and Organisation. Volume II, 1870-1970.* London.

**Steen Christophersen  
og Niels Kristian Steensberg:  
1630-2005. Frederiksborg  
Gymnasium og Hf 375 år.  
Hillerød (2005) 350 sider, ill.**

*Af Børge Riis Larsen*

Skolejubilæer er gode anledninger til at få sammenfattet materiale om skolerne. I Christian Larsens bibliografi her i årbogen kan vi se, at flere skoler i 2005 har fejret 25-års jubilæum med udsendelse af et skrift om denne korte årrække. Selv på så få år er der sket meget i gymnasieskolen og HF. Vi havde en reform, der trådte i kraft for elever, der startede i 1.g i august 1988, hvor grengymnasiet blev afløst af valgfagsgymnasiet. Vi har oplevet »den naturvidenskabelige krise«, hvor de hårde naturvidenskabelige fag som fysik og kemi ikke længere trak så mange elever som tidligere. Fransk er gået fra at være et fag, som alle skulle læse i samt-

lige tre gymnasieår til et fag, som tiltrak færre elever på bekostning af ikke mindst spansk. Valggymnasiet vanskeliggjorde også i høj grad det tværfaglige samarbejde. Computeren er nu en helt integreret del af skolens hverdag, og indendørs tobaksrygning er noget, som nutidens elev blot har hørt om. Gymnasieskolerne fik skærpet deres profil gennem formulering af målsætninger og handlingsplaner. Ikke uventet har man i Frederiksborg som vel på samtlige andre skoler sat det faglige højest på listen over målsætninger. På Frederiksborg indførte man tillige et såkaldt »etisk regnskab« i starten af 1990'erne gennem en storstilet brugerundersøgelse, hvor man gennem spørgeskemaer indhøstede svar fra elever, lærere, forældre og repræsentanter for lokalsamfundet for at skabe dialog og for at undersøge, om skolen levede op til de nyformulerede målsætninger.

Det er naturligvis nemmere at foretage vurderinger af personer og tiltag, der ligger tidsmæssigt langt fra nutiden. Og derfor søger man i nærværende bog også forgæves efter kommentarer til eksempelvis Åben dør, PEEL og AFEL. Dog er det åbenlyst for mig, at forfatterne ikke synes at være positivt stemt overfor »ny løn« (side 89 og 289f).

En sjov ting er den ændring i påklædning, man har set gennem få år. På et lærerfoto fra 1969 har de fleste mandlige lærere jakke samt slips eller butterfly på (side 224). 11 år senere er dette stort set forsvundet, og påklædningen er nu sweater og andet farve-

rigt tøj – samtidig med at det teknisk administrative personale i demokratiets ånd også har fundet plads på lærerfotoet (side 240).

Bogens små biografier omhandler ikke blot rektorer og lærere, men til lige elever. Af de kendte fra 1600-tallet er salmedigteren Thomas Kingo og fra 1800-tallet J.N. Madvig, som gennemgik skoleforløbet på under halvdelen af den normerede tid og senere som kultusminister reformerede den lærde skole i 1850. Blandt de store ændringer kan nævnes skoleloven fra 1871, hvor ikke blot de to nederste klasser blev skåret væk, men også at eleverne de sidste klasser fik mulighed for at vælge mellem to linjer: Den sproglig-historiske og den matematisk-naturvidenskabelige. Den sidste linje indførtes kun ved få skoler fra starten; og på Frederiksborg tog den første matematiske student sin eksamen så sent som i 1892, og han var én ud af en årgang på i alt blot fem studenter (side 112).

I 1903 blev de to linjer fra 1871 suppleret med den nysproglige linje. Færre elever søgte herefter den klassisk-sproglige linje, som ikke oprettedes hvert år; og i 1927 blev denne helt nedlagt (side 134). Den senere gymnasielærer, professor og undervisningsminister Hartvig Frisch (som i 1948 gennemførte den retskrivningsreform, der afskaffede de store bogstaver i navneord og indførte bolle-å'et), ville gerne have været klassisk-sproglig student, men skolen havde ikke denne linje i hans gymnasieår. Han blev derfor nysproglig student (i 1910) og læste de klassiske sprog op med sin bedste-

far, før han påbegyndte universitetsstudier i latin og græsk (side 127).

At tiderne har forandret sig får vi mange eksempler på. En ung adjunkt blev i starten af 1920'erne kaldt ned til rektor, da nogle forældre havde klaget over, at han i en time skulle have udtalt, at enhver kvinde rent biologisk var berettiget til at føde et barn. Adjunkten måtte herefter skrive under på, at han aldrig (mere?) ville »drive sexuel propaganda« (side 179f). Det pågældende dokument er desværre ikke gengivet i den ellers så flot illustrerede bog.

Der er tidligere udgivet bøger om denne skoles historie. Nærværende bog er disponeret efter de skiftende skolelove og gymnasireformer, og man forsøger at give svar på de grundlæggende spørgsmål: hvordan har det været at være elev og lærer på gymnasiet? Og hvordan har lovene og reformerne haft indvirken på skolens indre liv? Det er en god ting, at hver generation kan udgive et værk som dette, og som sætter fokus på andre ting end tidligere værker. Det må især hilses velkomment, når der er tale om et så omfangsrigt værk, som det foreliggende. Det er rart, at der på skolen har været interesse for udgivelsen, og der har åbenbart ikke været problemer med at finde sponsorer. Bogen bør læses af enhver med interesse for Frederiksborg Gymnasium, og på grund af det generelle skolehistoriske stof vil andre med interesse for skole- og uddannelseshistorie også have glæde af at læse den.

**Valborg Sigurdardottir:**  
**Islenska menntakonur verður til.**  
**Bokafelagid 2005. 264 sider**

Af *Maria Gisladottir*  
og *Agnete Engberg*

»Kvinder protesterer« lød det i den islandske kvindeforenings blad i majnummeret 1942 – mod et lovforslag til Altinget om at tilbageføre Reykjaviks Gymnasium til ordningen fra den gamle lærde skole, som blev oprettet i højmiddelalderen i tilknytning til bispesædet på Skálholt. Med dette forslag ville man forhindre piger i optagelse på lige fod med unge mænd, en lovfæstet ret kvinder havde haft siden 1904. Til gengæld skulle der indrettes en særlig uddannelse på byens pige-skole, »passende for piger«. Protesten mod lovforslaget var formuleret af den 22 årige student *Valborg Sigurdardottir* og underskrevet af 12 kvinder, de fleste hendes kammerater fra studenterforeningen. Ingen af dem var politisk aktive eller radikale, men én af pigerne blev mange år senere politiker og valgt til Reykjaviks borgmester og medlem af Islands regering. Lovforslaget i 1942 blev aldrig vedtaget, det var et udtryk for mellemkrigstidens forsøg på at opbygge en ideologi om kvinder som bærere af samfundet gennem deres opgaver og stærke position i husholdningerne.

Hvordan kunne sådan et kønspolitisk tilbageskridt overhovedet forsøges? Havde det vist sig overflødigt eller upassende at uddanne unge kvinder sammen med de unge mænd? I de-

batten var argumentet alene, at kvinder slet ikke burde forberedes til akademiske studier, men derimod til deres fremtidige gerning som mødre og husmødre. Det var ikke, fordi den islandske gymnasieskole havde været bestormet af kvindelige elever. Tværtimod. Det var gået langsomt med kvinders ligestilling på uddannelsesområdet. Ved gymnasiets 100 års jubilæum i 1946 kunne man konstatere, at kun 297 kvinder havde taget studentereksamen mod ca. 5.000 mænd. (En lille andel piger var udgået fra gymnasiet i Akureyri, oprettet i 1926.) Den første pige blev student i 1897, og så gik der 13 år før endnu en pige vovede at tage eksamen på Reykjaviks Gymnasium. Enkelte islandske piger var rejst til København og havde taget studentereksamen i Danmark.

Det 19. århundredes idealer havde været »Frihed, lighed, broderskab«, og den politiske interesse gjaldt først og fremmest social ligestilling. Det var først i det 20. århundrede, at der skete forandring i de islandske kvinders stilling i uddannelse og samfund. John Stuart Mills bog *Kvindernes Underkuelse* blev først oversat til islandsk i 1900, men havde jo siden 1869 eksisteret på dansk, oversat af Georg Brandes. I 1941 hvor den unge Valborg selv tog studentereksamen, bestod 22 piger og 38 unge mænd. Næsten alle (31) de unge mænd kom på universitetet, men kun 5 af pigerne gik videre, skønt de ifølge en udtalelse fra en nybagt pigestudent på årgangen – næsten alle havde planer derom. Men der var for mange barrierer.

Der foreligger nu en redegørelse om de islandske kvinders vej til den akademiske verden, skrevet af selvsamme Valborg Sigurdardottir, nu 84 år gammel. Forfatteren har fremstillet og diskuteret problemet og undersøgt samtlige kvindelige studenters livsforløb op til 1946. Hvor kom de fra? Hvem var deres forældre? Tog de en videregående uddannelse? Hvilke fag læste de i givet fald? Og brugte de så overhovedet uddannelsen?

Indtil 1946 var der fra Reykjavíks Gymnasium udgået 250 kvinder med studentereksamen. De kom mest fra hjem, hvor faderen havde en social position som forretningsmand, læge, præst, jurist, lærer, skibsfører, men også erhverv fra landbrug og håndværk var repræsenteret. Det traditionelle kønsrollemønster blev afgørende for deres fremtid. Af de 250 piger blev næsten alle sammen gift på et tidspunkt, 33 forblev ugifte. I alt tog 63 en videregående uddannelse i Island eller især nordiske lande. Et særligt tilfælde var en pige, f. 1874, som i 1926 blev dr. phil. fra Sorbonne-universitetet i Paris. Uddannelserne havde følgende fordeling: læge/cand.med. (15), jurist/cand.jur. (2), teolog/cand. theol. (1), farmaceut/cand.pharm. (7), exam.pharm. (4), tandlæge/cand.odont. (7), cand.mag./mag.art./mag.scient. (5), og de resterende 22 spredte sig på korterevarende videregående uddannelser.

Brugte de så uddannelsen i en profession? Det korte svar er nej, meget lidt. Bogen beskriver og diskuterer spørgsmål om islandske kvinders

uddannelse og erhverv i det 20 århundrede. Emnet skal naturligvis ses i forbindelse med landets hele socio-økonomiske situation. Befolkningen blev først urbaniseret langt ind i det 20. århundrede, og kvinderne havde gode grunde til ikke at deltage i det offentlige liv. Kvinden var som husmoder leder af en multifunktionel virksomhed: plejehjem, børnehave, skole, sygehus og endog hotel med ophold for rejsende. Hertil kom så deltagelse i produktion og forarbejdning ved landbrug, kvægavl og fiskeri. Det blev en national almen og efterhånden også politisk fremført overbevisning, at husmoderen simpelthen var samfundets grundsten.

Almen grundskole for alle børn blev indført ved lov i 1880, og nogle skoler havde eksisteret siden 1700-tallet, men forældre havde siden 1790 haft en lovfæstet undervisningspligt i de grundlæggende skolefærdigheder og i kristendom, - og blev kontrolleret af den lokale præst 2 gange om året! På dette uddannelsestrin var der ingen kønsforskelle. Det blev først på næste trin, i ungdomstiden, at kønsforskelle gav sig udslag.

Selv om Island er en »lærd nation« har tradition og økonomi medført, at landets boglige ungdom måtte søge til (hovedsagelig) andre nordiske lande for at få videregående uddannelse. Det var bekosteligt, og det blev de unge mænd, man investerede i. Islands Universitet blev først oprettet i 1911, meget sent i forhold til de øvrige nordiske lande (Uppsala 1477, København 1479, Lund 1668 og Oslo/Kristiania



1811). Den samlede befolkning er nu oppe på en halv mill. indbyggere, så det er begrænset hvor mange forsknings- og uddannelsesmiljøer landet kan bære. Universitetet uddanner nu til højeste niveau i de klassiske videnskaber: jura, medicin, teologi og filosofi, og dertil kommer 9 højskoler spredt i landet med videregående uddannelser inden for forskellige fagområder. Mange af de unge må fortsat udenlands for at specialisere sig. Der er en høj bevidsthed om værdien af, at Island uddanner sin egen elite på niveau med den øvrige vestlige verden. Det var – som nævnt – i starten de unge mænd, der blev satset på, nu gælder dette begge køn.

Op til oprettelse af universitetet var der store diskussioner i Altinget om adgang for kvinder, og der faldt drøje ord om, hvorvidt de overhovedet skulle kunne beklæde offentlige embeder. I den diskussion var de islandske kvindeorganisationer hurtige til at forstå, hvad et nationalt uddannelsessted ville betyde for landet og deres egne chancer, og de samlede penge ind gennem lotteri for at støtte universitetssagen.

Da Islands Universitet så åbnede i 1911, med lige adgang for kvinder som for mænd, var der praktisk talt ikke nogen piger, som søgte optagelse! En åbenbar grund er selvfølgelig, at antallet af pigestuderter hurtigt kunne overses, det var først tæt op mod 2. verdenskrig, i slutningen af 1930-erne, at pigerne kom med i feltet. Tungtvæjende var modbølgen og ideologien om husmoderens betydning i samfundet, som førte til en styrkelse af hus-

holdningsuddannelse på det boglige studiums bekostning.

Det var først i sidste halvdel af det 20. århundrede, at forandringen skete. Var det »tidsånden« – en anden opfattelse af den kvindelig natur, et krav om ligestilling og en vilje til at udvikle samfundet? Eller var det mere de rent faktiske økonomiske og praktiske muligheder for at varetage både studium, job og familie (antikonception, urbanisering, teknologi)? Eller en kombination? Forfatteren ser det i kulturhistorisk perspektiv, over nedgangs- og depressionsperioden fra første verdenskrig og mellemkrigstiden til opgangen efter krigen. Hun refererer til sin landsmand, nobelpristageren Haldor Laxness, som netop i mellemkrigstiden i romanform beskrev islandske kvinder som frygtløse og sandhedskærlige kraftkilder. I flere henseender er islandske kvinder »late-comers«. Men det må sandelig siges, de nu har overvundet alle hindringer: Der er i dag flere kvinder end mænd på universiteterne, hvoraf Island nu har to. Landets højeste embeder beklædes af kvinder. Siden Vigdis Finbogadottir i 1980 blev nationens præsident, har vi set udnævnelser og valg af kvinder til poster som undervisnings- og forskningsminister, rigsantikvar, rigsbibliotekar, direktør for Nationalteatret, direktør for Kulturarvshuset, højesteretsdommer mv.

Det er en værdig og spændende bog, Valborg Sigurdardottir nu tilegner sin ægtefælle professor og tidl. højesteretspræsident Armann Snævarr og deres fem børn. Hendes liv er i sig

selv et stykke kvindehistorie: Som ung student i 1941 kunne hun ikke få legat til studier – man anså det for spildt investering at ofre midler på en kvinde, der jo alligevel skulle giftes. Efter protesten i 1942 – og efter en cand. phil. eksamen – lykkedes det dog, og hun rejste til USA og blev MA i psykologi fra det fornemme Smiths College i 1946. Siden da har hun været pioner på flere fronter. Hun har oprettet og gennem mere end 40 år været rektor for børnehaveseminariet og stået i spidsen for lovgivning om »Legeskoler« – det helt rigtige ord for opdragelse og undervisning af børn før skolealderen. Hun har skrevet adskillige bøger og deltaget i internationalt samarbejde om småbørn i institution og familie. Hun har som rektor været et forbillede for mange unge islandske kvinder og gennem sit virke bidraget væsentligt til sit lands udvikling. Ikke mindst ved at kvalificere »legeskolene« som første trin i uddannelsesforløbet, naturligt administreret af undervisningsministeriet.

For alt dette er hun hædret med flere ordener og æresbevisninger, senest udnævnt til æresdoktor ved Islands Pædagogiske Højskole i 2001. En moderne, lærd kvinde med rødder dybt i historien, fortrolig med vise »formødre« fra antikken op til vor tid. Bogen om de akademiske kvinder i Island er usædvanlig smukt udformet i opsætning og billedvalg og afsluttes med et engelsk summary. Den anbefales til nærmere studium. Islandsk er slet ikke så svært at læse!

**Kristian Larsen (red.)**  
**Arkitektur, krop og læring.**  
**Hans Reitzels Forlag 2005**

*Af Carsten Friberg*

Det er ofte befriende at finde bøger, der genfinder et mere nuanceret perspektiv på vore omgivelser, end den så ofte dominerende opfattelse af human- og socialvidenskaben som detektiver, der er optaget af at aflæse verdens skjulte koder. Genfinde, for man aner, at en mangeårig ignorering – man tænker nærmest fortrængning – af det kropslige og materielle hænger sammen med en tid, der har været optaget af at forsvare disciplinernes videnskabelighed, og i farten mistede en form for sensibilitet, de egentlig rummede. Det er måske også blevet forstærket af, at vi lever i et »klassedelt« videnssamfund, hvor vi deler os efter vor vidensmæssige baggrund. Dermed mister vi noget af den bredde og de nuancer, vi kunne have, dersom vi både privat og fagligt havde en lidt større berøringsflade med andre og deres anderledes måder at se tingene på.

Nu har så det materielle, kropslig og sanselige i de seneste par årtier fået noget af den opmærksomhed, der længe har været savnet, og *Arkitektur, krop og læring* lægger sig med sine 12 bidrag af ret forskellig længde glimrende i forlængelse heraf. Det er en oplagt sammenstilling: arkitektur med krop og læring, det giver en tiltrængt genoplivning af et perspektiv på arkitekturen, der ikke er det formmæssige og kunstneriske, men det gammelkendte,

at arkitektur sætter rammer omkring og for vort virke. Vender man ikke lige blikket hele vejen tilbage til Vitruvius' mange overvejelser over, hvordan de materielle vilkår spiller en væsentlig rolle, så har nyere tid også budt på dette. Man kan her tænke på boligbyggeri tidligere i det 20. århundrede, der skulle flytte folk fra byernes usunde lejekarser ud til lys, luft og badeværelser, ligesom de funktionalistisk fjernede det borgerlige samfunds falske facader med historiske, dvs. ideologiske, referencer for i stedet at vise en uforfalsket og rationel verden.

At der er en tydelig sammenhæng mellem arkitekturens form og vor adfærd, hvor vi direkte kan se vor opfattelse af hjemme- og institutionsliv i bygningers indretning, er gennemgående for antologien. Coninck-Smith præsenterer i »Ej blot til lyst« skole- og daginstitutioner byggeriets opdragende dagsorden fx mht. hygiejne. Tilsvarende skal skolen opdrage til demokrati og må bogstavelig talt indrette sig derpå – hvor det så kan være spørgsmålet, om man af (økonomisk) nød lidt oftere på bedste beskub har indrettet sig efter de tænkte idealer med lidt ombygning af lokaler til nye fag snarere end sat arkitektoniske mål for at indrette brugerne efter idealerne (s. 77 f.). At se arkitekturen som mere end en »rationel ramme om læring« og også som oplevelsesskabende og engagerende er den aktuelle udfordring, som det også er udfordringen for en beskrivelse af sammenhængen mellem arkitektur, krop og læring.

Vor egen tids selvforståelse bliver af

Gabrielsen og Saugstad elegant udstillet gennem »Københavns nye universitet på Amager«. Universitetets plads i magtens fysiske udformning som en selvstændig og selvstyrende institution siden det i 1537 – året efter reformationen – genåbnede med en ny fundats, ser i dag anderledes tvetydigt ud, end da man kunne placere lærdommen ét sted, som det illustreres med universitetet i Oslo. Forfatterne diskuterer konkurrenceprogram, betænkning og projektbeskrivelse for det ny universitetsbyggeri, og selvom de ikke vil vurdere, om overvejelser og intentioner er indfriet, så lader de nok ane, at vanskelighederne med at give form til de ikke så klare rammer omkring universiteterne ikke løses ved at lade det arkitektoniske være lige så uklart. At det er vanskeligt bliver ikke bedre af, at dommerkomiteen for et universitetsbyggeri tilsyneladende ikke har begrebet, hvad universitetet er, når formidlingen af faktisk viden gøres til noget centralt (s. 128).

I mindre skala har vort hjem også ændret sig. Sestoft peger i »Materialitet og mentalitet i boligen« på kun tre overordnede strukturer for boligen som privatbolig uden erhverv de seneste 400 år, sammenfaldende med de dominerende familieformer: den aristokratiske, borgerlige og lønmodtagerfamilien. Forestillingen om det private, som for os er så indlysende, fordi den er indarbejdet i vore vaner, er netop ikke mere indlysende, end den kan ses tage form gennem den moderne tid. Handlinger knyttet til det kropslige har vi privatiseret og flyttet til so-

veværelse, bad og toilet, og skulle vi komme ud for at blive modtaget i soveværelset, som det var tilfældet i den aristokratiske bolig, vil det nok medføre en vis kropslig uro – dagsordenen for at blive ført ind i soveværelset skulle gerne være åbenbar, hvis den da ikke netop handler om et andet kropsligt spil. Krop og privathed kan således afsløre sig som opfattelser bundet til en tid og bestemte opfattelser. Som Sestoft afsluttende overvejer, så er der en dobbelthed i vor tids kropsforhold med de udstillede kroppe i fx reklamen og den private krop med dens udsondringer i badeværelset. Det afslører, at vor kropslige frigjorthed er noget mindre fri, end vi tror – vi tænker ét, men er materielt indlejret i noget andet. En tilsvarende bemærkning finder man i Augestads »Stopuret, kighullet og skoleeleven«, hvor der – med baggrund i idrætsundervisning – gøres opmærksom på, at vor kropsoptagelse hænger sammen med bestemte måder at se på kroppen, idet målebånd og stopur gør deres til at præge blikket. Man kan tænke at have set en anden krop, dersom idealerne ikke var det målbare og kontrollerede, men et andet – rytmiske instrumenter og smidige bevægelser måske!

Ude og hjemme omgives vi af regler, der formes af og er formet i de materielle vilkår. Winther peger i »Hjemmeregler« på, at hjemmets regler sanses, når vi træder ind i et hjem – om der er rodet eller ryddeligt, om der må ryges, hvad spiser man og hvordan etc. Regler for de enkelte hjem er særlige og for hvert hjem fælles – invitationen til so-

veværelset ved det private møde vil være et brud på reglerne om det formelle og intime. Selvom de ændrer sig, rummer de en stor portion træghed, som man vil kunne forvise sig om ved at læse Emma Gad, der såmænd også har råd for det at tale telefon ved spisebordet: »Lad Dem ikke helt beherske af Deres Telefon, men sæt den ud af Virksomhed under et Maaltid sammen med Gæster og under en vigtig Samtale.« Det er altså ikke noget, der er kommet til med trådløse telefoner, som det ellers siges (s. 238).

Eksemplerne er flere, beslægtet kan man læse om Harald Selmers sindssygeanstalt i Martinsens »At bo på sygehus og at erfare arkitektur« og Larsens vel detaljerige skildring af hospitalets forskellige funktioner og tilhørende rumlige lokaliseringer i »Hospitalsarkitektur og social arkitektur«, som kan slutte den lange tur af med at bemærke, at rummet ikke er neutral ramme om en praksis, men kalder til en bestemt orden (s. 186). Dermed gentages den pointe, der er gennemgående for antologien, og som betones i forhold til børneinstitutionerne af Gulløv og Højlund i »Materialitetens pædagogiske kraft«, hvor bl.a. den materielle kommunikation fremhæves, dvs. det kulturelle indhold der er med i vor perception, eksempelvis bestemte pædagogiske idealer. I forhold til skolerne gør Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann det i »Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen« klart, hvilke idealer vi påtvinges gennem den fysiske indretning, fx stolen som stedet vi lærer at sidde og være opmærk-

somme. Selv har jeg længe undret mig over, hvor vedholdende en forestilling det er, at man skal sidde stille, når man skal koncentrere sig om en taler, når erfaringen ofte er – når man kigger sig omkring – at det snarere er godt for søvnen!

De mange eksempler på opfattelser og handlingers sammenhæng med arkitekturen leder over til vanskeligheden: at komme tæt nok på materialiteten og kroppen. Det, der virkelig er sagen, er vel, hvordan arkitektur kobles med det kropslige, og hvordan det former vor forståelse og handlinger.

Det befriende ved at finde perspektiver, der tager materialiteten og det kropslige alvorligt, er ikke altid også befriende læsning. Ikke sjældent ses netop materialiteten og det kropslige, de gode intentioner på trods, at forsvinde fx i en forvandling til materielle koder. Sådan kan man også ved flere af bidragene tænke, at det bliver meget ved at pege på materielle forholds betydning og at aflæse dem. Og ikke et ondt ord om det, men spørgsmålet er, om det ikke også var ønsket at komme længere end det. Det er et vigtigt første skridt at udpege de mange steder, hvor materielle forhold rummer en bestemt praksis, en social orden, magt og ideologier, men spørgsmålet må undervejs mere og mere blive: Hvad gør det, hvordan virker det?

Et skridt på vejen kan være Nagbøls vandring i DGI-byens vandkulturhus i »Idrætsarkitektur og vandidræt«. Den langsomme iagttagende tur udpeger forskellige elementer, som han reagerer på. Det er muligt, der er ko-

der gemt i foyerens indretning, men når perspektivet er kroppen, er det værd at holde fast i, at det er vore reaktioner på materialet, der får os til at gøre noget. Grå boligblokke på 15 etager giver en særlig stemning, måske en ghettostemning der kan virke frastødende og utryk på nogle og på andre kan have en særlig fascination ved netop de elementer. Jeg er noget tvivlende over for, om jeg ubevidst afkoder den grå beton, og derfor reagerer på det. Filosofisk rummer det jo en antagelse om adskillelse af det sanselige og det intellektuelle, hvor det sidste får forrang. Pointen med at bringe kroppen på banen måtte vel være, at denne adskillelse er problematisk, og at det væsentlige er at se på vore reaktioner, stemninger, fascination, ubehag etc. At der er grunde til dem er så en sag for fortolkning, men min fascination af en smuk pige skyldes efter bedste overbevisning ikke, at jeg læser hendes seksuelle koder evt. sammen med de sociale og andre koder, men fordi hun udøver en fysisk og kropslig tiltrækning her og nu – hvilket kan være en grund til i stil med den italienske filosof Mario Perniola at tale om forførelse og sexappeal.

Fænomenologien, som Martinsen trækker på, endda den nyere hedder det, selvom henvisningerne alle har mere end tyve år på bagen og flere af dem også over 50, er oplagt i forhold til sansningen og kroppen. Sproget tenderer mod selvsving, når det bliver en slags efterklang af Heidegger, men kan man se bort fra det, samles en række af de øvrige bidrags temaer her,

og forbindes det med Schrivets »Sko-ven som rum i fysioterapi«, får vi løftet lidt af sløret for, hvorledes de forskellige forhold, der udpeges gennem antologien, indvirker på os og får os til at ændre adfærd.

Et enkelt bidrag læser jeg med undren, nemlig Jongs »Rummets magt og magten over rummet« om rumsyntaktisk analyse. Sagen synes at være, at vi møjsommeligt indtegner forbindelseslinjer mellem en bygnings forskellige rum for derefter at kunne indse, at fx fordelingsgangen er mere befærdet end det fjerntliggende rum med kun en indgang! At rummene kan have forskellige funktioner, således at et rum med to døre kan være et kontor med et magasin, hvor man sjældent kommer, hvorimod rummet med en dør kan være det wc, som alle besø-ger, bliver nok antydnet, men det bliver ikke klart, hvorledes der tages højde for det. Hvad rumsyntaktisk analyse kan andet end at finde besværlige veje til almindelig indsigt er ikke blevet mig klart.

Det skal ikke skygges for at flere af bidragene er udmærkede. Der tages fat på en god sag, men man skal også være forberedt på ind i mellem at komme i tvivl, om det er sagen, der er central, eller om det er de forskellige teoretikere, der omtales. Ikke sjældent får vi at vide, at Foucault siger sådan, Bourdieu sådan etc., som om den videnskabelige legitimitet sikres ved henvisning til navne og værker i stedet for ved demonstration af egen reflekterende faglighed. At der er et stort emne at tage fat på om arkitekturens gestaltning af

vor praksis, dennes kropslighed forstået som vor måde at se noget, røre ved det, tage om det, bevæge os mellem mennesker og objekter etc. og betydningen for læring i alle sammenhænge, peger antologien på; og den peger på mange facetter, som det er værd at holde fast i og arbejde videre med.

**Asger Baunsbak-Jensen:**

**Trods mørkets harme**

– **Jeg blev lærer**

– **Erindringsglimt 1948-1954.**

**Poul Kristensens Forlag,**

**2005. 117 sider.**

*Af Leif Degnbol*

Asger Baunsbak Jensen har skrevet mange bøger. Erindringer, romaner, fortællinger, essaysamlinger, politiske, religiøse og skolehistoriske. De er vist alle på én gang sagligt oplysende og meget personligt prægede. De er vist også alle meget læseværdige. Hvis man ikke har syntes om forfatteren, vil jeg tro, at de allerfleste vil komme til det ved at læse bredt i disse bøger.

Denne erindringsbogs emne er skolehistorisk, idet den giver et billede af uddannelsen og livet på Vordingborg Seminarium 1949-53. Der er vist ikke mange, der har skrevet om læreruddannelsen og »seminarieelevernes« forhold på den tid. Tidligere havde man bl.a. elevforeningernes tidsskrifter og årbøger med mange forskelligartede indlæg. Vi er vist mange, der har oplevet noget tilsvarende, som det

Baunsbak-Jensen fortæller, men vi har nok i høj grad forsømt at skrive om det. Så meget mere prisværdigt er det, at den travle tidligere undervisningsdirektør, politiker og præst og nuværende forfatter har skrevet en hel bog derom.

Bogen vinder i høj grad ved, at den indledende tredjedel fortæller om forfatterens barndom og hans vanskelige vej fra det ikke boglige og ikke velstillede hjem på landet på Sjælland til seminariet, som egentlig slet ikke havde været hans ambition. Han ville gerne have været journalist, men fik ikke mulighed for det. Han har dog haft åbne sanser, og han er som heldigvis de fleste andre lærerstuderende blevet fanget af undervisningen på seminariet.

Og bogen vinder også i høj grad ved, at den sidste tredjedel omhandler de 8 følgende år, da han var lærer i Humlebæk. Det er også en interessant skildring af en ung lærers start i skolen på den tid.

Han havde i de år nær kontakt med Krogerup Højskole. Poul Nyboe Andersen skriver i *Frisind – Festskrift til Asger-Baunsbak Jensen*, 2002, (s. 30), at Baunsbak-Jensen var elev på Krogerup i vinteren 1950/51. Det kan ikke være rigtigt, da han var elev på Vordingborg Seminarium 1949-1953, men så intens har hans medleven på højskolen været, at Nyboe Andersen husker det sådan.

Den videre karriere i skoleverden fortællers der ikke om. Fra 1961, det vil sige fra 29-års alderen, var han forstander for Glamsbjerg Fri- og Efterskole. Jeg husker tydeligt, at jeg hør-

te yderst interessante udtalelser om skoleforhold af den unge forstander i Glamsbjerg i radioen på den tid.

I de centrale afsnit i erindringsbogen om Vordingborg Seminarium i 1950'erne fortællers bl.a. interessant om nogle af de betydeligste og mest kendte lærere, forstanderen Morten Bredsdorff, Henry Holm og Torben Dijnes. Men der fortællers også levende om livet på seminariet i det hele taget, så vist mange af os, der har gået på et dansk seminarium på den tid må kunne nikke genkendende til meget.

Mange folkeskolelærere blev skuffede over Baunsbak, da han i 1970'erne som undervisningsdirektør fremsatte nogle meget uheldige udtalelser om læreres politiske virksomhed i skolen. Det blev af mange opfattet, som om der var tale om noget generelt. Sådan har det ikke været ment, men virkningerne af udtalelserne var katastrofale. Jeg kunne slet ikke kende disse holdninger, da jeg vistnok i 1980'erne hørte ham holde et foredrag om lærernes og deres holdningers betydning i skolen. Mange af os følte, at vi havde skullet skræmmes fra at mene noget som helst om noget som helst. Jeg fik en ydmyg redegørelse for, hvad han havde ment og ikke ment. Jeg kan formentlig ikke gå ham for nær ved at tilføje, at han bagefter sagde til mig, at han måtte jo leve med det, der var sket. Sådan har vi jo alle sammen noget, men sådan taler en ærlig mand. Han skal naturligvis bedømmes ud fra sin positive kæmpeindsats for skolen og ikke ud fra disse uheldige udtalelser. Folk, der har meget at sige, kommer også ind

imellem til at sige noget, de ikke skulle have sagt. Det er paradoksalt, at vi hørte ham, som om vi ikke måtte mene og sige noget af det, der var i os. Baunsbak skal have tak for, at han selv har turdet og tør trods undervisningsdirektørens ord!

Hvad der ligger i bogens hovedtitel, kan være svært at fange. Det er en linje fra omkvædet i Grundtvigs skolesang »Hvad solskin er for det sorte muld«. Det skal sikkert forstås sådan, at skolen skal være lys og varme i en verden, der kan være mørk og kold. Det har Asger Baunsbak-Jensens virke i skolens tjeneste uden tvivl været.

**Ingrid Markussen og Kari Telste**

*(red.) (2005):*

**Bilder av den gode oppveksten gjennom 1900-tallet.**

**Oslo: Novus Forlag. 227 sider.**

*Af Susanne Wiborg*

Med denne bog har en række forfattere beskrevet væsentlige sider af barndommens historie, sådan som den kommer til udtryk i forskellige sociale og kulturelle miljøer i Norge i løbet af 1900-tallet. Overordnet har bogen fokus på hvordan det har været at vokse op i Norge og hvilke forestillinger, der har været knyttet til en god og lykkelig opvækst. Bogen skildrer med andre ord forskellige aspekter af de historiske og kulturelle erindringsprocesser, som har haft betydning for børn og unges opvækstvilkår. Selvom det overordne-

de mål for bogen har været at lade de forskellige arenaer, erfaringer og idealer komme til udtryk gennem 13 individuelle fortællinger eller billeder, har det alligevel været muligt for forfatterne at pege på et gennemgående træk. Og det er et særligt sæt af værdier - den »protestantiske etik«, dvs. moralsk pligtfølelse og en lighedsideologi - som har udgjort nogle af hovedingredienserne i opdragelsen af norske børn og unge. Det kommer til vidt forskelligt udtryk i opdragelsen alt efter tid og sted, hvilket fremgår af artiklerne som handler om: ti-årige børns tanker om det at være et barn, et fødselsdagsarrangement med norske og pakistanske børn, ungdomsbevægelsen Changemaker, edb-nørder, drengbanders kriminelle aktiviteter, børneværnet, middelklassens fritidsaktiviteter fra 1920 til 1940, forholdet mellem forældre og børn og fortællinger om jul. Værdierne pligtfølelse og lighed som væsentlige elementer i norsk opdragelse bliver særskilt behandlet som tema af Ingrid Markussen i bogens sidste konkluderende kapitel. Hun knytter værdiernes indlejring i norsk opdragelseskultur nøje sammen med fremvæksten af velfærdsstaten og som videreføres gennem et netværk af institutioner som fx skolen, familien og kirken. Læseren bliver præsenteret for en interessant analyse om hvorledes forholdet mellem stat og borger/familie udkrystalliserede sig gennem tiden i forskellige syn på hvad det gode og dårlige hjem var og hvorledes skolen som institution burde formidle ideen om 'den gode



stat' gennem politisk dannelse. Det er blandt andet herigennem, værdierne om pligt og lighed er blevet givet videre til børn gennem flere generationer.

Set under ét repræsenterer bogen et broget og sammensat billede af opvæksten i 1900-tallets Norge. Det er ikke hensigten at fremstille historien kronologisk eller at trække linjer i det historiske forløb. I stedet får læseren serveret små brudstykker af historien, der illustrerer noget særligt ved den norske opvækst. Der er tale om afgrænsede mikro-historiske studier, som er analyseret på baggrund af indsamlet kildemateriale. Fordelen ved en mikro-historisk tilgang er, at det er muligt at afdække aflejrede kulturelle lag således at nuancerne træder klart frem for læseren, men det kan samtidig være en svaghed såfremt detaljerigdommen bliver for stor. Artiklerne i denne bog har sin styrke i forfatterens nøje kendskab til emnet, de behandler, men der er samtidig en tendens til at medtage for mange oplysninger, som ikke umiddelbart synes relevant for emnet. Dette kunne måske have været undgået, såfremt forfatterne i større

omfang havde blik for at indskrive den 'lille' historie i den 'store' historie. På den måde kunne detaljerigdommen være reduceret for i stedet på bedre vis at kunne placere emnerne i en større social og kulturel sammenhæng.

På trods af disse indvendinger er der tale om en bog, der kredser om væsentlige sider af opvækstens historie i Norge. Betydningen af barndommen som en formende, skabende og identitetsgivende proces bliver understreget i de forskellige opvækstarenaer, som artiklerne behandler. Det er, som der bliver påpeget i indledningen, i dag en selvfølge at alle børn og unge har ret til en god opvækst og udvikling, men også samfundet har brug for, at opvæksten bliver så god som mulig. Den statslige interesse for den vellykkede opvækst viser sig som en opfattelse af børn og unge hvis ibrøede evner og anlæg gennem bevidst omsorg, opdragelse og uddannelse kan udvikles. Og denne bog illustrerer ganske godt, at den norske stat gennem tiderne har haft forskellige forestillinger om hvordan denne opgave burde gribes an.

# Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2006

*Af Keld Grinder Hansen*

Selskabet er midt i en forandringsproces, som skal konsolidere dets virksomhed, vende den negative medlemsudvikling og sikre selskabet en solid platform for dets fremtidige arbejde med uddannelseshistorie og pædagogik. For at opnå dette satser selskabet dels på at skærpe sin forskningsprofil i forhold til uddannelsesområdet, dels på at placere sig mere synligt i det offentlige rum via uddannelseshistoriske og pædagogiske arrangementer.

Selskabets flagskib er som hidtil årbogen *Uddannelseshistorie*, som med nærværende bind relanceres i et nyt layout. Årbogen udgives ikke længere i kommission hos Syddansk Universitetsforlag, men af selskabet selv med Werks Offset A/S, Højbjerg som trykkeri. Hver årbog vil fremover samle en række artikler om et særligt tema, som vil give årbogen en større indre sammenhængskraft, men der vil stadig være plads til enkeltstående artikler, ligesom rubrikken »Uddannelsernes i året løb« fortsættes. Det er styrelsens håb, at det relancerede årsskrift vil vække interesse også uden for selskabets nuværende medlemskreds og appellere til seminarie- og universitetsforskere og studerende, der arbejder med uddannelseshistoriske/lærdomshistoriske emner.

Selskabet har fra sin start henlagt sine årsmøder til undervisningsinstitutioner af særlig uddannelseshistorisk interesse. Denne tradition fortsattes i 2005, hvor selskabets efterårsmøde afholdtes på det nyreviderede Danmarks Pædagogiske Universitet. Her fik deltagerne en præsentation af ombygningsprojektet og en rundtur gennem universitetet.

Lørdag d. 22. april 2006 afholdtes selskabets årsmøde på Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre i den konkrete anledning, at et folketingsflertal netop da havde besluttet at nedlægge centret fra skoleåret 2006-07. SPF's forhenværende leder Egedal Poulsen gennemgik stedets historie, hvorefter deltagerne fik en rundvisning i Forsøgsskolens lokaler og i den tilstødende Ungdomsby.

Ved den efterfølgende generalforsamling udtalte formanden mindeord om selskabets mangeårige formand professor Vagn Skovgaard-Petersen, der døde i april 2006, og redegjorde for styrelsens planer for en relancering af selskabets virksomhed. Lejf Degnbol (efter mere end 20 år i styrelsen), Morten Petersen og Søren Ehlers udtrådte efter eget ønske af styrelsen. I stedet indvalgte adjunkt Jes Fabricius Møller, ekstern lektor Jesper Eckhardt Larsen, sekretariatschef Ebbe

Forsberg og lektor, dr.phil Harry Høye i styrelsen. Som nye redaktion for årbogen nedsattes et udvalg bestående af ekstern lektor, ph.d.-stipendiat Jesper Eckhardt Larsen, den hidtidige medredaktør lektor, ph.d. Børge Riis Larsen, samt seniorlektor, ph.d. Susanne Wiborg, som udpegedes til ny hovedredaktør.

D. 11. november 2006 afprøvede selskabet et nyt koncept for sit efterårsmøde. I stedet for at lade mødets opdrejningspunkt være et institutionsbesøg, valgte man i stedet at afvikle det som et minisymposium, der afholdtes på Vartov i København. Temaet var »Paradigme eller parentes? De nye fagplaner for folkeskole?«, hvor direktør Kim Mørk fra Undervisningsministeriet indledte og repræsentanter for de enkelte fagudvalg præsenterede tankerne bag rapporterne og deres nærmere implikationer for de enkelte fags form og indhold. Afslutningsvis var der sat tid af til en grundig diskussion af dagens foredrag.

D. 23. februar 2007 afholdes der et seminar muligvis på Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor årbogen lanceres. Årbogens forfattere er inviteret til at holde forelæsning på baggrund af deres bidrag til Uddannelseshistorie 2006.

*Keld Grønder-Hansen*  
*Formand*

# Navneregister

## A

Andersen, Rold 97, 98  
Antorini, Christine 109,101, 113, 121,  
134

## B

Baastrup, Anne 101, 117, 134, 170  
Baldwin, P. 27  
Barfoed, Lars 101  
Baunsbak-Jensen, Asger 6, 84, 149,  
164, 165  
Bayer, M. 120  
Bennedsen, D. 87  
Berg, Fridjuv 62  
Berg, Paal 30  
Berggrav, Eivind 34  
Bjerregaard, Ritt 83, 87  
Bomholt, Julius 77, 96, 98  
Bondevik, Kjell Magne 49,50  
Bonnerup, Erik 125  
Brosbøl, Kirsten 101, 118  
Brundtland, Harlem 43

## C

Christensen, Carina 18, 101, 125  
Christensen, Troels 101  
Christiansen, N.F. 96  
Christmas-Møller, Pia 101  
Clausen, Per 101, 112  
Clausen, Rune 7  
Coninck-Smith, Ning de 5, 138, 152,  
161

## D

Dahl, Bente 101  
Degnbøl, Leif 6, 164, 168  
Dewey, John 61, 62, 71  
Dokka, Hans-Jørgen 31, 38

## E

Eilertsen, Roar 31  
Engberg, Agnete 6, 157  
Erlander, Tage 63, 69, 71  
Ernst, Kurt 112, 151  
Esping-Andersen, G. 25, 27

## F

Falkenberg, Mia 101  
Fischer, Charlotte 101, 148  
Fleck, L. 59  
Frevert, Louise 101, 110  
Friberg, Carsten 6, 160  
Frisch, Hartvig 76, 156

## G

Gaarsmand, Solveig 114  
Geday, Elisabeth 101  
Gerhardsen, Einar 32, 36  
Gisladottir, Maria 6, 157  
Glenstrup, Christian 5, 8, 13, 16, 19  
Green-Pedersen, C. 28  
Gregersen, Torben 11, 147  
Grinder-Hansen, Keld 5, 6, 7, 8, 9, 137,  
169  
Gustafsson, Gustav 23

## H

Haarder, Bertel 87, 88, 92, 99, 100, 101,  
107  
Hansen, Carsten 116, 117, 131  
Hansen, Carsten 116, 117, 131  
Hansen, Lene 131  
Hansen, Erik Jørgen 76, 87, 149  
Haue, Harry 11, 18  
Hegel 62  
Heinesen, K. 81, 83  
Henriksen, Martin 101, 115

Herbert, J.F. 62  
Hernes, Gudmund 45, 46  
Holberg, Britta Schall 101, 111, 125  
Holm-Larsen, Signe 5, 17, 100, 130,  
137  
Homann, Morten 124  
Hustad, Jon 47

## J

Jefferson 62  
Jelved, Marianne 103  
Jensen, Frank 101  
Jensen, Ole Vig 88, 89, 90, 91, 99  
Jes Rosenkrantz-Theil, Pernille 101  
Jørgensen, Sigrid 127  
Juul, Ida 5, 8, 28, 72, 95

## K

Kant, E. 60  
Kerschensteiner 63  
Key, Ellen 62  
Knudsen, Tim 22, 23, 27  
Köhler, E. 63  
Krarup, Per 11  
Krarup, Søren 101, 110  
Kristensen, Hjördis 152  
Kristensen, Thorkild 75  
Kristiansen, Helga Kolby 126  
Kuhlman, Peter 115  
Kuhn, T. 59

## L

Larsen, Kristian 160  
Larsen, Eckhardt Jesper 8, 168, 169  
Larsen, Helge 77  
Lauring, Palle 11  
Laustsen, Bjarne 101  
Leschly, Gorm 127

Lorentzen, Erik 107  
Luebbert, M. Gregory 24  
Lundberg, Nils-Georg 121  
Lundgreen, Ulf P. 28

## M

Mortensen, Kim 93, 101, 103, 126  
Myrdal, Alva 64  
Myrdal, Gunnar 64

## N

Nedergaard, Tina 101, 104, 115, 118  
Niebuhr, Allan 101  
Nielsen, Helle Østergreen 124  
Nielsen, Linda 101  
Nødgaard, Karin 101  
Nørby, Ellen Trane 101, 115, 119  
Nørgaard, Ellen 11, 137  
Nørr, Erik 11, 16, 17, 139, 141, 144,  
145

## O

Oftedal, Svend 36  
Ommedal, Hans 39  
Opheim, Vibeke 48

## P

Petersen, Damkjær Petersen 105, 109  
Petersen, J. Ingemann 12

## R

Rasmussen, Anders Fogh 92, 100, 107  
Ravn, Troels 101, 120, 131  
Riis Larsen, Børge 5, 8, 16, 17, 19, 143,  
155, 169  
Ruge, Herman 31

## S

Sander, Helge 123, 124, 128  
Seip, Anne-Lise 31, 34, 36  
Sejersted, Francis 31,32, 35, 44, 45  
Severinsen, Hanne 101  
Simmel, Georg 32  
Sivertsen, Helge 38, 39  
Skotte, Benedicte Ask 113  
Skovgaard-Petersen, Vagn 16, 17, 18,  
145, 168  
Skovmand, Roar 10, 12  
Slagstad, Rune 32, 33, 36  
Smith, Erik Ib 75  
Sørensen, Eva 93  
Sørensen, Øystein 36  
Stoltenberg, Jens 46, 30, 53

## T

Telhaug, O. A. 5, 30, 53  
Thatcher, Margaret 63  
Thiedecke, Johnny 11  
Thormann, Sebastian 112  
Tingsten, Herbert 32

## V

Vestager, Margrethe 101, 103, 104, 110,  
111, 116, 121, 134

## W

Wiborg, Susanne 8, 17, 20, 29, 30, 31,  
139, 166, 169  
Winther Christiansen, Anne Mette  
101, 110  
Wold, Knut Getz 36

## Ø

Ørum-Jørgensen, Per 101

## **Bog anmeldelser**

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for Uddannelseshistorie kan tage henvendelse til redaktionen og bøger, der ønskes anmeldt sendes til: Jesper E. Larsen, Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Njalsgade 80, 2300 København S.

## **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, CVUalpha, Nattegalevej 1, 8600 Silkeborg. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren og Dansk Skolemuseum forhandler Selskabets publikationer. En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser tilsendes efter anmodning.

## **Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Der bringes i hver årgang af Uddannelseshistorie nyheder om selskabets aktiviteter som også kan læses på Dansk Skolemuseums hjemmeside [www.skolemuseum.dk](http://www.skolemuseum.dk)

