



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

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

Links

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

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

Uddannelses historie 1985



19. årbog fra

Redaktion

UDDANNESESHISTORIE redigeres af professor, dr. theol. K. E. Bugge, ekstern lektor Søren Ehlers (ansv.) og professor, dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen.

Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i UDDANNESESHISTORIE, sendes til redaktøren Søren Ehlers, Institut for dansk Skolehistorie, Emdrupvej 101, 2400 København NV.

Ekspedition

UDDANNESESHISTORIE udgives af Selskabet for dansk Skolehistorie og udsendes hvert år til medlemmerne. Medlemskontingentet er 100 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister 75 kr.

Medlemsskab tegnes hos Selskabets kasserer, overbibliotekar Robert Hellner, Danmarks pædagogiske Bibliotek, Lersø Parkallé 101, 2100 København Ø.

Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser – 1973 og 1975 er dog udsolgt. Ved samlet køb af årgangene 1967-84 er prisen 950 kr. De enkelte årgange koster 90 kr. for medlemmer.

Styrelse

Selskabets medlemmer har for 1984/85 valgt følgende styrelse:

overlærer Lejf Degnbøl

friskolelærer Eilif Frank

højskolelærer Vagn Hansen (sekretær)

overbibliotekar Robert Hellner (kasserer)

amtskonsulent Viggo Witt-Hansen (næstformand)

seminarielektor Svend Arne Jensen

Museumspædagog Ove H. Nielsen

arkivar, dr. phil. Erik Nørr

professor, dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (formand)

Udgivet med støtte fra Statens humanistiske Forskningsråd og
N. F. S. Grundtvigs Fond.

© 1985 by Selskabet for dansk Skolehistorie.

Omslag og grafisk tilrettelæggelse Kristin Wiborg.

Trykt af Laursen Tønder.

ISSN 0107-1661

Omslagets illustration: Arne Ungermans tegning er fra Undervisningsvejledning for Den eksamensfri Folkeskole. 1943. Bagsiden stammer fra Hans I. Hansen, Th. Heltoft og A.M. Sunesen: Dansk Læsebog for Købstadsskolen. 2. Skoleaar. 1937. (Danmarks pædagogiske Bibliotek).

Fotos af K. Helveg Petersen er fra Nordisk Pressefoto A/S.

Uddannelses historie 1985

*Redigeret af
Søren Ehlers*

19. årbog fra
Selskabet for dansk Skolehistorie

Indhold

Interview

K. Helveg Petersen interviewes af Ellen Nørgaard	9
--	---

Artikler

Flemming Conrad: Danskfagets historie i folkeskolen	17
Lejf Degnbol: Folkeskolens undervisningsplaner	47

Årsbibliografi

Johan Qvistgaard: Dansk Uddannelseshistorie 1984	65
--	----

Anmeldelser

Peter Lauridsen og Ole Varming (red.): Skolens formål – debat om skolens opgave (Sven Erik Nordenbo)	78
Anne Margrete Berg et al (red.): Kvindfolk. Bd. II (Ning Smith)	83
Frede Bording: I Grundtvigs kølvand (Ejlf Frank)	85
Claus Clausen (red.): Ungdommens historie (Søren Ehlers)	89
Immo Doege og Hans Jürgen Nissen: 25 Jahre Deutsches Gymnasium für Nordschleswig (Bent Søndergaard)	90
Vilfred Friberg Hansen (red.): Folk og liv på Røndeegnen – dengang (Susanne Ledskov)	92
Anne Riising et al: Odense Katedralskoles historie 1283-1983 (Vagn Skovgaard-Petersen)	93
Chr. Kjeldsen: Vejles skolehistorie (Lejf Degnbol)	96
Minna Kragelund: Håndarbejde. En bibliografi (Lejf Degnbol)	97
Chresten Kruchow et al: Bidrag til den danske skoles historie 1898-1984 (Gunhild Nissen)	99
Viggo Larsen (red.): Århus Seminarium 1909-84 (Kaj Bonde)	101
Skolearkiver og sociale institutioner (Ingrid Markussen)	103
Nyt og Noter	106
Institut for dansk Skolehistorie	
Beretning ved Vagn Skovgaard-Petersen	109
Selskabet for dansk Skolehistorie	
Beretning ved Vagn Skovgaard-Petersen	110
Navneregister ved Kirsten Rohde	111

Redaktionelt

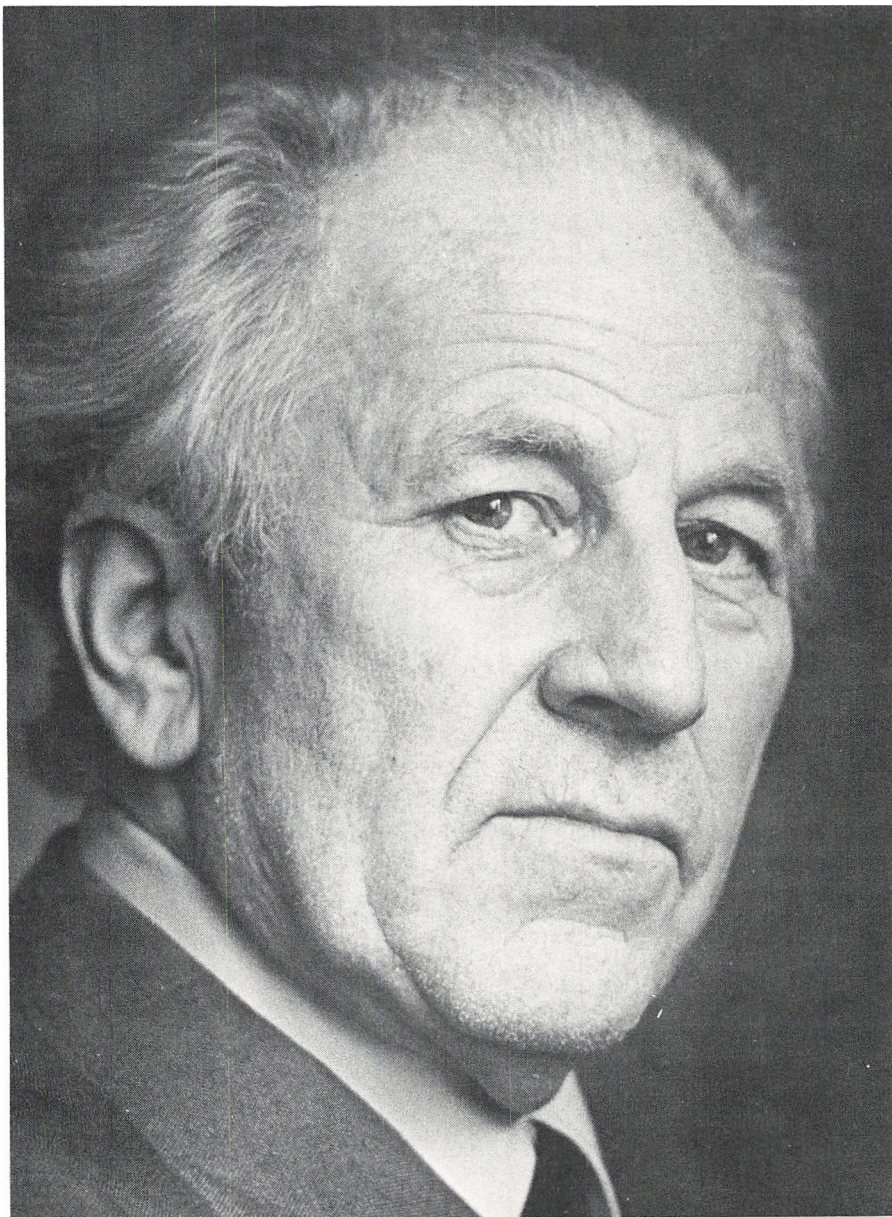
I 1933 vedtog rigsdagen den lov om folkeskolens styrelse, der i det væsentlige afskaffede det gejstlige tilsyn. Når overgangen i praksis forløb så lempeligt, skyldtes det ikke mindst det første hold af amtsskolekonsulenter, der trådte til i 1935. 50 års jubilæet er på forskellige måder blevet markeret i 1985. I årbogen 1986 bringes en artikel om amtsskolekonsulenternes indtog og indsats.

K. Helveg Petersen er en kendt skikkelse i dansk uddannelsesdebat. Efter lærereksamen fra Skårup i 1931 indledte han en karriere, der bl.a. førte til en dynamisk indsats som leder af ungdomsundervisningen i Odense (1940-46) og senere til embedet som statskonsulent for folkeskolen og seminarierne, hvor han bl.a. stod fadder til »Den blå Betænkning«. Efter to ministerperioder (undervisningsminister 1961-64 og minister for kulturelle anliggender 1968-71) fortsatte K. Helveg Petersen som folketingsmand med talrige formandshverv og som en flittig og stærkt engageret deltager i samfundsdebatten. Den sociale indignation, der havde ført ham ind i forsøgene med ungdomsundervisning i hans Odensetid, har i dag ført ham ind i arbejdet for de sent udviklede. Det er Ellen Nørgaard, der interviewer K. Helveg Petersen.

Et nyt tema i UDDANNELSESHISTORIE er undervisningsfagernes historie. Redaktionen har længe ønsket at præsentere ny viden på dette vigtige område, og universitetslektor Flemming Conrad, Københavns Universitet lægger for med en omfattende undersøgelse af danskfaget i folkeskolen.

Et andet fundamentalt områdef er undervisningsplanernes historie. I flere år har overlærer Lejf Degenbol, der er ansat i en kombinationsstilling ved Institut for dansk Skolehistorie og Helsingørsk Skole, arbejdet med en skildring af disse planers tilblivelseshistorie. Som den første arbejder Lejf Degenbol komparativt med disse planer. I dette års artikel diskuterer han udviklingen siden 1899.

Af flere grunde har redaktionen i år valgt at lade oversigten over dansk uddannelsesdebat udgå, men den vil vende tilbage i en noget ændret skikkelse. Det er fortsat årbogens opgave at bringe en kort karakteristik af forandringerne indenfor uddannelserne i Danmark.



K. Helveg Petersen

Ellen Nørgaard: Hvorfor blev du lærer?

K. Helveg Petersen: Fordi jeg var bondedreng fra Langeland. Det var i 30'erne, der var en meget truet periode for landbruget. Mine to ældre brødre blev landmænd, og jeg kunne ikke også blive det. Desuden havde jeg lyst til at blive lærer. Det var i og for sig naturligt for en bondedreng, men det var ikke mange, der blev det.

Vi børn var jo altid med derhjemme – både ude og inde. Og det var godt for os, vi forstod, at produktion er et forløb, at det er nødvendigt at sælge smør for at få tøj. En sådan forståelse er der meget få børn, der får i vore dage.

Ellen Nørgaard: Du arbejdede tidligt i ungdomsskolen. Hvorfor var du særlig interesseret i dette område?

K. Helveg Petersen: Det hænger sammen med, at skoledirektøren i Odense, hvor jeg arbejdede, spurgte, om jeg ville undervise unge arbejdsløse. De fik 9 kr. om ugen fra socialkontoret + kosten, og så skulle de have undervisning og arbejde til gengæld. Her fik jeg indblik i problemer, som har præget mit liv sidenhen. Jeg så skolen bagfra. Det var rystende, hvor lidt disse unge kunne. De kunne ikke rigtig hverken stave eller læse, og de kendte kun fragmenter af det stof, som ifølge læseplanerne skal være sammenhængende. Dette forhold bliver imidlertid med den nuværende videnmasse mere og mere kompliceret.

I samarbejde med Esbjerg gennemførte vi i Odense forsøg med en skole for de unge, som var kommet ud i »en blindgyde« (arbejdsdrenge og bybude), det var mest drenge – pigerne kom senere. Vi inddrog erfaringer fra arbejdspladser i undervisningen. Vi udgav bøger om arbejdskundskab med stof både fra landbrug, håndværk og industri. Disse bøger blev faktisk brugt meget landet over de første år.

Fra Odense og Esbjerg rejste vi land og rige rundt og holdt foredrag. Flere byer kom med i forsøgene. Erfaringerne fra forsøgene blev inddraget i det ungdomsudvalg, der sad fra 1939-41, og hvoraf jeg var medlem.

Sammenfattende kan jeg sige, at det var mine erfaringer med de unge arbejdsløse og ufaglærte, der gav mig interesse for ungdomsundervisningens særlige forhold. Senere blev jeg tilsynsførende med ungdomsskolerne

på øerne, medens det fine menneske, Johannes Novrup, var statskonsulent.

Ellen Nørgaard: Du havde en finger med i spillet om 58-lovens vedtagelse. Hvad er efter din opfattelse det særligt betydningsfulde ved denne lov?

K. Helveg Petersen: Der er to ting, som er særlig vigtige i den forbindelse. For det første, at loven blev en »gangbro« hen mod sammenholdte klasser. Jeg var blevet statskonsulent på det tidspunkt, og jeg arbejdede en hel del med at finde frem til, hvorledes de formuleringer skulle udformes, der gav muligheder derfor. Der var en kraftig debat og en voldsom frygt for, hvilke konsekvenser en sådan ordning ville få – først og fremmest i akademikerkrede. Det viste sig jo, at forældrene gik ind for udelte klasser, og dermed blev lovens intentioner virkelighed.

Det andet betydningsfulde ved denne lov var oprettelsen af 8. og 9. klasser. Eksamensskolerne havde gennem hele århundredet præget undervisningen af disse årgange. Der var prestige i at gå i mellemskolen, og der var prestige for lærerne i at undervise i mellemskolen. Man kunne faktisk ikke blive skoleleder, hvis man ikke havde dimitteret til realeksamen. Vejen til advancement gik over denne skoleform. Det var meningen, at den praktiske mellemskole, der blev indført i 37-loven, skulle dæmpe eksamensskolens dominans. Der blev gjort et vældigt arbejde af mange lærere for at realisere disse planer, men den praktiske mellemskole blev aldrig et realistisk modstykke til eksamensskolen.

I den blå betænkning er der redegjort for, hvorledes undervisningen i 8. og 9. klasse kunne styrkes. Bag dette lå bl.a. forhandlinger med erhvervslivet og etaterne. Tilliden til eksaminer var dominerende – ikke mindst inden for etaterne. Engang måtte jeg spørge, om man ikke kunne sende et tog af sted uden realeksamen.

Jeg er principielt modstander af eksaminer. Jeg mente dengang, at det var nødvendigt at indføre prøver for at få befolkningen til at gøre brug af den nye skoleform. Jørgen Jørgensen, der var minister, var også modstander af eksaminer, og han var mere betænkelig ved disse prøver.

Ellen Nørgaard: Den blå betænkning fra 1960 har haft stor betydning for folkeskolens undervisning. Hvad er din andel i dette arbejde?

K. Helveg Petersen: Jeg var formand for læseplansudvalget, hvor arbejdet fordeltes mellem en række udvalg. Fra disse udvalg kom der forslag til plenum, hvori der fandtes mange dygtige skolefolk med Danmarks Lærerforenings formand, Stinus Nielsen, i spidsen. Debatterne var hårde



– først og fremmest omkring mellemskolernes nedlæggelse. Embedet som undervisningsinspektør for mellem- og realskolen blev jo simpelthen nedlagt.

Arbejdet i udvalget blev farvet af holdninger, således som de er udtrykt i betænkningens kapitel 2. De sidste formuleringer i dette kapitel blev imidlertid fordrejet under debatten om betænkningen. Medens der i betænkningen står, at det er skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker, blev det hævdet, at der stod, at børnene **skulle** være lykkelige og harmoniske. Dette blev angrebet fra teologisk hold. Bl.a. rejste man spørgsmålet, om Paulus havde været lykkelig? Og dertil var jo kun at svare, at vi ikke alle skulle være Paulus. Vi havde villet bruge nogle ord, som appellerede til forældrene, således at de forstod, at skolen gerne skulle være et godt sted for deres børn. Vi mente ikke ordene skulle dissekteres filosofisk.

Saamtidig var vi meget optimistiske, da vi udformede betænkningen. Og det er mit indtryk, at lærerne accepterede den og med styrke gik i gang med at føre den ud i praksis.

Ellen Nørgaard: Hvorfra hentede du inspiration til dette arbejde?

K. Helveg Petersen: Jeg havde jo arbejdet som skolemand i mange år, og jeg fulgte med i debatten rundt omkring. Det lå mig på sinde at gøre brug af den erfaring, jeg havde fra skolen: at den boglige dominans i undervisningen burde dæmpes. Udgangspunktet måtte være børnenes forudsætninger. Derfor måtte alsidighedsprincippet være noget centralt.

Nu vejer og måler vi imidlertid i det uendelige. Det er gymnasieskolens krav, der dominerer i folkeskolen, og respekten for det barn, der ikke lykkes i skolen, er ringe.

Ellen Nørgaard: Du var i din ministertid med til at udbygge institutionerne for de videregående uddannelser. Hvorfor blev der satset så stærkt på denne del af uddannelsessystemet i disse år?

K. Helveg Petersen: Det var dengang et ønske hos politikerne om, at dette område burde udbygges. Og der var samtidig – både rundt om i landet og hos politikerne – et ønske om en mere decentral placering af de videregående uddannelser. Personlig fik jeg i min ministertid gennemført loven om oprettelsen af et universitet i Odense – det er den korteste lov, jeg har været med til at udforme. I bemærkningerne til denne lov findes betragtninger om udbygningen af universitetscentre, og de kom jo nogle år senere.

Personligt havde jeg gerne set, at der på universitetscentrene var blevet etableret et samarbejde mellem de videregående uddannelser og andre uddannelser. Dette er kun i beskedent omfang blevet realiseret.

Ellen Nørgaard: Du er medforfatter til »Oprør fra midten«. Hvad mener du, skolens og uddannelsernes rolle i et samfund bør være?

K. Helveg Petersen: Det har jeg skrevet om mange steder. Hvis det imidlertid skal siges direkte og sammentrængt, er det, at det er nødvendigt at forberede de unge til det liv, de skal leve. Der er nogle, der siger, at vi fødes som unika-eksemplarer og ender som duplikater; og det skulle vi ikke så gerne blive.

Vi lever slet ikke op til kravet om at give de unge en alsidig udvikling. Skolen skal tage udgangspunkt i børnene og i de anlæg og evner, de har, og så udvikle dem. Ser vi på de små børn, opdager vi, at de bruger alle deres sanser. Men skolen strammer det i høj grad sammen til sorte tegn på hvidt papir. Vi er derfor meget langt fra at give børnene en alsidig



udvikling. Skolens tradition og vor tilbøjelighed til at måle og veje hinanden i tal og kvotienter slår stærkt igennem. Den voldsomme vækst i specialundervisningen illustrerer hele dette forhold. Og nu udvikler samfundet sig i en sådan retning, at der ikke bliver brug for de børn og unge, der ikke kan honorere skolens krav.

Ellen Nørgaard: Du har engageret dig stærkt i fredsarbejde. Hvilken sammenhæng er der mellem skolen og fredsbevægelsen?

K. Helveg Petersen: Jeg har holdt foredrag om »education and international understanding« mange steder – både i udland og indland – og har bl.a. fremlagt forslag til et internationalt råd for forskning og information om konflikter, bestående af ca. 50 internationalt kendte og respekterede personligheder. Deres opgave skulle være at sørge for, at verdensoffentligheden blev orienteret om opståede konflikter, således at der kunne sættes

ind i tide med bestræbelser for at hindre konflikter i at bryde ud i krig og vold. Den autoritet, et sådant sammensat råd ville have, ville sikre, at deres udsagn ville komme ud til verdensoffentligheden i modsætning til de mange bøger, der udsendes af institutter verden over, og som sjældent kommer ud til offentligheden.

Jeg ved ikke, om der kan opdrages til fred, men jeg er overbevist om, at der kan gøres en del. Den største hindring for en fredelig udvikling er imidlertid, hvad jeg vil kalde »den nationale egoisme«. Vi kan se nød i timevis i TV og stiller alligevel stadig større krav omkring vort eget velbefindende. Hvis skolen kunne være med til at skabe et modspil til denne egoisme, var meget vundet i retning af at skabe grundlag for forståelse af andre nationer og for vort medansvar over for dem.

Hvis vi ser på fremtiden, bliver det helt nødvendigt, at vi bryder med vor egen nationale egoisme. De, der skal leve i det 21. århundrede, kommer til at leve i et internationalt samfund, domineret af en voldsom teknologisk udvikling og store spændinger verden over, hvis ikke et stærkt modspil iværksættes.

Ellen Nørgaard: Du har været kulturminister. Hvilken sammenhæng bør der være mellem kulturpolitikken og uddannelsespolitikken i et samfund?

K. Helveg Petersen: Hvis vi opfatter kulturpolitik som bestræbelser på at fremme det enkelte menneskes udviklingsmuligheder, deres optagethed af og deltagelse i udformningen af det, vi har til fælles, så er al politik kulturpolitik. Både miljøpolitikken og socialpolitikken har dette formål. Og så er vi igen ved skolen, der i realiteten er den første til at tage hånd om udviklingsmulighederne.

Men fremtiden er så uoverskuelig. Det er helt uklart, hvad menneskene får mulighed for at være med til at udforme. Amerikaneren Joseph Weizenbaum siger f.eks. et sted, at »*the computer has begun the destruction of history*«.

Problemet er særlig stort inden for kulturministeriets område: medieudviklingen er så eksplosiv. Når et amerikansk barn forlader skolen, har det set 13.000 TV-mord, og vi får vel samme udvikling her, når satellitprogrammerne begynder at vælte ind over os.

Spørgsmålene er, om skolen kan behandle disse problemer, og om hvorledes den kan gøre det. Hvilket modspil kan dannes over for en udvikling, der i hvert fald ikke harmonerer med, hvad den gamle religionsfilosof, Thomas Aquinas, sagde: »*Mennesket er et væsen, der både har hjerne og*



hænder og ikke ved noget bedre end at bruge begge dele til nyttigt skabende og produktivt arbejde».

Ellen Nørgaard: Vi sidder i Landsforeningen til støtte af sent udviklede. Hvorfor tilbringer du så mange timer af dit otium her?

K. Helveg Petersen: Fordi jeg ikke kan lade være. Og det har igen sin baggrund i mine erfaringer med unge. Vi fratager mange af dem – uden at ville det – muligheden for en personlig udvikling. Mange oplever bestandigt nederlag i skolen. I nye produktionsskoler, oprettet for sent udviklede, møder de udfordringer i praktiske arbejdsopgaver, og det sætter dem i gang.

Man kalder i dag ikke tilstrækkeligt på deres forudsætninger. Her kommer kravet om alsidigheden ind igen. Danmarks Lærerforenings udtalelse om fremtidens skole som et kulturcentrum, og den kursusvirksomhed, D. L. udfører, viser, at mange ønsker en mere alsidig skole. Skal der skabes en bedre skole, må vi bort fra det stærkt opsplittede uddannelsessystem. Der må skabes større fleksibilitet – vi må både åbne systemet og bygningerne. Der må simpelthen en holdningsændring til.



Ellen Nørgaard: Hvad ville du som minister have gjort i dag?

K. Helveg Petersen: Jeg ville have fremlagt disse tanker med udgangspunkt i Lærereforeningens udtalelse. Bevarer man kontakten til lærerne, bevarer man også jordforbindelsen. Men beslutningerne skal stadig tages i de enkelte kommuner.

Ellen Nørgaard: Hvad vil du ønske for udviklingen fremover?

K. Helveg Petersen: Det ligger jo i alt det foregående. Men skal jeg sige det sammenfattende, er det, at alsidighedsprincippet må blive det bærende i skolens arbejde. Dette står også i skolens formålsparagraf, og formålet skal vi simpelthen tage for dets pålydende.

Der er ingen, der sætter grænser for, hvor langt de bogligt begavede kan nå. Men hvad med alle de andre? Der går i dag mange rundt, hvis eneste beskæftigelse er at forbruge de 2.000 kr., de får fra det sociale system. Det er et alvorligt faresignal.

Vi siger faktisk til mange unge, at vi ikke har brug for dem. I stedet for skulle vi sige: vi kan ikke undvære jer. – Og derfor bør vi møde dem med udfordringer i stedet for med passivitet.

Danskfagets historie i folkeskolen

Et kapitel til en lærebog
Af Flemming Conrad

Betegnelsen **folkeskole** kendes først fra og med Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen af 24/3-1899, og fagbetegnelsen **dansk** stammer i denne skoleform fra samme tid, men kendes ved seminarierne fra 1894 og ved universitetet fra 1883. Krakilere *ville* da måske kunne hævde, at danskfagets historie i folkeskolen indtil videre er en kortvarig affære i det 20. århundrede.

Den følgende fremstilling vil imidlertid også inddrage de tidligere skoleformer, der blev oprettet og via love og bestemmelser søgt dirigeret af det offentlige med henblik på almuens uddannelse – til forskel fra den lærde skole og forskellige former for privatundervisning.

Ved en tilsvarende ekspansion bagud vil fremstillingen også omhandle den undervisning, der i ældre tid tog sigte på én eller flere af de aktiviteter, som for en nutidig betragtning henhører under danskfaget: **mundtlig og skriftlig fremstilling, læsning og tekstforståelse, sproglære** samt orientering i **norsk og svensk** m.v.

Hvad der faktisk er foregået i det daglige skoleliv til forskellige tider og i forskellige egne, kan være svært at efterspore. Læste børnene deres ABC, eller blev de sat til at muge ud i lærerens kostald? Derfor bliver det følgende ikke så meget historien om danskfagets hverdag, men snarere om de intentioner, myndighederne havde for det. Ganske vist byder skolehistorien på beretninger om forholdene i enkelte skoler, men historikerne er usikre på disses repræsentative værdi. Generelt tør det dog hævdes, at landbefolkningens boglige kundskaber har været svagt udviklet frem til engang i 1700-tallet, mens især byer, der drev udenrigshandel, tidligere har erkendt behovet for, at de kommende borgere lærte at læse, skrive og regne.

Højest prioriteret var i almindelighed læseundervisningen, der jo var nøje knyttet til indføringen i den kristne børnelærdom, mens regning og skrivning endnu i 1700-tallet nævnes som frivillige fag til særskilt beta-

ling. Dette forhold medfører, at en redegørelse for den ældste danskundervisning (forstået som læseundervisning) har en større tendens til sammenfald med skolens historie i almindelighed¹⁾, end det senere blev tilfældet.

Katekismus-læsning før 1700

De tidligste spor af skole for almuen viser, at den, ligesom tilfældet var for latinskolen, var styret af den almindelige målsætning, som også var kirkens: Undervisning betød indføring i den kristne tro og den kristne moral. Om den undervisning af almuens børn, der må formodes at have fundet sted her og der i den katolske middelalder, ved vi imidlertid i øjeblikket næsten intet. Først i begyndelsen af 1500-tallet og især efter den lutherske reformation i 1536 kan man øjne initiativer til en almueundervisning, selv om reformatorerne interesse i første omgang unægtelig drejede sig om at fremme latinskolen, så man kunne få uddannet embedsmænd, især gejstlige. Omkring 1550 kunne da kun et fåtal af befolkningen læse, mens det 300 år senere var en udbredt færdighed i hvert fald blandt de yngre aldersgrupper;²⁾ i løbet af disse århundreder blev almuens evne til at læse tvingende nødvendig, og øvrigheden fulgte behovet op i love og bestemmelser. Frem til ca. 1700 var initiativerne dog yderst begrænsede.

Christian II's lovgivning (den såkaldte Gejstlige Lov, 1521-22) foreskriver, at bønderne, hvis deres børn skulle have skoleundervisning, først skulle sende dem til præsten, degnen eller en anden kyndig for at lære trosbekendelsen, Ave Maria og Fadervor på **dansk** og siden at lære og skrive dansk (kap. 125). Disse love blev ganske vist aldrig behørigt vedtaget, men deres intentioner går, omend i svækket form, igen i reformationstidens bestræbelser: Samtidig med at der blev udgivet en dansksproget Bibel (1550), salmebog (1569) og katekismus (bl.a. ved Peter Palladius, 1537) og tiden også var moden for danske oversættelser af verdslig litteratur (fx. af Saxo (1575), kræver Nationalsynoden (1555), at degnen, mens de voksne kirkegængere er til skriftemål, skal samle ungdommen ved døbefonten og undervise i den kristne børnelærdom.

Tidens egentlige skolelovgivning (Kirkeordinansen af 1539) befatter sig imidlertid nærmest med latinskolen, om hvis begynderundervisning det hedder: »*ABCD Børn skulle lære at lesse aff de Bøger, der med ABCD etc. indholde Pater noster, Credo de X budord, Dobsens og Naduordzens ord, med andre saadanne børnebønner*«. Om almueskolen hedder det mere fåmælt, at der i købstæderne kan oprettes skriveskoler for »*drenge oc pi-*

ger, *Oc andre de der icke duer til at lære latine*«. Der er ikke tale om noget påbud, og om en egentlig landsbyskole forlyder der intet. Kun skal degnen »wnderuiise det vnge bonde folck wdi børnelærdommen, *Catechismo, een sinde* (o: gang) om wgen«. De beskedne mål hviler antagelig på en realistisk vurdering: I købstæderne kunne man måske skaffe en student eller universitetsuddannet til at forestå undervisningen, men på landet måtte man nok i almindelighed klare sig med de forhåndenværende degne, og Frederik II's reskript fra 14/11-1562 lader ane, at mange af dem hverken kunne læse eller skrive. Endnu i 1739 viste en opgørelse, at 25% af landets degne savnede færdighed i læsning og skrivning.

Dette forhold er med til at understrege, at selv om undervisningen i den kristne børnelærdom og herunder katekismulæsningen overalt skulle være foregået efter forskrifterne, kan man ikke heraf slutte til eksistensen af en læseundervisning i vores betydning af ordet. »Læsning« kunne betyde fremsigelse af den katekismustekst, som degnen kunne udenad, og som børnene lærte udenad efter ham. Langt op i tiden har udenadslære spillet en rolle i undervisning på alle trin, som i dag forekommer utrolig.

Man må konkludere, at selv om reformationen i kraft af sit opbrud fra den latinsk dominerede katolske kirke kan betegnes som en dansk bevægelse, og selv om den lutherske bevægelse betonedede det enkelte menneskes direkte forhold til evangeliernes budskab, fik det ikke som umiddelbar konsekvens, at landets befolkning i almindelighed sattes i stand til selv at læse de hellige (og dermed også de mindre hellige) skrifter på modersmålet. I første omgang lod man det blive ved en tilegnelse af trossætningernes ordlyd. Egentlig læsning ville jo også have forudsat en adgang til bøger, som for de fleste ikke var økonomisk overkommelig.

Men i 1600-tallet sker der en nydannelse inden for katekismulæsningen. Ortodoksens kraftige betoning af, at man måtte tilegne sig **den rette lære**, medførte for katekismulæsningens vedkommende (tidligst i biskop H. P. Resens »*Om Børnelærdoms Visitats i Almindelighed*«, 1627), at den hidtidige udenadslære suppleredes med kontrolspørgsmål, der skulle sikre, at eleven havde begrebet tekstens rette mening. Med al erkendelse af de stærkt reducerede krav om selvstændig forståelse, der i denne forbindelse måtte stilles til eleven, kan man måske her – hvis man vil – se et tidligt tilfælde af undervisning i tekstforståelse.

Tiden frem til 1700 byder dog ikke på væsentlige ændringer i almueskolens indretning, hvilket vel bl.a. skyldes de elendige økonomiske forhold i kølvandet på periodens mange og uheldige krige. Christian V's Danske

Lov (1683) er da også i sine bestemmelser for skolen i virkeligheden en konstatering af forhold, der længe havde været rådende – eller dog foreskrevet: På landet skal degnene »foruden den Undervisning, som skeer om Søndagen, ogsaa eengang om Ugen undervise Ungdommen i Børnelærdommen« (2. Bog, kap. XV, § 2). Og i købstæderne skal øvrigheden oprette »Skrive- og Regne-Skoler [...] Og skal Forstanderne for samme Skoler og Sognepræsten have Indseende med, at Børnene i Guds sande Frygt oplæris«. (2. Bog, kap. XVIII, § 14). Skolens fundamentale mål var det samme som 150 år tidligere; følgelig var også det overordnede mål for læseundervisningen uændret.

1700-tallet: Reform og kritik

Hvis man hæfter sig ved danskfagets (dvs. læse- og til dels skriveundervisningens) overordnede målsætning og praktiske udformning i almueskolen, er der måske ikke så meget grund til at sætte et skel omkring 1700, for i det store og hele fortsætte man i det spor, der havde været gældende i de foregående 150 år: Læsningen, hvad den så ellers bestod i, tjente til indføring i kristendom.

Hvis man imidlertid vælger at eftergå, hvornår de træk, der i dag betragtes som selvfølgelig ingredienser i det danske samfund, begynder at vise sig, bliver man i mange tilfælde ført tilbage i det 18. århundrede. Og det kan tjene til også at fremhæve små forskydninger i almueskolens forhold.

Først og fremmest er 1700-tallet et reformernes århundrede, der bryder med en række etablerede samfundsformer og tænkemåder for at etablere nye: Den borgerklasse, som greb den politiske magt omkring 1850, markerer sig allerede i det 18. århundredes offentlige debat, der som en nydannelse ytrede sig i tidsskrifter og klubber, fra ca. 1770 fremmet af en lempeligere trykkefrihedslovgivning. Og inden for landbruget viser den nye tid sig i 1770'ernes landboreformer (landsbyernes udflytning, stavnsbåndets ophævelse). Den lærde verden frigør sig stadig mere fra latinen, og det danske sprog vinder større udbredelse i både videnskabelige, digteriske og andre skrifter, så at litteraturen får et bredere publikumsunderlag end tidligere. Meget af det, der sker, kan samlet karakteriseres ved ordene verdsliggørelse og popularisering, men det indebærer også, at stadig flere får mulighed for at engagere sig i forhold og sammenhænge, som tidligere har været et privilegium for de få.

Der går gennem det 18. århundrede en bred strøm af kritisk opgør.

Inden for kirken kan man pege på den pietistiske bevægelse, der stiller krav om det enkelte menneskes inderlige tilegnelse af troen – ikke blot indlæring af trossætninger – og samtidig betoner, at troen skal have konsekvenser for det praktiske liv. Pietisternes reformprogram viser sig især inden for børne- og fattigforsorgen, herunder skolelovgivningen; vedrørende den kristelige opdragelse er det pietisternes mål at fremme bibellæsningen blandt folk rundt om i hjemmene.

Hvis man i forbindelse med pietismen tør hævde følelselivets primat, må man i en hastig oversigt især fremhæve den rolle, som tilliden til den sunde menneskelige fornuft og erfaring kom til at spille, især i 1700-tallets anden halvdel: Med krav om trosfrihed skal de kristne læresætninger nu vejes på den menneskelige fornufts vægt – og krav om trosfrihed fører naturligt til krav om tænkefrihed. Den tillid til det menneskelige i et jordisk perspektiv, som kan iagttages i denne periode, ligger bag det reformprogram, der er oplysningstidens blivende indsats, og som også vedrører skolevæsnet.

Mens 1700-tallets reformbevægelser andre steder i Europa ender i revolution, er det karakteristisk, at de i Danmark opsuges i det etablerede system. Pietismen, der egentlig går imod statskirkens autoritære tendens, optages i den og kommer for en tid til at dominere den; oplysningsmændenes reformbestræbelser får i vid udstrækning statsmagtens blå stempel og kommer til at fremstå som statslige initiativer. På den måde bliver det 18. århundredes reformbevægelser og opbrud fra de etablerede former knap til at skelne fra enevældens 2. fase, den oplyste enevælde, hvor det gælder om at skabe det ordnede og centralt styrede Danmark inden for kirke, skole, embedsvæsen, samfærdselsformer, videnskab, kunst, litteratur og teater, hvis konturer – trods senere forandringer – stadig kan iagttages.

For almueskolen som helhed kommer alt dette til at betyde den første begyndelse til et landsdækkende og obligatorisk skolevæsen for alle børn, der endnu ikke havde nået den arbejdsduelige alder. Fattigforordningen af 24/9-1708 foreskriver således gratis undervisning af fattige børn og oprettelse af skoler, hvor de ikke allerede findes, og dette initiativ blev fulgt op i 1721, da det besluttedes på visse dele af krongodset at oprette de såkaldte **rytterskoler**, ialt 241 frem til 1735. Men statsmagten gik videre: I overensstemmelse med pietisternes pædagogiske program indførtes ved forordning af 13/1-1736 en konfirmationsordning, der tilsigtede at meddele alle bedre religionskundskaber og læsefærdigheder, og som i

praksis var tvungen for alle, idet man ikke kunne opnå elementære borgerlige rettigheder (fx. ret til at gifte sig, ret til at fæste en gård) uden først at have passeret konfirmationen. Men dette krævede forberedelse, undervisning, og dermed var der skabt forudsætninger for en ny skoleordning med større gennemslagskraft end de foregående. Den kom i januar 1739 og gjorde stort set bestemmelserne for rytterskolerne af 1721 landsdækkende: Fra børnene er 5-6 år, skal de undervises hjemme eller i skolen, indtil de kan læse og har tilegnet sig den kristne lære; dog skal undervisningen genoptages den sidste vinter inden konfirmationen. Hvis man sammenligner med bestemmelserne i Chr. V's Danske Lov bliver 1700-tallets nye krav iøjnefaldende.

Fagets begyndende selvstændighed

Hvad nu specielt danskfaget angår, så betyder 1700-tallet læseundervisningens begyndende frigørelse fra kristendomsundervisningen, selv om denne længe, i hvert fald i de gældende lovbestemmelser, er særdeles dominerende. Forholdene illustreres af en forordning af 12/6-1716, hvori det hedder: *»Ingen maa holde Skrive- og Regne-Skole aleene, uden tillige at lære Børnene deres Christendom. [...] Ei heller formenes dem, som underviise i Christendom og dertil have et got Pund, men ei den fornødne Erfarenhed i Skriven og Regnen, at holde i deres Skoler en Person til at undervise Ungdommen derudi«.*

Både i rytterskolerne og senere i forordningen af 1739 er undervisningsemnerne angivet som **kristendom, læsen, skriven og regnen**, og den tilhørende instruks af 23/1-1739 for degne og skolemestre på landet viser, hvordan undervisningsmålene tænkes opnået: Om morgenen begyndes der med en **andagt** bestående af salmesang og bøn, oplæsning af Bibelen samt endelig afsyngelse (eller fremsigelse?) af en af Davids 7 bodssalmer. Næste punkt på skemaet er **katekismulæsning**, hvor det både drejer sig om at lære udenad og i overensstemmelse med pietisternes lære at forstå indholdet. Derefter tager man fat på **læsningen** og (hvis forældrene ønsker det) **regning og skrivning**, hvorefter der endelig slutes af med en **andagt** ligesom om morgenen.

Elementer af det senere danskfag optræder altså her med en vis selvstændighed, der understreges af de krav til degnens kvalifikationer, der opstilles i 1739-forordningen: han skal 1) kunne undervise i læsning, 2) kende sin katekismus, 3) føre et ulasteligt levned, 4) kunne skrive og regne, og 5) kunne skrive *»orthographice Dansk«.* Det er i den selvstændi-

Den dydefulde Kristiane.



Kristiane var et Dydens Mønster; hun var den lydige Pige mod sine Forældre og Forsatte, og saa venlig mod alle andre, at enhver, som blev bekjendt med hende, maatte elske hende; at gaae i Skole var hendes Hjertes Glæde; thi der, sagde hun, var saameget at lære, som hun kunde have godt af, naar hun blev stor. Hun fik heller aldrig et ondt Ord i Skolen, thi hun læste, skrev, regnede, saae paa Landkortene, syede, strikkede og gjorde sit Arbejde med Eyst og Flid. Allerede i sit niende

Side fra Thomas Rasmussen: *ABC og Læsebog*. 1812. (Danmarks pædagogiske Bibliotek). I denne 2. udgave af læsebogen er Susanne blevet til »Den dydefulde Kristiane«.

ge opstilling af pkt 1 og 2 samt i pkt 5, at konturerne af et nyt fag kan anes. Om kravet til »*orthographice Dansk*« er at sige, at nok forelå der omkring 1700 en retskrivningspraksis, der på de fleste punkter svarer til den, vi kender i dag, men en vejledning om korrekt ortografi til skolebrug kendes ikke før 1775 – og en retskrivningsordbog først endnu 100 år senere. Vor degn måtte da vise skønsomhed.

Endelig viser danskfagets begyndende selvstændiggørelse sig i skolens lærebøger. Til op i 1700-tallet fastholdt ABC-bøgerne en komposition, hvis aner er middelalderlige, nemlig: 1) en oversigt over alfabetet, 2) opstilling af selvyd og medlyd, 3) staveøvelser, 4) talrækken, 5) katekismens hovedstykker og endelig 6) nogle bønner. Denne ældste ABC-type benævnes efter sit indhold »*katekismus-ABCen*« og illustrerer i sig selv synonymiteten mellem læse- og kristendomsundervisning. Men i 1700-tallets sidste årtier glider det religiøse stof ud til fordel for små læsestykker af moraliserende eller oplysende karakter. I Thomas Rasmussens ABC-bog fra 1787 finder man således 16 små tekster af typen »*De go-de Lee-ge Børn*«, »*Den u-for-sig-ti-ge Dreng*«, »*De onde og gode Børn*«, »*Den tyvagtige Dreng*« og »*Den dydige Susanne*«. Da Rasmussen reviderede sin bog i 1798, indføjede han også nogle sider om dyr og planter og bemærkede helt programmatisk, at »*det er ganske mod al Fornuft, at give Børn de vanskeligste og vigtigste Ting til Læsesyssel, førend de endnu have Begreber inde om de allerringeste Ting i Livet, – ja, Synd og Skam at gjøre sin Religion til Legetøi eller Abcsnak*«. Denne for så vidt sækulariserende tendens er repræsentativ for tidens ABC-bøger, der altså ikke hjælper den unge læser til indsigt i det himmelske, men i naturhistorie, geografi, landbrugets forhold osv., først og fremmest i verdslig moral og god opførelse.

Læseundervisningens frigørelse fra religionsundervisningen viser sig også ved fremkomsten af en ny bogtype: Læsebogen. Den første af slagsen er F. E. Rochows »*Børnevennen, en Læsebog til Brug for Skolerne paa Landet*«, der blev oversat fra tysk 1777 og rummer belærende tekster om alskens emner som fx. tordenvejr, fåreavl og overtro, iblandet moraliserende fortællinger og småvers. Men Rochows bog får snart følge af danske originale læsebøger, således Th. Rasmussens »*Indledning til flere Kundskaber i Form af en Læsebog for den danske og norske Ungdom*« (1793), der både ved de emneområder, den inddrager (naturlære, geografi, moral) og ved sin symptomatiske titel er repræsentativ for denne genre i dens første fase.

Hvis man kan godtage den idé, at læsebogen først og fremmest er

læseundervisningens (og dermed danskundervisningens) værktøj, kan man i disse bøger se danskfaget placere sig som et centralt fag, der inddrager store områder af elevens omkringliggende virkelighed, nemlig den del af virkeligheden, som man efter tidens opfattelse måtte have kendskab til for at fungere nogenlunde hensigtsmæssigt i det samfund og måske ikke mindst i den samfundsgruppe, hvor man hørte til.

Ved at prioritere netop dette aktuelle og praktiske udsnit af virkeligheden bærer disse læsebøger – såvel som de sekulariserede ABCbøger – oplysningstidens stempel. Oplysningsmændene fik ikke realiseret deres pædagogiske drømme for almueskolens vedkommende, selv om der foregik et omfattende planlægnings- og (privat) forsøgsarbejde. Både planerne for skolen og for seminarierne, der fra dette tidspunkt har deres plads i almueskolens historie, viser tendens til en opprioritering af danskfaget, og det kunne kun ske på kristendomskundskabens bekostning. Et reskript af 6/6-1794 nævner således allerførst kravet om læse- og skrivefærdighed, »*ortographisk og grammatisk rigtig*«, og først derefter kravet om elevens »*Gudskundskab*«. Ligesom latinens langsomme detronisering i den lærde skole kan siges at begynde med danskfagets etablering dér i 1775, blev det i almueskolen først og fremmest faget religion, der måtte vige for det nye centralfag Dansk. Men det gik langsomt.

Her står det spørgsmål tilbage, hvor langt almueskolen nåede inden for danskundervisningen (dvs. læseundervisningen) i det 18. århundrede. Oplysningsmændenes vurderinger er ofte nedslående, hvad der vel i betragtning af den mission, de havde tiltænkt sig selv, er forståeligt. Andre mere konservative naturer som fx. Ove Høegh-Guldberg frygtede snarere, at den megen oplysning skulle give bonden »*Leede og Kiedsomhed for det haarde og ensdanne Arbejde, hvortil hans Dage maae bruges, og Staten maae og skal bruge hans Dage*«. Nutidige vurderinger af læseevnen i slutningen af 1700-tallet er særdeles forskellige; man tør dog antage, at langt de fleste børn lærte at læse tåleligt på dette tidspunkt, mens adskillige som voksne glemte denne færdighed igen af mangel på øvelse. Holder denne antagelse nogenlunde stik, kan man med rette henregne det første store fremstød mod den almindelige analfabetisme til 1700-tallets fortjenester.

1800-tallet: Modersmålet som fag Reformen 1814

De forberedelser til en lovgivning for almueskolen, som oplysningsmændene iværksatte omkring 1780, afsatte sig først i 1814 i et samlet lovkompleks for hele landet, men et forberedende stadium kan ses i *»Provisorisk Reglement for Almue-Skolevæsenet paa Landet«* (10/10-1806). Det er her skolens mål at skabe *»gode og retskafne Mennesker, i Overeensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære og sund Fornuft, samt at bibringe dem saadanne Kundskaber og Færdigheder, at de ved sammes Anvendelse kan blive nyttige Borgere i Staten«* – en formulering, der rummer flere af tidens nøglebegreber.

Disse høje mål mentes realiserbare inden for en kreds af lærefag, der hedder **Religion, Skrivning, Regning og Læsning**. *»Ved Læsningen skal fornemmelig saadanne Bøger benyttes, som kan give Almuen et kort Begreb om dens Fædrenelands Historie og Geographie, samt meddele den Kundskaber, der kan tiene til Fordommens Udryddelse, og blive den til Nytte i dens daglige Haandtering; og bør der ved al Underviisning søges Leilighed til passende Forstands-Øvelser for de Unge«* (§ 21).

Læseundervisningen tjener altså her alene den verdslige af skolens dobbelte (religiøse og verdslige) målsætning, men skal ydermere ses i lyset af den samtidige *»Instruction for Lærerne i Almue-Skolerne paa Landet«*, der foreholder lærerne, at de skal danne børnene moralsk og især tidligt indprente dem *»Agtelse for Sandhed og Retskaffenhed, samt, ved passende Exemplers Fremstilling, øve deres Dømmekraft i at udfinde, hvad Forskial, der er imellem gode og slette Handlinger, og hvilke Følger de drage efter sig«* (§ 13). Til sådanne lærdommes anammelse bød læsebøgerne på et stadigt voksende illustrationsmateriale.

Derimod er der endnu ikke tale om en undervisning i modersmålet, hvor dette i sig selv er undervisningens genstand. Det bliver imidlertid tilfældet i det beskedne hjørne af det store lovkompleks af 29/7-1814 om den danske almueskole, der specielt drejer sig om de *»borgerlige Real-skoler«*.

Ved sin opdeling i tre love: (1) for landdistrikterne, (2) for købstæderne og (3) for København, understreger dette lovkompleks den tidligere omtalte og allerede da længe eksisterende forskel på undervisningens mål og praksis i landets forskellige dele.

(1) For landalmuens vedkommende kom retningslinjerne i det just nævnte provisoriske reglement fra 1806 til stort set at gælde, idet man

dog i den overordnede formålsparagraf udelod hensynet til »sund Fornuft«, der jo rigtignok også havde gjort sig lidet bemærket i det danske monarkis ledelse i årene mellem 1806 og 1814. Læsningen skal således tjene den moralske dannelse og meddele nyttige kundskaber – og i øvrigt indøves sådan, at »Børnene læse rigtigen, tydeligen, og saaledes, at det kan skjønnes, at de vel forstaae Meningen« (§ 16 i den tilhørende instruktion for lærerne). Om skriveundervisningen hedder det, at den også skal støtte børnenes indlæring af de i skolen meddelte kundskaber.

(2) Mens kongen med sin anordning om landalmuens skoler mente at »udbrede sand Religiositet og fremkalde borgerlige Dyder«, tales der i den samtidige anordning for købstad-skolerne mere specielt om hensynet til de »forskjellige Næringsveie, som i Kiøbstederne kan aabnes Skolernes Lærlinge, til i sin Tid at gavne Borgersamfundet som Handlende, Kunstnere [dvs. fx. urmagere] eller Haandværkere«. De almindelige borgerskoler har dog nogenlunde samme profil som skolerne på landet. Men i de særlige »borgerlige Realskoler«, der i de større byer kunne oprettes for drenge, »der vel ingen lærd Dannelse behøve, men dog bestemmes til en saadan Virkekreds, som fordrer særegne Kundskaber« (§ 2), får egentlig kundskabsmeddelelse en ganske anderledes vægt. I »Instruktion for Lærerne i Kiøbstedernes borgerlige Realskoler« (29/7-1814), der understreger modersmålets centrale placering i undervisningsplanen, hedder det således: »Ved Læsningen skal det især paasees, at Børnene læse rigtigt, og siden veiledes til at læse saavel Prosa som Vers med den rette Tone og Udtryk; hvortil de Bøger blive at benytte, som dertil af Skolecommissionen bestemmes. Læreren vil tillige, ved Læseøvelserne, finde den bedste Leilighed til at meddele Børnene de første grammatikalske Begreber og efterhaanden gøre dem bekendte med de vigtigste af Grammatikkens Kunstord, samt med Paradigmerne af Declinationer og Conjugationer. Hermed forbindes Skrivningen af Modersmaalet, hvorved saavel Retskrivningen som Grammatikken og Stilen blive Gienstande for Underviisningen. Og bør denne Underviisning i Modersmaalet, der udgør en vigtig Deel af ethvert velopdraget Menneskes Dannelse, fortsættes igiennem begge Afdelinger af Skolen« (§ 2).

I denne passage får modersmålet fodfæste i almueskolen – omend kun i dennes mere avancerede del – som et emne, man kunne tilegne sig viden om, og undervisningen knyttes ikke (som den hidtidige læseundervisning) til den moralske belæring, men til den dannelse, der kom til at hedde »den almene«, skønt den var for de særlige få. Ved denne opprioritering af modersmålet som et i sig selv vigtigt anliggende for det danne-

de menneske, viser de borgerlige realskoler en bestræbelse, der er parallel med tendenser i lovene om den lærde skole (latinskolen) fra 1775 og 1809, og som også har paralleller på universitetet fra ca. 1780 – omend først for alvor fra omkring 1845. Men det må pointeres, at langt den største del af almueskolen foreløbig befandt sig uden for det dannelsesprogram, der således knyttede sig til dyrkelsen af modersmålet og efterhånden også dets litteratur.

Disse borgerlige realskolars elitære præg fremgår også af, at man i instruktionen for dens lærere (af 29/7-1814, § 10) kan skimte spor af den for megen senere danskundervisning fordærlige og antagelig kun blandt fremmedsproglærerne populære forestilling, at en solid erfaring i modersmålets grammatik vil lette »*Overgangen til de fremmede Sprog*«.

(3) Reglementet for det københavnske skolevæsen (29/7-1814) opstiller et skoleforløb i tre hovedklasser, der hver for sig kan underdeles; man kan således danne sig et vist indtryk af, hvordan danskundervisningen er foregået. I **1. hovedklasse** holdes samtaleøvelser over passende konkrete emner med det sigte at »*øve Sandserne og vække Opmærksomhed og Eftertanke*«. Samtidig stimuleres ordforrådet, udtalen øves, og eleverne prøves i mundtlig genfortælling. Bogstavindlæring og simple staveøvelser fører op til læsning af korte sætninger. I **2. hovedklasse** udvides samtaleøvelserne til også at gælde abstrakte forhold. Eleverne kan nu læse, »*saaledes at alle enkelte Stavelser og Ord udtales rigtigt og tydeligt med en reen og naturlig Tone*«; det læste kan så danne udgangspunkt for samtaler om de vigtigste forhold i naturen, menneskelivet og samfundet. Den skriftlige fremstilling er bragt så vidt, at eleven »*kan skrive taaleligt og selv udtrykke sine Tanker*«.

I **3. hovedklasse** skilles kønnene. **Drengene** skal i samtaleøvelserne beherske emner af stigende abstraktion og præstere læsning, »*endog af Vers*«, med korrekt udtryk og tonefald. Dertil kommer træning af ordforrådet, retskrivning og skriftlig fremstilling med »*videre praktisk Indprentelse af Grammatikens Hovedregler*«. Et vist praktisk sigte, som præger store dele af undervisningsplanen, viser sig i øvelser i opstilling af breve af vekslende indhold. – **Pigerne** skal især have skærpet den moralske dømmekraft og indprentet sikker sans for kvindekønnets rette værdier (såsom sædelighed, renlighed, blidhed etc.), hvilket kan ske »*ved passende Fortællinger og Exempler*«; læseundervisningens moraliserende funktion er her tydelig. Endvidere skal læsefærdigheden drives så vidt, at pigerne »*kan læse en god Bog med Forstand, uden dog at forledes til overdreven Læselyst*«, mens

undervisningen i skrivning, ortografi og dansk grammatik skal sikre piger-nes fremtid som brevskrivere og forfattere af familiehusholdningsregnska-bet.

Nationalfag og professionalisering

Det hermed etablerede lovgrundlag for almueskolen bliver i alt væsentligt fastholdt det 19. århundrede ud. Det er dog vigtigt at hæfte sig ved den bekendtgørelse om Borgerskoleeksamen af 4/3-1891, der foreskriver ind-læring af dansk grammatik og læsning af »*Stykker af vore betydeligere Forfattere, hvis Liv og Virksomhed i korte Træk maa gennemgaas [...], deriblandt en Komædie af Holberg og en Tragedie af Oehlenschlæger*«. Her udbygges den linje, der var lagt i de borgerlige realskoler (jfr. ovenfor), og som fører frem til mellemskolen af 1903, jfr. nedenfor. For de andre skoleformers vedkommende må man søge til andre kilder end lovstoffet for at få et indtryk af de forskydninger, som alligevel finder sted – eller som dog har haft forudsætninger for at finde sted – i denne lange periode. Vi skal kaste et kort blik på læsebøgerne og på læreruddannelsen.

En gennemgang af (nogle af) de benyttede læsebøger, af hvilke der kom mange nye i løbet af det 19. århundrede, frembyder et noget uens billede. En sammenligning af M. Hallagers »*Ny dansk Læsebog*« i 11. oplag 1819 med samme bogs 47. oplag 1891 viser fx. næsten ingen forandring: indhol-det består af de samme belærende og moraliserende tekster. Men P. Hjorts højt anskrevne »*Den danske Børneven*« (1839) supplerer dette gængse læ-sebogsindhold med digte og fortællinger af samtidige danske digtere som fx. Oehlenschlæger, Grundtvig og den da meget unge H. C. Andersen (»*Det døende Barn*«), og dette indslag af dansk digtning tager til i senere udga-ver: 10. udgave (1879) byder på eventyr af H. C. Andersen og digte fra de nationalhistorisk vigtige år 1848 og 1864 af C. Ploug, P. Faber og E. Lembcke.

Beretninger fra fædrelandshistorien, herunder sagnhistorien, kendeteg-ner også J. J. Hanssens læsebog »*Smaa Beskjæftigelser for Børn*« (Sønder-borg 1830) samt P. C. J. Rasmussens »*Fortællinger og Sagn*« (Horsens 1843), der tæller den romantiske periodes første indsamler og udgiver af danske folkesagn, J. M. Thiele, blandt sine kilder. – Sammenfattende kan man sige, at skabelsen af en folkelig bevidsthed om en særlig dansk identitet, som overhovedet – i forbindelse med afviklingen af den dansk-norsk-tyske helstat til fordel for en dansk nationalstat – er en afgørende bestræbelse i det 19. århundrede fra ca. 1840, også bliver danskfagets

opgave og utvivlsomt er en forudsætning for dets stigende selvstændighed og anseelse: Ved læsning af nationens egen litteratur og historie, af folkesagn og folkeeventyr skulle børnene føres frem til, ikke blot **borgerdyder** (som i Reglementet 1806), men også til bevidsthed om deres **folkelige egenart**. I takt med denne udvikling får den gamle læsebog, der oprindeligt var forfattet af udgiverne, gradvis karakter af en antologi. I Joakim Larsens »Læsebog for Folkeskolen og Hjemmet« (1879-80) er disse tendenser blevet meget tydelige. Man kan hæfte sig ved titlen og ved, at den blev udsendt med Kultusministeriets anbefaling.

Også en række reformer af læreruddannelsen, der dels gav »danskfaget« større vægt i det samlede undervisningsbillede, dels gjorde modersmålet og dets digtning til undervisningsemne i sig selv, kan have fremkaldt faktiske ændringer i almueskolens undervisning, trods lovgrundlagets statiske præg. I »Reglement for samtlige Skolelærer-Seminarier i Danmark« (10/2-1818) tales der endnu om god, udtryksfuld oplæsning, om smuk skrift og, mest detaljeret, om »at kjende **Modersmaalets Sproglære saaledes, at han [seminaristen] forstaaer og færdigen kan anvende dens Regler ved at opsætte sine Tanker skriftligen, uden Feil imod Retskrivningens, deels i Sproget grundede, deels af gode danske Skribentere vedtagne Regler, og det i et, efter Tankefølgen velordnet, i Udtrykkene og Sprog vendingerne tydeligt, ukonstlet og til Emnernes Indhold passende, Foredrag**« (§ 16, – dansk stil!), hvortil faget, der nu benævnes »**Modersmaalet**«, tildeles 6 af Skemaets 42 ugetimer, ligesom matematik, mens religion får 7 ugetimer. Ved eksamen prøves i »**Dansk Stiil og Retskrivning**« (opgivet emne behandlet under opsig), i »**Boglæsning**« (oplæsning af bibeltekst og salme) og i »**Dansk Grammatik**« (analyse af den oplæste tekst).

Med seminariebekendtgørelsen af 9/5-1857 bliver »danskfaget« i henseende til timetal (19 ugetimer over 3 år, mens religion og regning kun får 15 hver) seminariets største fag, og samtidig et egentligt nationalfag, hvor disciplinen »**Boglæsning**« nu skal dreje sig om tekster af danske forfattere og omfatte ikke blot »**dansk Sproglære**«, men også »**Literaturkundskab**«. Nogle ministerielle »**Oplysninger til Efterretning for dem, der agte at underkaste sig Skolelærer- eller Skolelærerinde-Examen**« (20/9-1875) antyder det nye nationalfags nærmere indhold: Der skal læses tekster af danske forfattere, der skal gøres rede for indholdet, alle gængse grammatiske discipliner skal beherskes, og endelig hedder den litterære disciplin nu »**Literaturhistorie**«, hvilket til forskel fra »**Literaturkundskab**« indebærer en præcisering af arten af de ønskede kundskaber, nemlig viden om

17. Gjøgen og Spætten.

Naar Maj Maaned er kommen. høre vi i Skoven Gjøgens Kukkuk. Den selv faa vi kun sjælden at se, da den er en sky, vild og urolig Fugl. Gjøgens Fjerklædning



er paa Ryggen askegraa, paa Bugen hvid med mørke Striber. Halen er sort med hvide Pletter; Fødderne ere gule og have to Tæer vendte for til og to vendte bag til. Gjøgen flyver hurtig, men for det meste kun fra ét Træ til et andet; den opholder sig helst dybt inde i de tætteste

Side fra Joakim Larsens »Læsebog for Folkeskolen og Hjemmet«. Første Del. 18. (Danmarks pædagogiske Bibliotek). Joakim Larsens læsebogssystem repræsenterede en fornyelse i genren, idet han anvendte både fiktive og realoplysende tekster.

de litterære perioder og fremtrædende danske forfattere samt et vist kendskab til den oldislandske (oldnordiske) litteratur og den nordiske mytologi. (At indføre disse sidste fag også i almueskolen diskuteredes i 1860'erne).

Den styrkelse af fagets position i det almindelige uddannelsesbillede og samtidige præcisering af dets faglige indhold, der her finder sted, svarer nøje til, hvad der samtidig foregår i latinskolen og på universitetet: 1845 oprettes det første professorat i de nordiske sprog ved Københavns Universitet, og fra 1849 indgår nordisk filologi i den anordnede eksamen for lærere ved latinskolen. Emnerne her er netop bl.a. dansk litteratur- og sproghistorie, oldnordisk sprog og litteratur samt nordisk mytologi. Fra 1850 indgår dansk litteraturhistorie i latinskolens danskundervisning, der fra 1871 (-1935) også kommer til at omfatte oldnordisk. Den vældige opprioritering af det folkelige og nationale, der sætter ind omkring 1840, påvirker således også læreruddannelsen og – tør man ikke udelukke – ad den vej almueskolen.

Den professionalisering af danskfaget, som på universitetet slår igennem med skoleembedseksamen-ordningen af 1883, kendetegner også seminarieloven af 30/3-1894 med tilhørende bekendtgørelse af 8/6 s.å. Ved uddannelsens 1. del prøves i diktat, oplæsning, sproglære og (lidt) metrik; ved 2. del i dansk stil (*»en sprogrigtig og med rimelig Modenhed affattet Behandling af et Emne af almindeligt Indhold«*), oplæsning og dansk litteraturhistorie med et vist krav om læsning af især den nyere tids forfattere – herunder også norske og svenske forfattere. Fagets karakter og status fremgår af, at den studerende kan henvises til at benytte en lang række til dels normgivende lærebøger inden for grammatik, fonetik, metrik, litteraturhistorie osv., men også af dets helt dominerende plads på timeplanen: 15 ugetimer over 3 år (mod 11 timer til religion og 12 til praktisk skolegerning). Endelig indføres nu, i stedet for den hidtidige benævnelse *»Modersmaalet«*, fagbetegnelsen *»Dansk«*.

De lovgivningsmæssige betingelser for, at modersmålsundervisningen også i almueskolen kunne få den plads og form, som den allerede havde vundet på højere undervisningstrin, bliver skabt med *»Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen«* (24/3-1899), der på fagkredsens første plads sætter *»Dansk«*; at tale om *»dansk«* i *»folkeskolen«*, kan herefter ske uden de forbehold, vi indledte med at tage. Den nærmere udfoldelse af denne lovgivnings muligheder er emne for det følgende afsnit; inden da skal der gøres status over danskfagets indsats og stilling ved udgangen af 1800-tallet.



At læse.

Der var en Dreng, som hed Karl. Han var ikke større end Tobak for en Skilling; men han var heller ikke mere end seks Aar.

Karl var dygtig til mange Ting. Han kunde gale som en Hane og mjave som en Kat, han kunde slaa paa Tromme og staa paa Hovedet, og han kunde ogsaa rive sine Bukser itu. Men een Ting kunde han slet ikke; han kunde ikke læse.

Karl holdt meget af Historier. Hver Aften krøb han op paa sin Mors Skød og sagde: »Fortæl saa en Historie, Mor!» Og Mor fortalte ham

1

Side fra A.P. Andersen, N. Skarvig og Arild Sørensen: »Børnenes Danske Læsebog«. 1903. (Danmarks pædagogiske Bibliotek). Forfatterne til denne læsebog var alle ansat i det københavnske skolevæsen.

Den indsats mod den almindelige anafabetisme, som iværksættes med 1700-tallets skolelovgivning, førte til, at normale unge mennesker omkring 1850 kunne læse. Skolelovene af 1814 betegner i så henseende en fortsættelse af 1700-tallets intentioner og var i øvrigt en for sin tid avanceret lovgivning. Da de omsider blev afløst omkring 1900, havde begreber om danskhed, om dansk historie, sprog og litteratur, fået et nyt indhold som led i romantikkens nationale idé-kompleks, der kan have – og formentlig i et eller andet omfang har – fundet vej til almueskolen via nye læsebogssystemer og lærere, der havde modtaget de nye lærdomme på seminarierne efter 1857. Man bør måske også i denne forbindelse erindre, at vi er i den periode, hvor højskoler i betragteligt antal blev plantet ud over hele landet; også der stod de nationale fag i centrum.

1900-tallet

Som det eneste fag får faget dansk i skoleloven af 1899 fastsat sit timetal til »mindst 287 Timer aarlig i Gennemsnit i hver Klasse«, dvs. mere end en time pr. undervisningsdag i gennemsnit. Det er et tilsigtet højt timetal, fastlagt under hensyntagen til fagets vigtige placering som dannelsesfag: »Sproglig Dannelse er Prøvestenen for Aandsdannelse i Almindelighed, Dygtighed i Modersmaalets Behandling ikke en isoleret Færdighed, men et Udtryk for Aandslivets Udvikling. Der bør derfor lægges ganske særlig Vægt paa Danskundervisningen i Skolen«, hedder det i »Cirkulære til samtlige Skoledirektioner udenfor Kjøbenhavn« (6/4-1900). Derfor skal børnene lære at opfatte sproget gennem øjet og øret, at tale det »nogenlunde fejlfrit og flydende« og at skrive det ortografisk og logisk korrekt. Højtlesning, mundtlig og skriftlig fremstilling (afskrift, diktat, genfortælling og selvstændige beskrivelser) er vejen til opnåelse af dette mål. De overordnede målformuleringer advarer mod »ensidig Vægt paa grammatisk Analyse« og fraråder direkte brug af en lærebog i sproglære, mens læsning af danske forfattere end ikke nævnes, hvad der dog ikke hindrer, at indlæring af specielle grammatiske begreber foreskrives for de enkelte undervisningstrin, og at de ældste elever ved lærerens oplæsning og egen læsning skal gøres fortrolige med passende hovedværker af den danske litteratur og også skal lære »passende Digte«. Udenad?

Mellemskolen: Dannelse og nyttige kundskaber

Det omfattende lovkompleks for det samlede skolevæsen i 1903 (Almen-skoleloven) får ingen umiddelbar betydning for folkeskolens danskunder-

visning i almindelighed, men i høj grad for den 4-årige **mellemskole** (6.-9. skoleår), der nu oprettes som et forbindelsesled mellem folkeskole og gymnasium (som den lærde skole eller latinskolen herefter benævnes). Denne skoleforms etablering indebærer, at de ideer om dansk – og især dansk litteratur – som det centrale dannelsesfag til afløsning af latinen, der karakteriserer det nye gymnasium, også vinder øget fodfæste i (et hjørne af folkeskolen: »*Dansk skal være Mellemskolens Hovedfag; gennem Undervisningen heri modtager Barnet Hovedparten af sin almindelige Aandsudvikling og Dannelse, foruden at den derved vundne Færdighed og Kundskab vil være til praktisk Nytte i Livet*«, hedder det (Bekendtgørelse angaaende Undervisningen i Mellemskolen, 1/7-1904) med en formulering, der viser det dobbelte sigte: dels at videreudbrede det dannelsesideal, der hidtil havde været forbeholdt de få, dels at sætte det i relation til det såkaldt praktiske liv. Det ligger nemlig i mellemskolens perspektiv, at dens elever ikke alle ville søge gymnasiet, hvortil mellemskolen var en slags propædeutisk kursus, men kunne tage realeksamen og altså ikke stile mod en embedskarriere, men mod praktisk erhverv. En samfundsgruppe, som der så småt var tænkt på i loven om den lærde skole 1809 – og senere i forbindelse med indretningen af de borgerlige realskoler – får nu sin egen skoleform og vejen åbnet til den almene (dvs. højere) dannelse, samtidig med at der principielt anlægges en dannelses- og uddannelses-vej fra samfundets bund til dets top. Denne vej hedder ikke mindst »*Dansk*«, og derfor skal eleverne læse »*værdifulde Værker af den danske (dansk-norske) Skønlitteratur*« og ganske vist ikke lære systematisk litteraturhistorie, men dog bibringes viden om »*de betydeligste af de Forfattere, hvis Værker de stifte Bekendtskab med*«. Samtidig lægges der vægt på **forståelse** af det læste, på »*god, dannet Tale*«, der hævdes at repræsentere et naturlighedsideal, og på de skriftlige øvelsers relevans for »*det praktiske Liv*«, på **sproglæren**, der skal følge »*den praktiske Iagttagelses Vej*«, og omfatte ikke blot grammatik, men også gerne (noget så i grunden »upraktisk« som) orientering om gamle ordformer. Endelig skal der undervises i **svensk** med hovedvægt på forståelse af det læste. Faget hedder nemlig her »*Dansk (med Svensk)*«.

Således går hensynet til dannelsen og til det praktiske liv hånd i hånd, og danskfaget i mellemskolen kan nyde godt af de fordele i retning af fasthed og perspektiv i læseplanen der (også) følger af at kunne støtte sig til et etableret videnskabsfag og at have faste eksamenskrav. Det falder fx. ikke svært i anordningen om mellemskoleeksamen (3/8-1906) at udpege anbefalelsesværdige forfatterskaber til læsning: Holberg, Oehlenschlä-

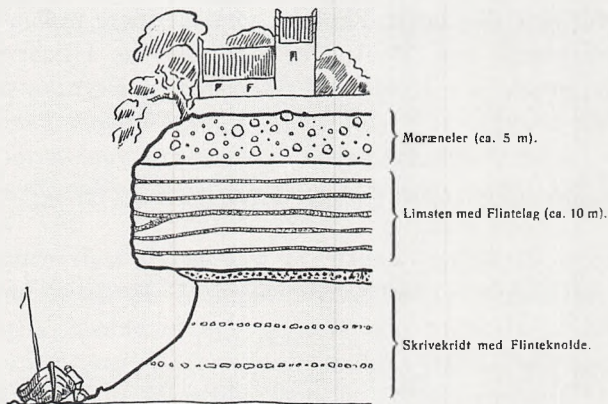
ger, Heiberg, Hertz, Bjørnson osv. Fra mellemskole til gymnasium og universitet er danskfagets litterære pensum i forskellig udfoldelse fundamenteret det samme.

De intentioner, der kan ses i forbindelse med mellemskolens danskundervisning, gælder også for den ene af dens overbygninger (der strengt taget ikke er en del af folkeskolen), den 1-årige realklasse, blot med tydeligere præg af gymnasiets litteraturhistoriske pensum, sådan som det afspejles i flere kronologisk disponerede læsebøger. –

Den almindelige folkeskole: Usikre fagrammer

Derimod er rammerne for danskundervisning i den med mellemskolen parallelt løbende almindelige (i alt 7-årige) folkeskole lidet faste, og som tiden går, stilles der så småt spørgsmålstejn ved fagets selvstændige eksistens i denne skoleform. Et cirkulære om undervisningen i et 8. skoleår (17/5-1933) samler således læsning, retskrivning og sproglære sammen med bl.a. regning i en gruppe benævnt »Øvelsesfag«, mens litteraturlæsning sammen med bl.a. historie placeres i »Kulturfaggruppen«. Og i en betænkning om »Den praktiske Mellemskole« (1936) tales der med udgangspunkt i børnenes træthed ved »de stivnede Fagkolonner« om undervisning på tværs af de traditionelle faggrænser. Tekster af Johan Skjoldborg og Jeppe Aakjærs »Jens Vejmand« indplaceres i emnet »Husmændene i Danmark fra 1788 til 1933«, mens Ingemanns »Storken sidder paa Bondens Tag« finder sin plads inden for rammerne af emnet »Fuglene ved vore Huse«; middelalderhistorie og (især) traditionel litteraturhistorie forenes i emnet »Folkeviserne«. – Emneundervisning kontra fagundervisning strejfses også i »Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole« (1942) – med den drejning, at en emneundervisning kun vil give fuldt udbytte, når den tilrettelægges som »en Art **udvidet Danskundervisning**«, omfattende emner fra historie, kirkehistorie, geografi og meget andet. Modellen kendes jo fra de ældre læsebøger, og man kan enten anlægge det synspunkt, at danskfaget vist er ved at erobre hele skolen – eller at det er på vej til at forsvinde i den blå luft. Foreløbig – og meget længe – kører faget dog videre i de vante spor, i mellemskolen med faste (eksamens-)normer, i den øvrige folkeskole præget af større løshed (eller frihed?). I dette billede ændres intet afgørende ved »Lov om Folkeskolen« (18/5-1937); heller ikke den »Eksamensfri Mellemskole«, der hermed indføres som mulig skoleform i folkeskolens 6.–8., evt. 9. skoleår, kommer til at betyde nogen nydannelse for faget.

Opg. 3. Tegning: Et Snit gennem Jord- og Kridtlag.



Billedet viser et Snit gennem Jordlagene ved Stevns Syd for Køge. Det øverste Lag er Muldjord og stenet Ler fra Istiden (**Moræner**). — Under Leret er der et Lag Kalksten med Striber af Flint. Kalken kaldes **Limsten**. Den er knap saa haard som Saltholmskalken, der findes under København. — Under Limstenslaget er der blødt **Skrivekridt**. Det er udhulet af Bølgerne, der i Stormvejr vælter sig op ad Skrænten. — Kirken er Højerup gamle Kirke, der nu ikke bruges mere. I 1928 styrtede Koret ned sammen med det yderste af Klinten.

*

Tegn Billedet og læs Billedteksten nedenunder godt igennem. Skriv saa Forklaringen under din Tegning — og helst med dine egne Ord!

Opg. 4. Find Billeder af Kalk og Kridt, f. Eks. i: *Gruelund*: Jorden under vore Fødder S. 109 og følgende Sider, og i „Læsning til Geografitimen Nr. 1“ (Danmark—Island) S. 10, 134, 135 og flere andre Steder. — Se godt paa disse Billeder og læs Underskriften.

Opg. 5. Læsestykke: *Hvorledes den danske Jord blev til*.

Vort Fædreland Danmark har gennemgaaet mange Forandringer, inden det naaede saa vidt, at Planter, Dyr og Mennesker kunde trives her. Grundvolden blev lagt i det varme Hav, hvor Kridtlagene dannedes. Siden blev Kridtet skjult af fint Ler og Sand, som Havvandet skyllede med sig, — og til sidst kom en vældig Ismasse glidende nordfra og gemte det hele under en tyk, tyk Iskappe.

Side fra Th. Nørlyng og Aage Jacobsen: Elevens Emnebog for Den eksamensfrie Mellemskole. 1939. (Danmarks pædagogiske Bibliotek). Emneundervisningen i den eksamensfrie mellemskole skulle tilrettelægges som »en Art udvidet Danskundervisning« med emner fra orienteringsfagene.

Det er ifølge 1937-loven »*Folkeskolens Formaal [...] at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber*«; og i den bekendtgørelse, der nærmere skal udfolde lovens ord (Bekendtgørelse om Maalet for Folkeskolens Undervisning, 24/5-1941), understreges det, at »*Dansk, Skrivning og Regning som Folkeskolens Hovedfag [indtager] en særlig Plads. En målbevidst, planmæssig Oplevelse i disse Fag er af grundlæggende Betydning og maa derfor gennemføres paa ethvert Klassetrin, men især maa den være fremtrædende i de yngre Klasser*«.

Hvordan nu danskfaget tænkes at bidrage til realiseringen af lovens høje mål, står dog hen i det uvisse. Skønt de hidtidige anvisninger for undervisningens afvikling erkendes at være forældede, afstår man i bekendtgørelsen (24/5-1941) explicit fra ethvert »*Forsøg paa at lede Undervisningen ad bestemte Baner*« og indskrænker sig til at opstille nogle fagmål: sikker og tydelig tale, flydende og rigtig betonet **oplæsning** med indholdsreferat til kontrol af den rette forståelse, hovedpunkter af **sproglæren**, **skriftlig fremstilling** med sprogrigtighed som eneste kriterium, og endelig tilskyndes der (med henvisning til et cirkulære af 24/2-1939) til undervisning i svensk og norsk på linje med forholdene i eksamensmellemskolen – dog især i købstadsskolerne. Skellet mellem land og by består altså fremdeles.

Hvis man sammenholder disse punkter med fremhævelsen af danskundervisningens særlige betydning i de yngre klasser, bliver det klart, at hovedvægten ligger i indlæring af basale sproglige færdigheder. Visionerne fra 1900 om »Aandsdannelse i Almindelighed«, »Aandslivets Udvikling« og læsning af god dansk litteratur har fortonet sig. Den samme tendens kan iagttages i den ministerielle »*Undervisningsvejledning for den eksamensfri Mellemskole*« (1942), der uden at fortie litteraturlæsningen dog byder på langt mere omfattende og detaljerede anvisninger for de sproglige discipliner. Det forekommer symptomatisk, at den æstetiske opdragelse af børnene, der også er vejledningens ærinde, drejer sig om »*Sans for Sprogets Skønhed og Klarhed*«, erhvervet gennem lærerens højtlesning.

Den blå betænkning, 1960

Med lov af 7/6-1958 sættes der punktum for folkeskolens tvedeling, idet mellemskolen afskaffes; de overordnede mål for undervisningen fastholder formuleringen fra 1937-loven, for de enkelte fag sker målformulering og nærmere beskrivelse i »*Undervisningsvejledning for folkeskolen*« (I-II,

Nær ved flodens munding

De små bølger glimter i månens skær,
som forvandler vandets glasklare grønt til sølv;
og man tror at se tusinde fisk løbe ud imod havet.

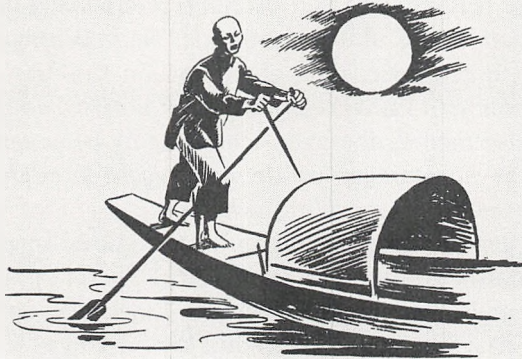
Jeg er ene i min båd, som glider langs flodbredden;
af og til dypper jeg mine årer i vandet,
natten og ensomheden
fylder mit hjerte med sørgmodighed.

Men se, der står en hæk af nøkkeroser
med sine blomster lig tunge perler;
jeg kærtegner den blidelig med mine årer.

Bladenes brusen lyder som en øm mumlen,
og blomsterne, som bøjer deres små, hvide hoveder,
ser ud, som de vil tale til mig.

Nøkkeroserne vil trøste mig,
men allerede ved at se dem
havde jeg glemt mit tungsind.

Kinesisk digt ved *Aage Matthison-Hansen*.



Side fra *Torben Gregersen og Inger Merete Nordtoft: Læsning for 7. skoleår. 1956. Tegning af Herluf Bidstrup. Oversatte tekster holdt deres indtog i læsebøgerne, men først med Den blå Betænkning (1960-61) blev de almindelige.*

1960-61, den såkaldte »blå betænkning«). Dansk er fortsat skolens første og hvad timetal angår største fag, i realafdelingen dog overgået af regning og matematik, men det må i den forbindelse erindres, at en række af orienteringsfagernes undervisningsopgaver i de første år ventes varetaget inden for rammerne af danskfaget, der også danner ramme for færdselslære – og hyppigt for talrige klasselæreropgaver.

Målet er mundtlig og skriftlig **sprogbeherskelse**, som skal tjene »*det daglige livs krav i de praktiske forhold*«, samtidig med at der skabes »*grundlag for en personlig udvikling, ligesom følelsen af samhørighed og fællesskab styrkes*«. Hverken litteraturlæsningen, der lægger hovedvægten på dansk litteratur, men som noget nyt anfører »*oversat litteratur, fortrinsvis fra de nordiske lande*«, eller den foreskrevne »*vejledning i norsk og svensk*« sættes direkte i forbindelse med dette formål i målformuleringen, men den senere detaljerede udfoldelse af programmet viser, at det er litteraturlæsningen, der skal sikre den sidste del af formålet: Der hersker i denne undervisningsvejledning en tro på, at læsning af udenlandske tekster kan være med til at fremme den mellemfolkelige forståelse, mens mindre eksotiske tekster forventes at »*give eleverne en følelse af dansk fællesskab og nordisk samhørighed*«.

Fagets aktiviteter opdeles i øvrigt som sædvanlig i **mundtlig dansk** og **skriftlig dansk**, hvor i begge tilfælde elevernes lyst, interesse og selvstændige aktivitet får en høj prioritet ved de foreslåede arbejdsformer. Det gennemgående mål er elevernes tilegnelse af et fængende indhold, mere end opnåelse af præcise færdigheder, fx. i ortografi. I samklang hermed understreges det, at fagets tredje aktivitetsområde, **Sprogiagttagelse**, ikke har nogen selvstændig berettigelse, men alene har sin funktion i relation til fagets øvrige virksomhed. Enhver »*grammatisk eksercits*« lægges grundigt for had i forbindelse med denne nye – eller dog ny-benævnte – disciplin, men i de praktiske anvisninger på de »*iagttagelsesområder*«, hvor der kan gøres »*motiverede og interessebetonede iagttagelser*«, er de traditionelle grammatiske kategorier dog bekendtgørelsens eneste inspirationskilde; en diskussion af dansk grammatisk terminologi får da også sit helt selvstændige kapitel i undervisningsvejledningens 2. del. Den sproglige opdragelse er således fortsat bundet til grammatikken, der også fortsat skønnes at være praktisk for fremmedsprogsundervisningen – nu som i bestemmelserne for den borgerlige realskole i 1814 (jfr. ovenfor).

I forbindelse med litteraturlæsningen foreskrives især brug af digteriske tekster. Specielt lyrikken skal have lov til at tale direkte til »*elevernes*

fantasi og følelse» uden vidtløftig analyse, og selv om der i omtalen af litteraturundervisningen i realafdelingen foreslås anlagt biografiske og åndshistoriske synsvinkler på teksterne, kommer en egentlig litteraturhistorisk undervisning ikke på tale. Man kan da kort sige, at vejledningen forholder sig vagt positiv til dele af den ældre litteraturvidenskabs synsmåder og afvisende over for dens største samlede bud på en forståelse af litteraturen (nemlig litteraturhistorien) uden derfor at knytte an til den samtidige litteraturkritiks forsøg på en ny, ahistorisk tekstforståelse. Tilbage bliver (let) en lidet fagbetonet, impressionistisk tekstoplevelse, der i grunden ikke forudsætter nogen metodisk bevidst undervisning.

Dansk 76. Dansk 1984

Med folkeskoleloven af 26/6-1975, de tilhørende bekendtgørelser af 24/9 s.å. og af 20/8-1980 samt endelig undervisningsvejledningen for dansk af 2/1-1976 (»Dansk 76«) rykker de demokratiseringstendenser, der har præget det 20. århundredes skolelovgivning, i centrum: Med 1903-loven åbnedes vejen for opstigning fra samfundets bund til dets top via erhvervelse af et akademisk dannelsesideal, og i 1958 etableredes en (i hvert fald på overfladen) ens uddannelse for alle. Nu betones skolens funktion i forbindelse med elevernes fremtid som medlemmer af et demokratisk samfund. De skal selvfølgelig bibringes kundskaber og færdigheder, såvel som arbejdsmetoder og udtryksformer; og den enkelte skal kunne *»udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen«*. Men det videre perspektiv bliver *»medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund«*. Inden for rammerne af denne kun nødtørftigt skitserede målsætning har danskfaget sin plads, fremdeles som fagkredsens første fag. Dets overordentlig brede spektrum af undervisningsemner kan ikke opregnes her, men et par hovedpunkter og iøjnefaldende forhold skal dog noteres:

Fagets formål er at styrke elevernes *»muligheder for at indgå i et mangesidigt sprogligt fællesskab«*. Derfor tænkes der ikke alene på deres individuelle udvikling og erkendelse af sig selv og omverdenen, men også på at *»de får et redskab for kontakt og kommunikation«*. Hermed får et kernebegreb i megen undervisning på flere undervisningstrin i tiden – kommunikation – også sin plads i folkeskolens danskfag. Først på formålsparagraffens tredje og sidste plads tales der om nødvendigheden af at kunne *»opfatte og udtrykke sig sikkert og varieret«*. Læsning af den traditionelle nationale litteratur omtales slet ikke i formålsparagraffen og har da også

i det hele mistet yderligere terræn til fordel for de mange trykte og utrykte tekstformer, bl.a. sagprosa og trivillitteratur, der spiller en rolle i samfundet, og som nu inddrages i undervisningen. Fænomenet »*det udvidede tekstbegreb*« holder i denne periode sit indtog i folkeskolen som i andre undervisningsformer. Det er imidlertid ejendommeligt, at medens det traditionelle kulturfag er vigende, stikker nogle af dets gamle begrundelser og formuleringer frem i forbindelse med undervisningen i norsk og svensk (Bekendtgørelse 27/11-1975), når det ikke alene hedder, at eleverne skal kunne orientere sig om forholdene i de nordiske lande og deltage i praktisk nordisk samarbejde, men også at »*undervisningen skal medvirke til, at eleverne opnår forståelse for det nordiske kulturfællesskabs forudsætninger og betydning*«.

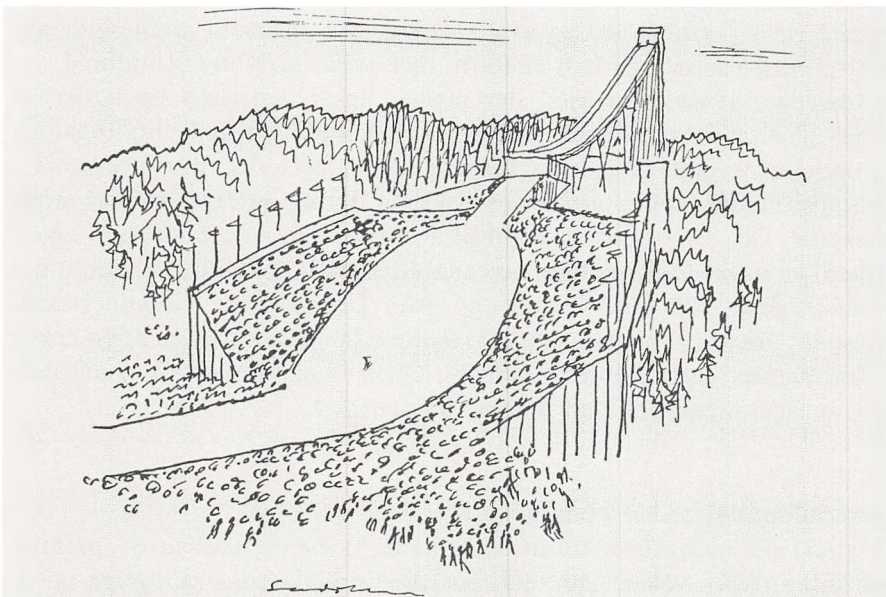
At det gamle kulturfags patos får lov til at loverleve i dette ydmyge hjørne af faget, skyldes formentlig de da aktuelle bekymringer for det nordiske sammenholds muligheder ved Danmarks indtræden i EF. Imidlertid markerer en ændret bekendtgørelse (25/7-1984) en ny og kraftig tilnærmelse til danskfagets traditionelle indhold og værdier, der nærmere udfoldes i »*Undervisningsvejledning for Folkeskolen 2: Dansk*« (1984).

De hidtil gældende kærnebegreber: »*at indgå i et mangesidigt sprogligt fællesskab*«, »*kontakt og kommunikation*« samt »*det udvidede tekstbegreb*« må nu vige pladsen til fordel for den enkeltes »*færdighed i at bruge sproget godt og alsidigt*« samt »*forståelse af talt og skrevet dansk*«, idet »*sans for perspektiver og værdier*«, »*udtryks- og læselyst*« samt »*oplevelse og analyse, forståelse og vurdering*« bliver centrale ord i fagets målformulering. Særlig iøjnefaldende er i denne forbindelse opprioriteringen af **digtingen**, både den ældre og den nyere, der ikke har haft en lignende placering siden bekendtgørelserne i begyndelsen af det 20. århundrede.

Fagets betydning for udviklingen af elevernes evne til at indtræde i mellem menneskelige relationer og funktioner fastholdes nok, men vejen går via dannelsen af den enkeltes forstand og følelse, fantasi og æstetiske sans. Begreber som **kvalitet** og **lyst** samt forståelse for egen **kulturbaggrund** angiver perspektivet for arbejdet med sproget og litteraturen, også den nordiske og anden udenlandske digtning.

I samklang hermed betones det kreative element, både i det skriftlige arbejde og i det mundtlige i form af fortællingen og – ikke mindst – arbejde med drama.

Danskfaget markerer sig hermed som et humanistisk fag, der ikke bare bibringer færdigheder (fx. af ortografisk art), men som uundgåeligt – og



HOLMENKOLLDAGEN.

Fra Majorstua så folk at Holmenkollåsen lyste. Nysnøkvit. De kom fra brunt gateslaps og skitne hus nede i byen; men der oppe lyste renheten.

Pyntet med norske flagg gleid Holmenkollbanens vogner fram til køen ved Majorstua. Så lognt og stilt kom vognene, enda de var så store og tunge. Straks de stanste, ble de stormet, det var som når sjørøvere bordet ei skute: på noen få minutter var de stappfulle, tok til å gli igjen, enda tyngre enn før, men stadig så lognt og stilt, de var så sterke, tok liksom så påfallende lite i; fra skinnegangen stod en fin sang.

Og vogn etter vogn rullet inn, stanste, tok med seg litt av køen, som for hver gang flyttet seg litt fram; køen der mellom

Side fra Fra Bøgernes Verden. Første samling ved Erik Danielsen, Carl Aage Larsen, B.B. Møller, Peter Vedde. 1958. Tegning af Edvarda Lie. Tekster på de nordiske sprog kom ind i danskundervisningen med mellem-skolen og fik deres faste plads i læsebøgerne.

helst med bevidsthed herom og åben erkendelse heraf – påvirker den enkelte elevs personlighed og livsforståelse, så sandt som digtning og anden sproglig ydelse ikke blot er form, men også formidler et indhold.

Adskillige af de tendenser, der præger bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen for Dansk af 1984, kan genfindes i samtidig forskning og undervisningsplanlægning i tilknytning til faget. Fx. har problemer i forbindelse med litterær værdi og vurdering fået ny interesse for litteraturforskerne. Der er dog særlig grund til at nævne den kulegravning af fagets forhold og muligheder på flere niveauer, der fandt sted inden for rammerne af projekt »*Modersmålsopgaven*«, som Det centrale Uddannelsesråd forestod i årene 1979-1982, og som resulterede i publiceringen af en række arbejdsrapporter og forskningsrapporter. Uden at gå i detaljer kan det fastslås, at faget øjensynlig nød politisk bevågenhed.

Læreruddannelse. Læsebøger

De praktiske muligheder for at realisere de skiftende skoleloves intentioner kan antydes ved et kort blik på læreruddannelsens samtidige metamorfoser. Den professionalisering, der kendetegner seminarieloven af 1894, præger også dens afløser i 1930 med tilhørende bekendtgørelse af 27/4-1936. For overhovedet at blive optaget på et seminarium må man demonstrere færdigheder inden for skriftlig fremstilling, grammatisk analyse og tekstlæsning, og selv om der ikke eksamineres ved optagelsesprøven i litteraturhistorie, anbefales dog læsning af Hans Kyrres »*De Unges Litteraturhistorie*« (1931). Undervisningen tilsigter tydeligt at gøre folkeskolens lærere kvalificerede til også at fungere i den nye eksamensmellemskole fra 1903, idet fx. det litterære kursus er helt styret af litteraturhistoriske synsmåder, sådan at seminarieundervisningen inden for de givne rammer nærmer sig universiteternes undervisningsplan.

Med loven af 11/6-1954 med tilhørende bekendtgørelse af 5/4-1955 ændres seminarieundervisningens noget ensidige hensyntagen til eksamensmellemskolens krav, og samtidig må danskfaget vige førstepladsen blandt fagene til fordel for »praktisk skolegerning, pædagogik og psykologi«. Der sker her – i hvert fald på papiret – en løsnelse af seminariefag fra videnskabsfag. I øvrigt er denne lovs vigtigste betydning opdelingen af danskfaget (ligesom en række andre fag) i en **obligatorisk grunduddannelse** bestående af eksamensfaget »*sproglig dansk*« og det eksamensfri fag »*Litteraturkendskab*« (men »*Kristendomskundskab*«!), og et **linjefag** efter

tilvalgsprincip, hvor undervisningen efter deltagernes frie valg kan udbyde enkelte emner med særligt henblik på kravene i folkeskolens ældre klasser. I forhold til 1930-loven sker der en udvidelse af (linje-)fagets horisont til også at omfatte verdenslitteratur, men i henseende til pensakrav og fast fagstrukturering er der tale om en tydelig svækkelse.

Mod disse tendenser kan man se en reaktion i semiarie-loven af 1966 med tilhørende bekendtgørelser af 19/6-1969 og 31/10-1975, der klart, men måske også prætentivt, sætter de faglige krav for den undervisning, hvis endemål er et arbejde i folkeskolen. Her kommer et bredt udsnit af tidens nydannelser inden for lingvistik og litteraturvidenskab ind i læreruddannelsen og derfra – måske? – videre til folkeskolens danskundervisning. Intentionerne går klart i retning af en ny professionalisering af faget, men netop en ny: det er ord som »struktur« og »funktion«, »kommunikation« og »teori«, der mere end »historie« markerer den kommende lærers erkendelseshorisont. Fagets stof skal da også især hentes i nutiden, de litterære tekster med hovedvægten efter 1870 og med børne- og ungdomslitteratur som et væsentligt og nyt indslag.

Den udvikling, der sætter ind i det 19. århundrede i retning af at gøre læsebogen til en antologi over dansk digtning (og andre ikke-faglige tekster af dansk herkomst), fortsætter med øget styrke et stykke ind i den 20. århundrede. »Børnenes danske Læsebog«, som A. P. Andersen, N. Skarvig og Arild Sørensen begynder at udgive i 1903 (året for almen-skoleloven), afstår ganske vist ikke helt fra at bringe faglitterære tekster om »Koen«, »Aarstidene« o.lign., selv om det i grunden er deres program, men eventyr, sagn og andet fiktivt fortællestof dominerer ganske tekstsamlingen. I den reviderede udgave (B-udgaven, 1929 ff.) fortrænges det faglige stof yderligere til fordel for dansk fiktion, eventyr, digte og for de ældre elever også nyere dansk litteratur. I Hans J. Hansen og Th. Heltofts læsebogssystem, der efterfølger (men ikke uden videre afløser) »Børnenes dansk Læsebog« i 1930'erne, følger tekstvalget samme grundprincip: den samtidige danske litteratur vinder frem, ikke i litteraturhistorisk disposition, men samlet i helheder af tematisk art. Mens Hansen og Heltofts system oprindeligt tog sigte på eksamensmellemskolens behov, søger andre læsebogssystemer (Kyrre og Schacht: Grundbog for den praktiske Mellemskole, 1937-40, Nørlyng og Jacobsen: Elevens Emnebog for den eksamensfri Mellemskole, 1939-42) at imødekomme den eksamensfri afdelings ideer ved at lægge op til fagintegration, sådan at læsning af dansk litteratur – for øvrigt i overraskende grad den klassiske – indgår i emner af topogra-

fisk og anden art. Nogen større gennemslagskraft får disse ideer og initiativer imidlertid ikke.

Analysen af læsebøgenes indhold i det 20. århundrede³⁾ viser en betydelig trofasthed mod det 19. århundredes guldaldertradition – og mod læsebogsgenrens egen tradition for tekstvalg. H. C. Andersen, Ingemann og Blicher er fortsat fyldigt repræsenteret ligesom de lidt senere Aakjær og Bjørnson. På andenpladsen kommer tekster fra 1950'erne, mens f.eks. tekster fra 1920'erne står svagt. Fornyelsen i tekstselektionen slår først rigtigt igennem efter århundredets midte.

Også saga-, sagn- og eventyrstoffet er fortsat rigeligt, hvorimod det udenlandske stof uden for disse genrer er knap så fyldigt, som love og bekendtgørelser lægger op til. Det er overvejende af nordisk oprindelse (i almindelighed på originalsproget), og en væsentlig del af det kommer ind som følge af de seneste årtiers betoning af den egentlige børnelitteraturs plads i danskundervisningen (den lod sig ikke så let finde i det hjemlige). Heller ikke de nye ideer om læsning af trivillitteratur har præget læsebogen synderligt, ligesom det vil være fremgået af det foregående, at digtningen holder godt stand mod de ikke-fiktive tekster – alle love og bekendtgørelser til trods.

Det kan nu skyldes, at forpligtelsen over for de mange nye teksttyper varetages på anden måde end ved hjælp af læsebogen – eller at de bare negligeres. I alle tilfælde er læsebogen en genre med solide traditioner. Tør man drage sine konklusioner ud fra den alene, hersker der en stabilitet i faget – bag om de lovbestemmelser m.v., som især har dannet grundlag for denne fremstilling af danskfagets historie i folkeskolen.

Noter:

1. om denne læses bedst i Joakim Larsen: *Bidrag til den danske Folkeskoles Historie* (Kbh. 1893-1916, fot. optryk med supplement, 1-4, Kbh. 1984-85).
2. om læseindlæring, se Ingrid Markussen og Vagn Skovgaard-Petersen: *Læseindlæring og læsebehov i Danmark ca. 1550-1850* (i: *Ur nordisk kulturhistoria = Studia Historica Jyväskyläensia* 22, 3, Jyväskylä 1981).
3. Statistiske undersøgelser i Mogens Jansen: *Danske læsebøger 1.-7. skoleår, I-II* (Kbh. 1969), Mette Winge (red.): *Danske læsebøger 1900-1959* (Kbh. 1974) og Mette Winge (red.): *Danske læsebøger og litteraturudvalg til undervisningsbrug 1960-75* (Kbh. 1979); oversigtsartikler af Palle Lauring og Torben Gregersen i Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Skolebøger i 200 år* (Kbh. 1970).

Folkeskolens undervisningsplaner

Af Lejf Degnbol

Ministerielt udarbejdede planer vedrørende undervisningen i folkeskolen er her i landet kun vejledende. Det vil sige, at de er til rådighed for de lokale myndigheder, herunder lærerrådene, når disse udarbejder undervisningsplaner, der skal være gældende for de enkelte skoler.

Folkeskoleloven angiver formålet for skolens arbejde. Ministeriet fastsætter derefter et formål for de enkelte fag, som er i overensstemmelse med skolens overordnede formål. Endelig udsender ministeriet vejledende læseplaner og timestfordelingsplaner til brug for den lokale udarbejdelse af undervisningsplanerne.

Fra 1942 har ministeriet udsendt »undervisningsvejledninger«, der også indeholder metodiske anvisninger og overvejelser. Sådanne kan ikke optages i undervisningsplanerne og derved gøres bindende for undervisningen. De ministerielle vejledninger på det metodiske område må opfattes på linie med alle andre metodiske vejledninger. Der er ingen hjemmel for dem i lovene, men ingen kan vel have noget imod dem. De giver en mulighed for bedre at forstå intentionerne med læseplanerne. Men hvis de ikke er meget åbne, kan de på grund af deres officielle status let komme til at virke bindende.

Gennem en længere årrække sker der mange små ændringer m.h.t. den overordnede planlægning af undervisningen. Men ingen ved her i landet ret meget om, hvad der egentlig er sket. Og kun hvis oprindelse og udvikling kendes, kan beslutningstagere frit vælge, i hvilken retning de vil gå. Derfor bliver historiske beskrivelser selv led i udviklingen. Mangel på sådanne beskrivelser låser modsat udviklingen fast i spor, ingen har valgt at følge.

I denne omgang bringes ikke oplysninger om de tilsvarende forhold uden for landets grænser. Det skal dog nævnes, at det decentrale beslutningssystem er noget særpræget for udviklingen i Danmark. Det samme gælder metodefriheden. I de fleste andre lande, også i de andre nordiske,

har centraladministrationen i langt højere grad udtrykt sin vilje gennem direktiver og påbud.

Til gengæld har man uden for Danmark været langt mere opmærksom på, at undervisningsplaner – deres udformning, funktion og historie – kan klarlægges gennem forskning. Der findes fx. i de andre nordiske lande en righoldig litteratur herom. Vi har brug for en tilsvarende i Danmark med henblik på en forbedring af det lokale beslutningsmønster.

Sproglige problemer

Selv om indholdet af undervisningsplanen har været bestemt i danske skolelove siden 1899, har der hersket stor forvirring med hensyn til benævnelserne for planens dele. Noget tilsvarende kender man i de andre nordiske lande.

Vi har nu fået ordbogen »*Nordisk skoleterminologi*«. ¹⁾ Alligevel kan det af flere grunde være svært at forstå hinandens sprog på dette område de nordiske lande imellem. Men stort set er det sådan, at det, der på dansk hedder undervisningsplan, på svensk hedder läroplan og på norsk læreplan. Den del af den, vi på dansk kalder læseplan, og som angiver, hvad der skal læses, hedder på svensk kursplan og på norsk undervisningsplan. Den del, vi på dansk kalder timefordelingsplan, og som angiver, hvor mange timer hvert fag har på de forskellige klassetrin, hedder på svensk timplan og på norsk timefordeling. På dansk taler vi også om timeplan, men det kan både betyde timefordelingsplan og ugeskema.

Det har været lidt forskelligt, hvad danske undervisningsplaner har skullet indeholde. Men selv om der efter én af lovenes ordlyd kunne være tvivl om det, har de to vigtigste bestanddele hele tiden i praksis været timefordelingsplanen og læseplanen.

Man må være opmærksom på, at tingene har haft forskellige navne til forskellig tid, og forskellige personer har brugt ordene med forskellig betydning. Det kan give anledning til mange misforståelser og meningsløse diskussioner, som fx. når man diskuterer timeplan, og det for den ene helt selvfølgelig er timefordelingsplanen og for den anden lige så selvfølgelig er ugeskemaet. ²⁾ Det giver også store vanskeligheder fx. ved opslag i registre.

Undervisningsministeriets brug af ordene har ikke været og er ikke éntydig. Man skal fx. ikke gå ud fra, at de bruges på samme måde inden for forskellige skoleafdelinger.

En bestemmelse kan også have skiftet indhold, fordi ordene har skiftet

betydning. Det gælder fx. bestemmelsen i bekendtgørelsen om undervisningen i gymnasiet fra 1981 om, at fag- og timefordelingen skal indsendes til godkendelse i ministeriet. I dag forstås det sådan, at **arbejdets fordeling mellem lærerne** skal indsendes til godkendelse. I den tilsvarende bekendtgørelse fra 1961 havde bestemmelsen samme ordlyd og paragrafnummer, men her betød det, at **timefordelingen** skulle godkendes af ministeriet, idet den såkaldte normaltimesteplan stadig opfattedes som vejledende, som det endnu er tilfældet for folkeskolens vedkommende. Nu betragtes normaltimesteplaner for gymnasiet som gældende timefordelingsplaner.

De lærde skoler

Brydningen mellem central og lokal styring er foregået i alle skoleformer. Både politiske og pædagogiske argumenter er ført i marken. I gymnasiet er der gennem det sidste århundrede sket en bureaukratisering af planlægningen af undervisningen. For enhedens og den formelle ligheds skyld tages beslutningerne på højt niveau inden for systemet. Skolerne og lærerne skal ikke tage stilling fx. til fagenes timetal. *»Det kunne aldrig gå. Det ville bare blive slagsmål«*, sagde en gymnasielærer. Bureaukratiet fritager lærerne for ansvaret og for eventuelt at skulle diskutere emnet med elever og forældre.

Timefordelingen har ellers fra gammel tid været et vigtigt punkt at tage stilling til på den enkelte gymnasieskole. Før 1871 foretog skolerne fordelingen uden nogen vejledning fra ministeriet, men under ministeriets kontrol. Dette år kom der en ny lov om undervisningen i de lærde skoler i Danmark. I den forbindelse blev spørgsmålet taget op, og nu kom vejledende timefordelingsplaner ind i billedet.

En kommission drøftede undervisningen efter den nye lov og afgav betænkning derom. Dennes bemærkninger vedrørende emnet har interesse i dag også i folkeskolesammenhæng: *»Til Oplysning om, hvorledes vi tænke os Undervisningen i de enkelte Fag ført ved Siden af hverandre igjennem Klasserne og det for hele Undervisningen fastsatte ugentlige Timetal fordelt imellem Fagene, have vi vedlagt fuldstændige Udkast til en Timetabel, saavel for Klasserne 1 til 4 som for 5te og 6te Klasse, hvilke vi naturligvis ikke betragte som almindelig og ufravigelig Norm i hvert enkelt Stykke, idet vi meget mere antage, at Erfaringen og Forholdene i de enkelte Skoler til forskjellige Tider (Lærernes Personlighed og Methode, noget forskjellig Ordning og Fordeling af Stoffet, Disciplenes Antal, Arbeidets mere eller mindre gode Fremgang paa tidligere Trin o.s.v.) kunne foranledige Afvigelse*

ser i forskjellig Retning under Ministeriets stadige Tilsyn og Prøvelse af de aarlige derom indkommende Forslag, men som vi dog ønske maatte findes egnede til at anbefales som en foreløbig Veiledning«.³⁾

Det var første gang, der udarbejdedes en vejledende timefordelingsplan, når der ses bort fra seminarierne. Ministeriet udsendte den til skolerne, men åbenbart med betænkelighed. Både i et foreløbigt cirkulære og i det endelige cirkulære udtales betænkningens forbehold i forkortet form. Det fremgår tydeligt, at hverken kommissionen eller ministeriet ønsker en ensretning.⁴⁾ Da ordningen ændres i 1882, udsendes en ny vejledende timefordelingsplan, igen med understregning af den vejledende karakter.⁵⁾ 1871-betænkningens ord kan genkendes også i cirkulærer om timetallet i den højere almenskole fra begyndelsen af dette århundrede.

1899-loven og det Sthyrskke cirkulære

I 1899 gennemførtes en større reform af 1814-ordningen af folkeskolen med »*Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen*«. Denne lov indførte den lærde skoles fagopdeling i folkeskolen. Hidtil havde børnene skullet være i skolen på bestemte tider af dagen eller ugen. Nu skulle de have et mindste antal ugentlige timer i de boglige fag og kunne derudover have timer i bestemte praktiske fag. Hermed brød loven med bondekulturens og almueskolens ældgamle tidsopfattelse. Landbefolkningen var vant til at leve sit liv i bestemte dag-, uge- og årsrytmer. I praksis blev den naturligvis ved med det, og skolen indrettede sig derefter, så længe de små skoler bestod. Men efter anden verdenskrig, da centraliseringen tog fart, ændredes praksis. Grundlaget for denne ændring var lagt med 1899-loven.

Tidligere havde læreren planlagt skoleugen for henholdsvis sommer- og vinterhalvåret på samme måde, som vi i vore dage planlægger en emneuge. Han havde benyttet sin erfaring om, hvilke »*Slags Underviisninger, der var de mest passende til hver Dag i Ugen i de bestemte Timer*« (1814-Loven). Nu var der ikke længere tale om bestemte timer på dagen eller i ugens løb. Før udarbejdelsen af ugeskemaet var der udarbejdet en timefordelingsplan. Sådanne kendes også fra 1800-tallet fra folkeskolen i byerne, men ugeskemaet deduceredes ikke af timefordelingsplanen. Denne deduceredes derimod af ugeskemaet som en kontrol af det.

I 1891 og 1899 kom der vejledende timefordelingsplaner for de klasser i folkeskolen, der førte frem til borgerskoleeksamen efter 7. skoleår.⁶⁾ De første vejledende timefordelingsplaner for den øvrige folkeskole udsendtes

den 6. april 1900 i det såkaldte Sthyrskke cirkulære.⁷⁾ Cirkulæret har navn efter undervisningsministeren, der underskrev det.

Som alle senere centralt udarbejdede timefordelingsplaner for folkeskolen var disse formelt og reelt kun vejledende. Cirkulæret blev sendt til skoledirektionerne, der skulle stadfæste undervisningsplanen, som timefordelingsplanen var og er en del af. Foruden timefordelingsplan indeholder cirkulæret bemærkninger vedrørende læseplanen for de forskellige fag. Det har i indledningen interessante udtalelser vedrørende styringen af undervisningen: *»Som det vil være Direktionen bekendt, har der hidtil kun i meget begrænset Omfang været truffet almindelige Bestemmelser om disse Forhold i Folkeskolen uden for Kjøbenhavn. Det har saa godt som udelukkende været de stedlige Skoleautoriteter, der i saa Henseende have skullet drage de nærmere Grænser, og disse Autoriteter have for det store Flertals Vedkommende i rigtig Erkendelse af Lærerpersoneghedens Betydning for Skolegerningen overladt Sagen til Lærernes individuelle Skøn. Men saa vigtigt det er, at der i Skolen gives Rum for fri Bevægelse og personligt aandeligt Liv, saa nødvendigt er det, at der under Folkeskolens stigende Udvikling og fremadskridende organisation tages det skyldige Hensyn og-saa til den fornødne Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed«.* Der tales altså nu om folkeskolens fremadskridende organisation og om skyldigt hensyn til fornøden enhed og orden. Men der udarbejdedes endnu ikke vejledende læseplaner.

Før 1899 var folkeskolen ikke fagopdelt. Ordet fag fandtes ikke i 1814-loven. Orienterings-»fagene« indgik i undervisningen i læsning. »Dansk« fandtes ikke, men man skulle lære at læse og skrive. 1899-loven indførte ordet fag og opregnede dem som adskilte størrelser, selv om der blev advaret derimod i folketinget.

Folketingsmedlem Herman Trier motiverede i 1896 et fremsat forslag, hvorefter ordet fag skulle udgå af lovteksten. Han siger, at *»det ikke er nødvendigt at gøre Undervisningen til en Fagundervisning, det, som den højere Skole i mange Henseender har lidt under, naar Undervisningen udstykkes i saa mange enkelte Led, at de ikke let kunne samarbejdes tilbørlig. Det er noget Folkeskolen paa Grund af sin hele Organisation er fri for.«*⁸⁾

Men folkeskolen fik efterhånden med urbaniseringen og centraliseringen den højere skoles *»hele organisation«*. Trods alle advarsler udbyggedes *»enhedsskolen«* med folkeskolen som laveste led. En af advarslerne kom fra højskoleforstander Thomas Bredsdorff, der i 1909 var blevet opfordret til at blive kultusminister, d.v.s. bl.a. undervisningsminister. I 1910 skrev

han bl.a.: »Nej, lad Folkeskolen kun afbryde al Forbindelse med »de højere Skoler« og røgte sit eget Hverv«. Han ville indskrænke »Tvangsomraadet til det mindst mulige og lægge mere og mere ind under det fri, personlige Ansvar«. – »Kan det ikke være anderledes, saa indret det saaledes, at Læsning, Skrivning og Regning bliver de eneste tvungne Fag; –« »Længere end til Fordringen om, at de saakaldte »færdighedsfag« skal findes paa Timeplanen, bør efter min Mening Autoriteterne ikke have Lov til at gaa«. Han bliver lidt flov på lærernes vegne, når de ønsker »bedre og skrappere og mere »videnskabeligt uddannet« Tilsyn«. »Nej, lad os høre dem kræve ubetinget Frihed, dér hvor Tvang for et alvorligt og ansvarsfølede Menneske er en Uting«.»⁹⁾

I 1904 udsendtes en vejledende timefordelingsplan for mellemskolen, der var blevet indført som et led i den højere skole ved loven om højere almenskoler af 1903. Den kaldtes »normaltimeplan«, og den var gældende helt til mellemskolens afvikling i 1962. Dette ord blev herefter anvendt som betegnelse for de vejledende timefordelingsplaner, der udsendtes for folkeskolen. Det er sikkert norsk og svensk inspireret.

Mellemskolen blev fællesområde for folkeskolen og den højere skole. Fra 1937 var kommunale mellemskoler et led i folkeskolen. Dette ægte-skab med den højere skole blev sammen med fællesbarnet mellemskolen medvirkende til, at folkeskolen blev udpræget fagopdelt.

1937-loven og Den gule betænkning

Efter vedtagelsen af skoleloven af 1937 var ministeriet tilbageholdende med at give anvisninger. I en bekendtgørelse af 1941 om målet for folkeskolens undervisning udtaltes, at de hidtil gældende bestemmelser deriblandt det Sthyrskke cirkulære ikke længere kunne være vejledende.

Men ministeriet mente, en ny almindelig bekendtgørelse om undervisningen i folkeskolen til erstatning for de »tildels forældede Bestemmelser vil være unødvendig og uheldig, idet der ikke bør gøres noget Forsøg paa at lede Undervisningen ad bestemte Baner, naar blot det foreskrevne Maal naas. Ministeriet ønsker derfor ikke at fremkomme med nogen Rettensnor for, hvorledes de Rammer udfyldes, som Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 giver for Folkeskolens Undervisning«. ¹⁰⁾

De bemærkninger, ministeriet havde, om målene i de enkelte fag, var meget kortfattede. Om tegning var der 7 ord, og sløjd klaredes med 13 ord. Målformuleringerne var således meget summariske og søgte bevidst at undgå »at lede Undervisningen ad bestemte Baner«.



UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR
DEN EKSAMENSFRI
FOLKESKOLE

2. OPLAG

KØBENHAVN

I KOMMISSION: JUL. GJELLERUPS FORLAG

A/S J. H. SCHULTZ BOGTRYKKERI

1943

Undervisningsvejledningen med Arne Ungermanns smukke illustration blev genoptrykt 1943, men fik slet ikke samme gennemslagskraft som Den blå Betænkning.

Der blev dog i 1942 udsendt en »Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole« (Den gule betænkning). Denne indeholdt bl.a. »normaltimeplaner«. Disse normaltimeplaner anførtes angiveligt kun som eksempler, fordi loven gav de stedlige myndigheder en udstrakt frihed med hensyn til fordelingen af timerne mellem fagene, og udvalget, der udarbejdede vejledningen, mente også, at timefordelingen måtte tilpasses efter de lærerkræfter, der kunne tilvejebringes.¹¹⁾ Et senere cirkulære om revision af kommunernes skoleplaner og undervisningsplaner henviste blot til undervisningsvejledningens anvisninger.¹²⁾

Den gule betænkning indeholdt de første vejledende læseplaner for folkeskolen. Ministeriet havde dog efter 1899 udsendt forskellige ret udførlige cirkulærer om undervisningen i enkelte fag. Det drejede sig især om praktiske fag og om fag, der helt eller delvis opfattedes som nye (tegnning, sløjd og kvindelig håndgerning, men også gymnastik og sang).

I 1937 indførtes den praktiske mellemskole som en parallel til eksamensmellemskolen. Her ville ministeriet ligesom i den øvrige eksamensfri skole som nævnt ikke forsøge på »at lede undervisningen ad bestemte baner«.

I 1930'erne var der mange tanker om at bryde den højere skoles fagopdelingsprincip for den eksamensfri del af skolen. Markant i denne henseende var betænkningen »Den praktiske Mellemskole« fra 1936 (Den røde betænkning). Den blev aldrig gældende undervisningsvejledning. Dens emneopdelte timefordelingsplan og læseplan blev altså ikke vejledende for udarbejdelsen af undervisningsplaner. Skolen forblev fagopdelt. Den røde betænkning foreslog emner som: Kommunen, bomuld, Nilen, brødet tilvirkning og historie og hjemstavnskommunen.¹³⁾

Der var hos nogle en stærk tro på, at en sådan undervisning ville og skulle erstatte den fagopdelte undervisning. Loven talte imidlertid kun om fag og fagrækker. Undervisningsvejledningen af 1942 siger dog, at kundskabsstoffet ikke blot kan tilegnes »fagvis«, men »Kundskabsstoffet kan ogsaa samles om en Række Emner, der behandles uden »Hensyn til faglige Rammer«. Emneundervisningen kan tilrettelægges som »en Art udvidet Danskundervisning«.¹⁴⁾

Vejledningen lægger imidlertid ikke meget op til noget sådant. Udvalget, der udarbejdede betænkningen, havde udtrykkeligt fået som kommissorium at udarbejde oversigter over undervisningen i de enkelte fag. Disse oversigter kunne udvalget lade fagfolk udarbejde, og det gjorde udvalget.

Det fremmede nok heller ikke interessen for emneundervisningen, at

ministeriet et års tid før nedsættelsen af udvalget udsendte et cirkulære, der udtalte om faget tegning, »at der i Henhold til §§ 17 og 19 i Folkeskoleloven af 18. Maj 1937 skal gives systematisk Undervisning i Faget i særlig dertil bestemte Timer, selvom der i den eksamensfri Mellemskoleafdeling drives Tegning i Tilknytning til Emneundervisningen«. ¹⁵⁾

1958-loven og Den blå betænkning

Efter den omfattende revision i 1958 af 1937-loven udsendtes i 1960 en cirkulæreskrivelse om målet for folkeskolens undervisning. ¹⁶⁾ Den op-hævede de hidtidige bestemmelser for de enkelte fag og fagområder og henviste i stedet til den samtidigt udsendte »Undervisningsvejledning for folkeskolen« (Den blå betænkning). D.v.s. at målene for de enkelte fag og fagområder i undervisningsvejledningen var gældende bestemmelser, mens resten var vejledende. Nu var målformuleringerne blevet betydeligt mere ordrige. Faget formning, der bl.a. afløste tegning, fik 79 ord, og sløjd fik 126 ord. Formuleringerne er dog stadig bevidst gjort rummelige. Ministeriets læseplansudvalg vil ikke give »for faste retningslinier på dette område, men overlader det til lokale overvejelser«. ¹⁷⁾

Læseplanerne og timefordelingsplanerne var altså stadig vejledende. De var forslag, som kunne stadfæstes for den enkelte skole. De kunne også ændres mere eller mindre, eller der kunne udarbejdes helt andre.

Det fremhævedes i undervisningsvejledningen, at vilkårene i eksamensafdelingen og den eksamensfri afdeling hidtil havde været meget forskellige. Kommunale mellemskoleafdelinger var i 1937 blevet en del af folkeskolen. Mellemskolen afskaffedes ved revisionen i 1958. Det siges i Den blå betænkning, at almenskoleloven af 1903 blev fulgt op af en række kongelige anordninger og ministerielle bekendtgørelser, der sammen med undervisningsinspektionen for eksamensskolen og selve eksamensordningen »bidrog til, at arbejdet i denne del af skolen kunne føres ind i meget faste baner«. ¹⁸⁾

For læseplansudvalget var det i 1960 tydeligt en vanskelighed, at eksamensafdelingen med det faste system havde haft succes, mens det modsatte var tilfældet med den eksamensfri mellemskole. På den ene side måtte der for alle elever være krav og forpligtelser, som der havde været i eksamensskolen, og der måtte tages et vist hensyn til elever, som skiftede skole eller blot lærer, men på den anden side måtte undervisningen ikke være bestemt af hensynet til eksamenskrav. Læseplanerne burde ikke som hidtil lægge vægt på formelle kundskaber, der kun tjente eksaminations-

formål. Man måtte under hensyntagen til fagenes forskelligartede karakter »finde væsentlige træk, hvorom opmærksomheden bør samles. På hvert trin må man fastholde som noget afgørende, at man ser læseplanerne i lyset af kravet om aktivitet og oplevelse«. ¹⁹⁾

Sådanne baner ville vejledningen gerne lede undervisningen ind i. Læseplansudvalget var klar over, at det ikke kunne gøres med faste normer eller »fremadskridende organisation« og skyldigt hensyn »til den fornødne enhed og orden inden for skolens virksomhed« (Det Sthyrskes cirkulære, 1900). Det var den slags overvejelser, der medførte de mere ordrige, men ikke stramme målformuleringer og en fyldig vejledning i to bind.

I 1961 imødekom statskonsulenten for undervisningsministeriet i sager vedrørende folkeskolen og seminarierne, K. Helveg Petersen, dog jævnlige fremførte ønsker »om en nærmere redegørelse vedrørende normer for arbejdet i 8.-9. klasse, ikke mindst med henblik på afsluttende prøver«, og de regler, hvorefter realeksamen afholdtes.

Han ville ikke »gengive eller korrigere læseplansudvalgets betænkning, der jo er det principielle grundlag for undervisningen i folkeskolen«. »Hvad der anføres i nærværende materiale, er alene af supplerende karakter, og et fyldestgørende indtryk fås kun, dersom man sammenholder det med undervisningsvejledningen«, (statskonsulentens udhævning). ²⁰⁾ Der er tydeligt tale om en balancegang mellem frihed og faste normer.

Principperne fik succes. En vigtig årsag hertil var nok højkonjunkturen, den høje beskæftigelse og den store optimisme i 1960'erne.

I hvor stort omfang kommunerne har fulgt undervisningsvejledningerne ved udarbejdelsen af undervisningsplanen, er ikke undersøgt. Mit almindelige indtryk er, at skrevne læseplaner spillede en ringe rolle før 1960. Stoffets fordeling bestemtes af traditionen og lærebøgerne. Undervisningsvejledningen fra 1942 var kun lidt kendt. Den blev optrykt i 1943, men ikke senere. Den har jo nok været kendt af lærebogsforfatterne. Det er så et spørgsmål, hvad der i perioden fra 1937 til 1960 har virket stærkest ved udarbejdelsen af lærebøgerne, undervisningsvejledningen eller traditionen. Vejledningens timefordelingsplaner (normaltimeplaner) har muligvis i højere grad end læseplanerne tjent som norm. Det er dog konstateret, at lokale timefordelingsplaner godt kunne afvige noget fra normaltimeplanerne.

Undervisningsvejledningen af 1960 blev langt mere kendt og læst af lærerne. De nye vejledende læseplaner gav anledning til et stort antal nye lærebøger. »Den blå betænkning« blev meget benyttet af såvel lærere

som andre skoleinteresserede, fx. skolenævnmedlemmer. Den gav vistnok også anledning til en del lokalt læseplansarbejde. Men ligesom for perioden før 1960 er der ikke fremlagt undersøgelser, der viser, i hvor høj grad og hvordan lokale læseplaner afveg fra de vejledende læseplaner i betænkningen.

Professor Carl Aage Larsen, Danmarks Lærerhøjskole, erklærer dog i 1973, at man ved at gennemse et udsnit af de undervisningsplaner, der fremkom på baggrund af Den blå betænkning, kan se, at denne *»blev mere end en hjælp, den fik autoritativ virkning«*. Han mener, at de stedlige skolemyndigheder og lærere følte sig stærkt bundet af betænkningen. *»Resultatet blev, at undervisningsplanerne i alt væsentligt blev ens ud over landet«*.²¹⁾

For læseplanernes vedkommende kan dette dog nok skyldes, at de følte rummelige, selv om Carl Aage Larsen ikke synes at mene det.

Det mente derimod Poul Hartling i en artikel i det norske tidsskrift Prismet fra 1961. Flere synspunkter er i betænkningen fikst bundet sammen til en buket, siger han, *»så kan enhver jo plukke de blomster ud af buketten, som nu forekommer ham de kønneste«*. Planerne vil ikke tvinge nogen, men være til hjælp og inspiration, mener Hartling.²²⁾

De fleste lærebøger fulgte den stoffordeling, der var foreslået i betænkningen. Det kunne derfor være vanskeligt at operere med en afvigende læseplan, hvis man samtidig ville anvende en lærebog. Enkelte lærebøger vovede dog at fordele stoffet anderledes end betænkningen. Det er klart, at der herved blev lagt op til udarbejdelse af lokale læseplaner, der afveg fra de vejledende forslag.

Det er heller ikke undersøgt, om de vejledende timefordelingsplaner i Den blå betænkning har været norm ved udarbejdelsen af undervisningsplaner. Mit indtryk er som Carl Aage Larsens, at de i ret høj grad er blevet fulgt, og at timefordelingsplanerne i Den blå betænkningstid har været langt mere ensartede end både før og siden. Centraliseringen af skolevæsenet på landet medførte, at de samme timefordelingsplaner kunne benyttes på land og i by. Den blå betænkning var en meget humanistisk undervisningsvejledning. Selv om den måtte udtrykke respekt for undervisningen i den netop aflivede mellemskole med dens faste systemer, valgte den klart at lægge vægt på, *»at der i Skolen gives Rum for fri Bevægelighed og personligt aandeligt Liv«*, fremfor den *»fremadskridende Organisation«* og det *»skyldige Hensyn også til den fornødne Enhed og Orden«*. (Sthyr 1900).

Hvad angår fagopdelingen, mindes læseplansudvalget fortiden: »Ved flere lejligheder har læseplansudvalget drøftet samarbejdet mellem fagene. Det vil erindres, hvilken skæbne der blev emneundervisningen til del. Trods de gode ideer og tanker, der knytter sig til emneundervisningen, må det indrømmes, at den ikke blev den hjælp for den eksamensfri mellemskole, som man tilsigtede. Dette skyldes mange forskellige faktorer, men i ikke ringe grad den omstændighed, at undervisningen jævnlig blev lagt på et for højt plan«.23)

Man kunne så spørge, hvorfor den blev det. Det havde sikkert en del at gøre med eksamensmellemskolen, som var fællesområde for folkeskolen og den højere skole. Muligvis måtte niveauet lægges højt, for at den eksamensfri skole kunne hævde sig i forhold til eksamensskolens »høje« faglige niveau. Det hjalp bare ikke.

Den blå betænkning 20 fædre og 2 mødre udtalte, at de tillagde spørgsmålet om samarbejde mellem fagene stor betydning for udviklingen. Udvalget har »ikke været fremmed for tanken om at nedbryde faggrænserne, så undervisningen i en række fag smeltes sammen, men dels findes der ikke i folkeskoleloven hjemmel til at lade fag udgå, dels har man ikke den fornødne pædagogiske erfaring til at tage et sådant skridt«. Man nøjedes med at anbefale at tildele samme lærer flere fag, og at »lærerne ved en skole lejlighedsvis, evt. i særlige konferencetimer, gennemdrøfter de konkrete samarbejdsmuligheder, fagene rummer«.24)

Fagspecialiseringen skal selvfølgelig ses i sammenhæng med udviklingen i samfundet og skolens rolle i dette. Men den manglende lovhjemmel og pædagogiske erfaring m.h.t. sammenhæng i skolens arbejde skal også ses i forbindelse med det skridt, der blev taget i 1899, da folkeskolen blev en fagopdelt skole. Den manglende pædagogiske erfaring hænger ligeledes sammen med et krav fra begyndelsen af århundredet om, at seminariernes øvelsesskoler skulle være større skoler. Dette krav blev efterhånden gennemført.

Navnene på de »sagkyndige«, der bistod læseplansudvalget, fylder flere sider i den blå betænkning. Men det var nok mest dygtige »fag«folk, og skolens folk har ikke pædagogik som fag, men enkelte skolefag.

En vis praktisk erfaring med emneundervisning fik en del lærere imidlertid ved, at en række emner i 8.-9. klasse i den ikke-boglige linie blev slået sammen til et »fag«, der kaldtes orientering. Det var ifølge betænkningen »Historiske, geografiske, biologiske emner, erhvervsorientering, ar-

*bejds- og erhvervslære, samfundslære, familiekundskab».*²⁵⁾ I den udelte skole efter 1975-loven fik vi faget »*samtidsorientering*«.

Påvirkningen fra amerikansk læseplanstækning i 60'erne og 70'erne fremmede ikke nedbrydningen af faggrænserne. Det gjorde Danmarks Lærerhøjskoles udbygning til højere læreanstalt heller ikke. Fagene og »*fag*«-folkene fik her en stærk position. Naturligvis havde folkeskolen også brug herfor. Først i de allerseneste år har spørgsmålet om »*tværfaglighed*« for alvor trængt sig på igen.

Den blå betænkning var uden tvivl inspirerende for en positiv udvikling i folkeskolen. men den afbødede ikke de problemer, fag- og timeopdelingen giver. Den udvikling, der begyndte i den lærde skole i 1871 og i folkeskolen i 1899, førtes nu til ende. Ugeskemaer udarbejdes nu overalt på grundlag af timefordelingsplaner. Folkeskolen er strengt fagdelt. Hvert fag skal have sit. En time er en time. Skemalæggeren eller edb-maskinen kan lige så gerne placere den mandag morgen som onsdag eftermiddag. Bymennesket lever ikke efter rytmer. Børn og lærere må indrette sig efter det administrativt fleksible system, ligesom arbejderen må indrette sig efter samlebandet. Man mente tilsyneladende, at stordriften havde så store fordele, at ingen pris var for høj. Metronomens »*rytme*«, som ikke er en rytme, passer med teknikken. Det gør naturen ikke. Bølgeslag, nat og dag, årstider, hjerteslag, åndedræt, musikken, sproget og de psykiske svingninger er naturlige rytmer. Det er ægte rytmer, det vil sige gentagelser med uendelige variationer. Human tidsinddeling bygger på naturlige rytmer.

Overgangen til stordriftens metronomsystemer betegner ikke en humanistisk udvikling. Mennesket er selv natur, og det nedvurderes, når det skal tilpasses de tekniske systemer. Børn er heldigvis meget natur. Derfor giver forsøget på at indpasse dem i et teknisk system lykkeligvis også store vanskeligheder, som fører til mange humane tiltag, der kan afbøde vanskelighederne.

1975-loven og undervisningsvejledningerne

Dette afsnit vil også indeholde nogle konkluderende bemærkninger og personlige overvejelser.

Lovhjemlen for ikke-fagdelt undervisning mangler stort set stadig. Den nye folkeskolelov af 1975 ændrede så godt som intet ved skolens fagopdeling. Selv om det nok mest var af praktiske grunde, at der efter gennemfø-

relsen af denne lov ikke udsendtes en samlet undervisningsvejledning for folkeskolen, kan det godt opfattes symbolsk, at undervisningsvejledningen nu udsendtes i små hæfter fag for fag. Nogle af dem er omarbejdet siden den første udsendelse, vejledningen for historie endda mere end én gang.

Nu udsendes også vejledning om udarbejdelse af timefordelingsplaner i folkeskolen selvstændigt. En sådan er siden lovens vedtagelse udsendt i 1975 og i 1980.

Man må i de kommende år forvente et stærkt pres mod skolen og lovgivningen i retning af at gøre den grundlæggende undervisning mindre afhængig af de fortsatte uddannelsers fagopdeling. Folkeskolen er ikke længere i sin organisation afhængig af den højere skole. Det skulle give store muligheder for en renæssance for nogle af de tanker, som fx. kom til udtryk i 1936 i betænkningen om den praktiske mellem-skole.

Disse tanker havde pædagogisk baggrund. De svarede til, hvad Herman Trier gav udtryk for, da han i det førnævnte indlæg i folketinget i 1896 udtalte, at det for ham var magtpåliggende, at folkeskolen ikke gav slip på den fordel, at man dér kunne huske på, *»at det er Børn, man har med at gøre og ikke smaa Fagmennesker, der fra den tidligste Tid paa en Gang skulle udvikles ensidigt i mange forskellige Retninger«*.²⁶⁾

Der er nu andet end en pædagogisk forståelse, der taler for en udvikling i folkeskolen i retning af en mere ikke-fagdelt undervisning. En sådan udvikling er også blevet nødvendiggjort af de problemer, den stærke specialisering medfører for samfundet. Især miljøproblemerne gør denne nødvendighed påtrængende. Men den fagopdelte skoles tradition er efterhånden blevet stærk, og den pædagogiske erfaring med ikke-fagdelt undervisning mangler ligesom lovhjemlen stort set stadig.

Jeg er ikke i tvivl om, at lærerne er stærkere bundet til fag end tidligere. Det anser jeg ikke for et gode. Større faglig dygtighed er naturligvis et gode, men det må ikke være børnenes egen sag, om de kan få det hele til at hænge sammen. Det kan de ikke, hvis lærerne ikke kan.

Et andet problem, jeg har beskæftiget mig med i denne artikel, er, hvem der foretager den overordnede planlægning af undervisningen. Ligesom for de tidligere perioder er der heller ikke for perioden efter 1975 foretaget en samlet undersøgelse af, hvorvidt kommunerne følger de ministerielle vejledninger. Der er dog foretaget forskellige delundersøgelser.

Danmarks pædagogiske Institut undersøgte således i skoleåret 1978/79 de kommunale læseplaner for biologi, geografi, historie og samtidsorientering.²⁷⁾ Danmarks Lærerhøjskole foretog i 1976/77 og i 1980/81 un-

dersøgelser af såvel læseplaner som timefordelingsplaner i kristendomskundskab. I 1977/78 undersøgtes læseplanerne for biologi og i 1981/82 læseplanerne for historie.²⁸⁾

Den første undersøgelse for kristendomskundskab blev foretaget det første år, den nye lov var i kraft. Da fulgte 54% af kommunerne den vejledende timefordelingsplan med hensyn til dette fag, mens 87% fulgte den vejledende læseplan for faget. I et mindre antal kommuner havde hver skole sin timefordelingsplan, som loven også tillader. Af disse skoler fulgte kun 34% de vejledende timefordelingsplaner.²⁹⁾ Ved den anden undersøgelse i 1980/81 fulgte 54% af kommunerne med fælles timefordelingsplan stadig den vejledende plan, mens 40% af skolerne i kommunerne med varierende planer nu fulgte den vejledende. Derimod fulgte nu kun 69% af kommunerne med fælles læseplan den vejledende læseplan mod de 87% det første år.³⁰⁾

I biologi fulgte 80-90% af kommunerne den vejledende læseplan i 1977/78.³¹⁾ Rapporten vedr. læseplanerne i biologi indeholder også en kortfattet omtale af, hvilke afvigelser fra den vejledende læseplan, der er tale om.

For læseplanerne i kristendomsundervisning i 1976/77 foreligger en grundig analyse af afvigelserne i forhold til den vejledende læseplan, foretaget af Karen Ingrid Thing. Hun konkluderer, at de behandlede læseplaner er uhyre forskellige, og at »Der har i læseplansudvalgene rundt i kommunerne været udført et meget stort arbejde med at udforme en læseplan for faget, der både var central og vedkommende og i overensstemmelse med nyere forskning på området«. ³²⁾ Det skal bemærkes, at dette arbejde var udført allerede det første år, loven var i kraft.

Der er ingen tvivl om, at dette læseplansarbejde i kommunerne har en stor værdi for skolen, selv om det måske for hvert enkelt fag kun foregår i et mindretal af kommunerne.

Det er klart, at lokalt læseplansarbejde udføres af lærerne på de enkelte skoler eller i de enkelte kommuner. Men lærerne oplever, at deres vilkår for udførelse af et sådant arbejde er blevet forringet i de senere år i takt med de øgede krav til lærerne med hensyn til socialpædagogiske opgaver og med hensyn til tilrettelæggelsen af selve undervisningen. Arbejdet udføres som regel som et led i lærernes almindelige tjeneste. Dette er muligvis grunden til, at lokalt læseplansarbejde, i hvert fald for det enkelte fag, trods reglerne tilsyneladende kun foregår i et mindretal af kommuner.

Hvor meget lærerne deltager i udarbejdelsen af **timefordelingsplanerne** er et andet spørgsmål. Endnu i 1950 skriver departementschef A. Barfod

i sin »Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole«: »Det sædvanlige og også det naturlige vil være, at lærerne foretager det grundlæggende forarbejde til undervisningsplanen, således at de er med fra begyndelsen af, –«. Med henvisning til en ministeriel skrivelse fra 1933 tilføjer han, at en af skolekommissionen på egen hånd udarbejdet undervisningsplan, hvorom lærerrådets erklæring senere er indhentet, dog ikke kan afvises af skoledirektionen.³²⁾ Her tænkes formentlig på både læseplaner og timefordelingsplaner.

I 1974 blev vedtagelse af undervisningsplaner et rent kommunalt anliggende, men efter kommunesammenlægningerne i 1970 har kommunerne fået embedsmænd, der nok kan foretage udarbejdelsen af timefordelingsplaner i samarbejde med politikerne på grundlag af ministerielle vejledninger og sparehenstillinger. Disse embedsmænd og politikere sidder ikke fysisk så langt væk som centrale eller regionale beslutningstagere, men lærere, børn og forældre ser dem sjældent. For skolens mennesker har det ikke afgørende betydning, hvor langt postvæsenet transporterer brevene med beslutningerne.

Der er i hvert fald ikke tale om at tage hensyn til lærernes personlighed og metode, forskellig ordning og fordeling af stoffet, arbejdets mere eller mindre gode fremgang på tidligere trin osv., som den omtalte betænkning fra 1871 mente, der skulle for gymnasiets vedkommende. Derimod tages der nu ofte et måske overdrevet hensyn til »disciplenes antal« ved fastsættelsen af timetallene. Lærerne kunne i dag ofte ønske, at der kunne tages hensyn til de enkelte elevers »personlighed« ved fastsættelsen af rammerne.

En faglig undervisning efter undervisningsplaner, der er udarbejdet på højt plan af specialister, er efter min mening for let en løsning på planlægningsproblemet. Den tager ikke tilstrækkeligt hensyn til børnene og deres situation og forudsætninger, og den bliver bl.a. af den grund heller aldrig tilfredsstillende for lærerne. Der er brug for større respekt for lærernes evner som pædagoger. De må kunne udvikle skolen efter børns behov og udforme undervisningsplaner, der giver sammenhæng.

Trods en form for decentralisering af beslutningskompetencen har den enkelte lærer fået mindre indflydelse på den overordnede planlægning af undervisningsarbejdet. Dette betyder en fremmedgørelse i forhold til arbejdet og sammen med andre faktorer en proletarisering af lærerne, som er i modstrid med dansk tradition. Lærerne er kommet helt ned »på gulvet«. Det gør dem billigere, men det gør dem ikke bedre. Kravet

om en opdragelse til medleven, medbestemmelse og medansvar harmonerer dårligt med denne udvikling for lærernes eget vedkommende.

Noter

1. Nordisk skoleterminologi, Nordisk Ministerråd, Kbh. 1983.
2. Fx. Kaj Mogensen i T. Brostrøm, I. Markussen, K. Spelling (red.): Forskning for folkeskolen, Kbh. 1981, s. 217.
3. Betænkning af 19.6.1871. Meddelelser angaaende de lærde Skoler med dertil hørende Realundervisning i Kongeriget Danmark for Aarene 1857-78, Kbh. 1883, s. 248-49.
4. Rundskrivelse af 12.7.1871, Ibid. s. 225, og Rundskrivelse af 9.8.1871, Ibid. s. 266-269.
5. Rundskrivelse af 21.6.1882. Meddelelser angaaende de lærde Skoler med dertil hørende Realundervisning i Kongerieget Danmark for Aarene 1882 og 1883, Kbh. 1885, s. 103-106.
6. Bekendtgørelse af 4.3.1891 om Indretning af en Borgerskoleeksamen, og bekendtgørelse af 30.1.1899 om Undervisningen og den afsluttende Prøve ved Borgerskoler med Ret til at afholde Borgerskoleeksamen.
7. Cirkulære af 6.4.1900 ang. Undervisningen i de enkelte Skolefag paa Grundlag af Loven af 24. marts 1899.
8. Rigsdagstidende. Forhandlinger på Folketinget. 1895/96, sp. 3801.
9. Folkeskolen, 1910, s. 187.
10. Bekendtgørelse af 24.5.1941 om Maalet for Folkeskolens Undervisning.
11. Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole, Kbh. 1942, s. 11.
12. Cirkulære af 3.5.1943 ang. Revision af Kommunernes Skoleplaner og Undervisningsplaner.
13. Den praktiske Mellemskole. Betænkning vedrørende Læseplaner m.v. for den udvidede Folkeskole, Kbh. 1936.
14. Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole, Kbh. 1942, s. 8.
15. Skrivelse af 4.3.1940 (Love og Ekspeditioner vedkommende Kirke- og Skolevæsen, Afdeling B, Skoleforhold, 1939-40, s. 340).
16. Cirkulære af 6.4.1960 om målet for folkeskolens undervisning.
17. Undervisningsvejledning for folkeskolen, betænkning nr. 253, 1960, s. 28.
18. Ibid. s. 27.
19. Ibid. s. 28.
20. Afsluttende prøver i folkeskolen, Normer og krav. Undervisningsministeriet 1961. (Kaldet »Den brune betænkning«, men ifølge indledningen ikke en »egentlig betænkning«). S. 9.
Tilføjelser og korrektioner til »betænkningen« kom i Tillæg I, 1961, og Tillæg II, 1964.
21. Carl Aage Larsen: En undervisningsvejledning: Den blå betænkning. Dens baggrund, indhold og betydning. Pædagogik, nr. 4/1973, s. 35-36.
22. Poul Hartling: Den blå betænkning. Undervisningsvejledning for den danske folkeskole. Prismet, nr. 3/1961, s. 67.
23. Undervisningsvejledning for folkeskolen, betænkning nr. 253, 1960, s. 28-29.

24. Ibid. s. 36.
25. Ibid. s. 243.
26. Som note 8.
27. Refereret for historie i Vagn Oluf Nielsen: De kommunale læseplaner for historie. Danmarks Lærershøjskole 1984, s. 10 f.
28. Vedrørende historie 1981/82 se det i note 27 nævnte skrift.
29. K. E. Bugge og Steffen Johannesen i »Religionslæreren«, maj 1977.
30. K. Andersen, K. E. Bugge, L. Degnbol, S. Johannesen og K. Toft i »Religionslæreren«, november 1981.
31. Annemarie Møller Andersen: En undersøgelse af: Kommunale læseplaner for biologi, og kommunale beslutninger vedrørende fagdelt eller ikke-fagdelt undervisning i 3.-5. klasse, Biologisk Institut, Danmarks Lærershøjskole, 1978.
32. Karen Ingrid Thing: En analyse af indholdet i lokale læseplaner for faget kristendoms-kundskab (1.-9. kl.); Institut for Kristendoms-kundskab/Religion, Danmarks lærershøjsko-le, 1978, s. 48.
33. A. Barfod: Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole, Kbh. 1950, s. 207.

Dansk uddannelseshistorie 1984 Årsbibliografi

Af Johan Qvistgaard, Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek

01.637 Fagbibliografier

Frandsen, N. H.: 'Skolehistoriske specialeafhandlinger. Anden del'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 216-219.

Fortsættelse fra: Årbog for Dansk Skolehistorie, 17. årg., 1983, s. 169-172.

Kragelund, Minna: Håndarbejde. Et undervisningsfag i samfundsmæssig sammenhæng 1880-1980. En bibliografi. Udarb. i samarbejde med **Ebbe S. Overbye** og Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek. 118 s. 1984.

Qvistgaard, Johan og Ingrid Markussen: Dansk skolehistorie 1966-1980. En bibliografi. 153 s. 1984.

Kumulering af Ingrid Markussens skolehistoriske årsbibliografier i Årbog for Dansk Skolehistorie 1967-81.

Qvistgaard, Johan: 'Dansk uddannelseshistorie 1983. Årsbibliografi'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 193-215.

01.7 Lokalbibliografier

Fyns Amt. Stricker-Petersen, Arne: Fyns Amt til 1975. Til 1965 med A. Tiedjes manuskript som grundlag. Bd. 1-3, 1428 s. 1983-84. (Dansk Lokalbibliografi).

Bd. 1: Nr. 1-6581. 1983.

Bd. 2: Nr. 6582-13602.

1983. Bd. 3: Nr. 13603-16443. 1984. – Under de enkelte kommuner findes afsnit om: Opdragelse og undervisning.

Randers Amt. Sloth Carlsen, Søren: Index til Historisk Aarbog fra Randers Amt 1907-1982. 84 s. 1984. Side 26-27.

Sollerød. Friis-Hansen, J. B.: Litteratur om Søllerød Kommune. En bibliografi. Bd. 2: Systematisk del 1968-1982, udarbejdet af **Lise Ott og Finn Slente**. 295 s. 1984. Side 48-68.

02.91 Arkiver. Arkivregistraturer

Landsarkivet for Fyn: Øster Skerninge-Hundstrup kommunale arkiv 1764-1911. 37 blade. 1984. (Arkivregistratur). Blad 28-32.

Landsarkivet for Fyn: Øster Skerninge kommunale arkiv 1911-66. 25 blade. 1984. (Arkivregistratur). Blad 20-21.

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Kommunearkiver. Rorup-Glim 1842-1966, Osted-Allerslev, 1842-1933, Osted Lejre 1933-1966, Herslev-Gevninge 1842-1970. 1970 indgået i Lejre kommune. Registratur. 163 s. 1984. Side 37-39, 68-70, 95-97, 126-128, 156-159.

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Kommunearkiver. Slagslunde-Ganløse, Stenløse-Vekse 1842-1970. 1970 sammenlagt til Stenløse kommune. Registratur. 90 s. 1984. Side 41-44, 80-84.

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Skolearkiver. 1982- .

Lejre kommune 11 s. 1984.

Sakskøbing kommune. 9 s. 1984.

Skoler på Møn. 31 s. 1982.

Stenløse kommune. 11 s. 1984.

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Sociale institutioner – særforborg. 1984- .

Gl. Bakkehus 1855-ca. 1970. Arkivregistratur. 67 s. 1984.

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Undervisning-sinstitutioner. 1984- .

N. Zahles Skole. Arkivregistratur. 62 s. 1984.

Nørr, Erik: 'Skole-arkiv. De jødiske skolearkiver i Landsarkivet'. – Dansk jødisk historie, 1984, nr. 14, s. 18-31.

Friskolen for drenge af den mosaiske Tro og Carolineskolen.

Petersen, Niels: Kultusministeriet. Organisation og arkiv. Udg. af Rigsarkivet. 373 s. 1984. (Administrationshistoriske Studier, nr. 10).

Side 239-328: Registratur.

Rigsarkivet og Hjælpemidlerne til dets benyttelse, III, 1: Forsvarets arkiver. Vejledning og oversigt. 1: Hæren 1660-1980. Red. af **Vagn Aage Petersen**. 266 s. 1984. Side 196-211.

Hærens skoler 1713-1975.

Rigsarkivet og hjælpemidlerne til dets benyttelse. Bd. IV, 1: Større private personarkiver i Rigsarkivets 4. afdeling, ved **Vello Helk**. 280 s. 1984.

19 Forskning

Forskningsevaluering i Danmark 1981-1983.

Eksempler og perspektiver. Udg. af Planlægningsrådet for Forskningsgen. 30 s. 1984. (Forskningspolitik, nr. 1).

19.607 EDB-uddannelse

Sveinsdóttir, Edda og Erik Frøkjær: 'Datalogi og informatik ved Københavns Universitet'. – Uddannelse, 17. årg., 1984, nr. 1, s. 25-36.

30.1664 Unge

Nørgaard, Ellen: 'Skolen i pressen: Ungdom og arbejde'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 3, s. 101-104.

37.01 Pædagogisk forskning

Callewaert, Staf: 'Hvordan skal man skrive den danske pædagogiks historie?'. – Tidsskrift for Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, årg. 4, 1984, nr. 3/4, s. 67-79.

Principanmeldelse af Sven Erik Nordenbo: Bidrag til den danske pædagogiks historie.

Hilden, Adda: 'Kvindepædagogik i 1800-tallet – baggrund og forudsætninger'. – Unge Pædagoger, 45. årg., 1984, nr. 1, s. 22-27.

Hilden, Adda: 'Kvindepædagogik i 1800-tallet, emancipation og besindelse'. – Unge Pædagoger, 45. årg., 1984, nr. 2, s. 3-9.

Om Pauline Worm, Athalia Schwartz og Nathalie Zahle.

Materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning. Rapport fra nordisk symposium ved Institut for Dansk Skolehistorie, Schæffergården, København, 4.-5. november 1982. Red. af **Lejf Degenbol**. 333 s. 1984.

Nordenbo, Sven Erik: Bidrag til den danske pædagogiks historie. 186 s. 1984.

Første afsnit optryk af bidrag til: Københavns Universitet 1479-1979, bind 10, side 227-308. Andet afsnit revideret udgave af bidrag til: Dansk filosofi og psykologi 1926-1976, bind 2, side 77-106.

37.07 Uddannelse i alm.

Bentsen, Asker: 'Ressourcefordelingen i ung-

domsuddannelserne'. – Uddannelse, 17. årg., 1984, nr. 2, s. 92-98.

Knudsen, Susanne: 'Piger, kvinder og skolegang'. – Kvindfolk. En danmarkshistorie fra 1600 til 1980. Red. af **Anne Margrete Berg, Lis Frost og Anne Olsen**. Bd. 2. 1984. Side 125-140.

Smith, Ning og Signild Vallgård: 'Flittig og lydig. Om de krav, der blev formuleret til arbejdskraften i anden halvdel af 1700-tallet'. – 10 års kritisk historieforskning. Red. af **Ning Smith og Johannes Thomsen**. 224 s. 1984. Side 72-99.

Ørngaard, Per: 'Almindannelsens historiske og aktuelle situation'. – Sproglæreren, 15. årg., 1984, nr. 1, s. 14-20.

37.1 Didaktik i alm.

Hansen, Mogens: 'Lektier og undervisning'. – Skolepsykologi. årg. 21, 1984, nr. 3, s. 292-303.

Skolegangens påbegyndelse i folkeskolen. Betænkning. Afgivet af et udvalg nedsat den 18. juli 1983 af undervisningsministeren. 76 s. 1984. (Betænkning, nr. 1018). Side 14-16.

Striib, Andreas: Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde – i folkeskolen. 107 s. 1984. Side 10-27, 41-48.

Søndergaard, Bent: 'Dansk og tysk som undervisningssprog i Flensborg mellem de to slesvigske krige. Et forsøg med tosproget undervisning'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 31-86.

Bilingual pædagogik som udformet af Rasmus Johannes Simesen (1810-1890), rektor Flensborg Lærde og Realskole 1851-1864.

37.11 Eksamensformer

Nørgaard, Ellen: 'Skolen i pressen: Prøver og

karakterer i folkeskolen'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 4, s. 142-143.

37.12 Enkelte undervisningsmetoder

Illeris, Knud: 'Erfaringer med erfaringspædagogikken'. – Unge Pædagoger, 45. årg., 1984, nr. 2, s. 22-33.

37.14 Enkelte fag

37.142 Kristendomskundskab/religion

Böss, Michael: 'Religion i gymnasiet. Vi må overtage virkeligheden, hvis vi vil lave om på den'. – Uddannelse, 17. årg., 1984, nr. 9, s. 538-547.

Faget religion i gymnasiet fra 1877 til 1984.

Honoré, Johs.: 'Om historiebrudning i navnlig dansk og kristendomskundskab'. – Kvan, 4. årg., 1984, nr. 8, s. 54-69.

Nørgaard, Ellen: 'Skolen i pressen: Om religionsundervisning'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 2, s. 65-67.

37.1451 Matematik

Bjørneboe, Jens og Gunhild Nissen: 'Den taberproducerende matematikundervisning'. – Uddannelse, 17. årg., 1984, nr. 8, s. 469-475.

Hansen, H. C.: 'Den historiske dimension i fagene matematik og fysik'. – Kvan, 4. årg., 1984, nr. 8, s. 42-53.

Nielsen, Gert: 'Status! – og hvad så? Matematikundervisningen i folkeskolen – folkeskoleloven af 1975'. – Matematik, 12. årg., 1984, nr. 1, s. 8-14.

37.148911 Græsk

Lindahl, Sven: Et rids over græskundervisningens historie i den højere skole i Danmark. 51 s. 1984. (Skrifter udgivet af Institut for Klassiske Studier).

37.14894 Tysk

Foreningen 1933-1983. Red. af C. Collin Erik-
sen og Leif Christophersen. 42 s. 1983.
(Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysk-
lærerforening, nr. 77, 1983, temanummer).

37.14896 Dansk

Weinreich, Torben: 'Dansk 1984'. – Børn og
Bøger, 37. årg., 1984, nr. 7, s. 12-19.

Dansk i Den Blå betænkning, Dansk 1976
og Dansk 1984 – de tre undervisningsvej-
ledningers historie.

37.149 Historie

Løkkegaard, Finn: 'Historiebøgernes form og
indhold'. – Kvan, 4. årg., 1984, nr. 8, s. 22-
32.

Nielsen, Vagn Oluf: De kommunale læseplan-
ner for historie. 40 s. 1984. (Historieunder-
visning – folkeskolens praksis i 80'erne, 1).

37.17 Pædagogisk uddannelse

Kornbech Rasmussen, T.: 'Forsøgsarbejdet i
læreruddannelsen'. – Uddannelse, 17. årg.,
1984, nr. 2, s. 84-91.

Perch, Poul W.: Uddannelsen til socialpædagog,
dens oprindelse og udvikling. Udg. af Soci-
alstyrelsen. 99 s. 1983.

37.18 Enkelte seminarier

Haderslev Statsseminarium. Bach, Niels Pe-
tersen: 'Elev på Haderslev lærerseminarium
1887-90'. – Haderslev-Samfundets årsskrift,
årg. 1984, s. 55-76.

Erindringer af Niels Petersen Bach (1868-
1959), bearbejdet af A. B. Keck.

Haderslev Statsseminarium. Buch, Jørn: 'Ha-
derslev Statsseminarium i 100 år'. – Søn-
derjysk Månedsskrift, 60. årg., 1984, s. 131-
137.

Haderslev Statsseminarium. Haderslev Stats-
seminarium 1884-1984. Red. af K. Eggers
Hansen og Jørn Buch. 32 s. 1984.

Nørre Nissum. Winkel Jensen, Verner: Nørre
Nissum Seminarium. En uddannelsesinsti-
tution og dens økonomiske og kulturelle be-
tydning for lokalsamfundet. 124 s. 1984.

Århus Seminarium. Larsen, Viggo: 'Et semina-
rium for vækkelse'. – Kristeligt Dagblad,
23.11.1984.

Århus Seminarium. Århus Seminarium 1909-
1984. 80 s. 1984.

37.2 Børneopdragelse i alm.

Barn af voksne. Tekster fra 1250-1984 om
voksnes børn og voksende børn. Udg. af
Morten Mikkelsen. 176 s. 1984.

Børn i tid. Barndom og ungdom i 500 år. En
antologi ved Jytte Lindhardt og Karen
Thygesen. 160 s. 1984.

37.31 Skolepsykologi

Skolepsykologisk kontor 1934-1984. Udg. af
Frederiksberg Skolevæsen. 20 s. 1984.

37.33 Skoleadministration

Sådan begyndte det. Forældrerådenes For-
handlingsprotokol. 103 + 7 s. 1984.

Udgivet i anledning af Skole og Samfunds
50-års jubilæum.

37.36 Undervisnings- og skolevæsen i alm.

Betænkning om de private skolars økonomi.
En vurdering af de bygningsmæssige for-
hold. Afgivet af Udvalget vedrørende de
Private Skolars Bygningsmæssige Forhold.
152 s. 1984. (Betænkning, nr. 1013).

Brink, Agnete, Michael Schelde og Erik Bred-
mose Simonsen: Sækularisering i Danmark.
En teoretisk analyse og historisk beskrivelse

af sækulariseringsprocessen fra omkring 1870 til vor tid. 422 s. 1984. Side 121-122, 212-214, 269-279.

Bla. om sækulariseringstendenser inden for skole og kirke.

Hellesen, Jette og Ole Tuxen: »Fattige Børns Antagelse i de publique Latinske Skoler og Forsendelse til Academi« i det 18. århundrede». – Tradition og kritik. Festskrift til Svend Ellehøj. 435 s. 1984. Side 321-350.

Hundebøll, Lis Møller: 'Thamesdaw'. – Mandelgaven. Vestjysk Jul, 9. årg., 1984, s. 8-10.

Om skolefestdagen Thomasdag.

Nørgaard, Ellen: 'Skolen i pressen: Nogle begivenheder i skoleåret 83-84'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 5, s. 178-180.

Nørgaard, Ellen: 'Skole og uddannelse i pressen 15.6.83 til 30.4.84. Årsoversigt'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 122-134.

Skov Nielsen, Susanne: 'Hvorfor vælge privatskole!'. – Folkeskolen, årg. 101, 1984, nr. 15. s. 668-670.

Wingender, Nete Balslev: 'Skolehistorie på museerne'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for dansk Skolehistorie, s. 224-226.

37.363 Folkeskolen

Arnov, Jørgen: 'Skoleliv og skolepolitik gennem 40 år'. – Tidens skole, 86. årg., 1984, nr. 16, s. 14-15.

Hansen, Willy: 'Dygtige elever hjalp frøkenen. Læsning, skrivning, regning og bibelhistorie var de vigtigste fag i 40'ernes landsbyskole'. – Frederiksborg Amts avis, 23.12.1984.

Hansen, Willy: 'De frie former i skolen. I begyndelsen af 70'erne skete de store omvæltninger i folkeskolen'. – Frederiksborg Amts avis, 30.12.1984.

Larsen, Joakim: Bidrag til den danske Skoles Historie. Redaktion: **Chresten Kruchov, Kirsten Larsen, Grethe Persson.** Uændret udgave. (Unge Pædagogers serie, B 37, 38, 39).

Bd. 1: 1536-1784. 404 s. 1984 (1916). Bd. 2: 1784-1818. 322 s. 1984 (1893). Bd. 3: 1818-1898. 524 s. 1984 (1899).

Rønne, Karl: 'Forskoler på landet'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 111-121.

37.366 Gymnasieskolen

Hald Larsen, Gitte, Per Fibæk Laursen og Dorte Mossin Westh: Undervisningsform, elev- og lærerbevidsthed. 125 s. 1984. (Gymnasiets samfundsmæssige funktion og undervisningsmæssige praksis, 3. rapport).

Side 16-24: Rids af undervisningsformernes historiske udvikling i latinske og gymnasium.

Hansen, Willy: 'Da lærerne sagde »De« til eleverne'. – Frederiksborg Amts avis, 26.12.1984.

Gymnasieskolen i 40'erne.

37.39 Lærerstanden

Dansklærer – klasselærer. Første rapport om sammenhængen mellem dansklærerens og klasselærerens opgaver. Af **Anne Marie Fjord Jensen m.fl.** 267 s. 1984.

Side 18-39: Klasselæreropgaven i historisk belysning.

Larsen, Susanne og Birte Maj Tønsberg: 'Lærerinde eller sygeplejerske?'. – Kvindfolk. En Danmarkshistorie fra 1600-1980. Red. af **Anne Margrete Berg, Lis Frost og Anne Olsen.** Bd. 1. 1984. Side 313-346.

Nørgaard, Ellen: 'Skolen i pressen: Et forandsskifte og kommentarerne i pressen'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 1, s. 32-34.

Formandskandidaterne Martin Rømer og Holden Schmidt.

Sandemann Rasmussen, G.: 'Klasselærerens historie'. – Kvan, 4. årg., 1984, nr. 10, s. 51-61.

37.4 Voksenundervisning

Bach, Ingeborg, Inger Marie Dyrberg og Mette Ringsted: 'Arbejderkvinders oplysningsforbund'. – Kvindfolk. En danmarkshistorie fra 1600-1980. Red. af **Anne Margrete Berg, Lis Frost og Anne Olsen.** Bd. 2. 1984. Side 243-258.

Gaardø, Chris: Et århundrede med aftenskolen. Helsingør Aftenskole 1884-1984. 151 s. 1984.

37.41 Højskoler. Ungdomsskoler

Breinholdt, Ole og Norbert Vogel: Om folkehøjskolen. 97 s. 1984. (Gyldendals Pædagogiske Bibliotek).

Fog Pedersen, Arne: 'Professor H. N. Clausen og den grundtvigske folkehøjskole'. – Dansk Udsyn, 63. årg., 1983, nr. 2, s. 67-82.

H. N. Clausen (1793-1877) og Rødding Højskole.

Højskolen til debat 1984. Red. af **Finn Slumstrup.** 204 s. 1984. (En debatbog fra Vindrose).

Knudsen, Susanne: 'På højskole'. – Kvindfolk. En danmarkshistorie fra 1600-1980. Red. af **Anne Margrete Berg, Lis Frost og Anne Olsen.** Bd. 1. 1984. Side 347-362.

Ungdomsskolerne i Roskilde. 40 års jubilæum. 1943-1983. 27 s. 1983.

37.414 Enkelte højskoler og ungdomsskoler

Gudenådalens Ungdomsskole. **Ballisager, Karen og Aksel Nielsen:** Livet for skolen. 224 s. 1984.

Kalø. Østergaard, Frede: 'Kalø-Skolerne'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 6, 1984, s. 29-38.

Rønde. Jørgensen, Bjarne: 'Rønde Højskole'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 6, 1984, s. 7-18.

Salling Ungdomsskole. **Raahede, Vagn:** 'Højskole – ungdomsskole i 100 år'. – Skive-egnens Jul, årg. 1984, s. 16-20.

Grundlagt 1884 som Jebjerg Højskole, siden 1921 Salling Ungdomsskole.

Skals Højskole. **Ambrosius, Alma:** 'Skals Højskole'. – Årsskrift. Møldrup Kommunes Lokalhistoriske Arkiv, årg. 1984, s. 72-81.

Grundlagt 1868. Siden 1959: Skals Håndarbejds-skole.

37.5 A. Enkelte lokaliteters skolehistorie

B. Enkelte skolars historie

A.

Christiansfeld. Herrnhuter-samfundet i Christiansfeld. Red. af **Anders Pontoppidan Thyssen.** Bd. 1-2. 1984. (Skrifter udgivne af Historisk Samfund for Sønderjylland, nr. 59). Bd. 2 side 513-632.

Enslev. Berg, Asger Ødum: 'Lærer Jens Martinus Laursens erindringer fra Enslev sogn omkring 1850'. – Historisk Aarbog fra Randers Amt, årg. 78, 1984, s. 65-77.

Tale af lærer Jens Martinus Laursen (1836-1915), Auning, holdt 11/2-1909.

Fredericia. Glimt af folkeskolen gennem 300 år i Fredericia kommune. Red. af **Gunnar Bertelsen m.fl.** 108 s. 1984.

Udgivet i forbindelse med Fredericia Lærerkreds's 125 års jubilæum 1984.

- Grønland. Berliner, Peter:* 'Skoledebatten i Grønland'. – Grønland, 32. årg., 1984, s. 153-172.
- Grønland. Gad, Finn:* Grønland. 336 s. 1984. (Politikens Danmarkshistorie). Side 261-264, 292-296.
- Grønland. Goldbach, Ib:* 'Læreruddannelsen i Grønland er ikke et lån fra Danmark'. – Grønland, 31. årg., 1983, s. 61-79.
- Grønland. Kjær Sørensen, Axel:* Danmark-Grønland i det 20. århundrede. En historisk oversigt. 286 s. 1983. Side 26-27, 56-61, 107-108, 171-174, 204-207.
- Grønland. Wilhjelm, Henrik:* 'Samuels skole. Nyherrnhut i 1850'erne'. – Grønland, 31. årg., 1983, s. 260-281.
- Samuel Kleinschmidt (1814-1886) og hjælpekolen i Ny Herrnhut, Godthåb.
- Herrested. Gyde Hansen, Erik:* 'Skolen – træk af Herrested sogns skolehistorie'. – Skæppen. Årsskrift for Herrested Sogn, årg. 1983, s. 4-28.
- Holte. Sandfeld, Gunnar:* Fra Røjels Bom til Holte Midtpunkt. 18 kapitler af Nyholtes saga. 239 s. 1984. Side 131-139, 152-164.
- Ny Holte Skole og Holte højere Almenskole.
- Kerte. Aarup, Knud:* 'Fra Kerte Sogneforstanderskabs protokol 1842-1867' – Fynske årbøger, 1984, s. 93-106.
- Lindknud. Iversen, Harald:* 'Ung lærer i Lindknud først i trediverne'. – Fra Ribe Amt, bd. 23, nr. 1, 1984, s. 183-202.
- Nysted kommune. Heyn, A. F.:* 'Nysted kommune – historisk set'. – Årbog. Lolland-Falsters Historiske Samfund, 1984, 72. årg., s. 7-114.
- Side 49-64: Undervisning og forsorg efter reformationen.
- Nørre Snede. Sørensen, Ejnar:* Nørre Snede sogns skolehistorie gennem 300 år. 31 s. 1983.
- Odense. Ladewig Petersen, E., Knud J. V. Jespersen og Leon Jespersen:* De fede år. Odense 1559-1660. 492 s. 1984. (Odense Bys Historie). Side 355-376.
- Odense. Resen, Peder Hansen:* Atlas Danicus IV, Fyn. Udg. af Jacob Isager. 357 s. 1984. Side 58-59.
- Ormslev-Kolt. Aaes, Ejnar:* 'Ormslev-Kolts skolehistorie'. – Østjysk Hjemstavn, 49. årg., 1984, s. 43-58.
- Randers. Abrahamsen, Mona og Jette Toftdal Pedersen:* 'Randersbørn i slutningen af 1800-tallet'. – Historisk Aarvog fra Randers Amt, årg. 78, 1984, s. 92-109.
- Om skolegang, børnearbejde og sundhedsforhold.
- Rønde. Friberg Hansen, Vilfred:* 'En oversigt over skolevirksomhed på Rønde-egnen'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 6, 1984, s. 121-126.
- Skanderborg. Madsen, Herbert, Niels Gjesing og F. G. F. Stellfeld:* Skanderbog. 169 s. 1983. Side 104-107.
- Skælskør. Friis, Peter Edvardsen:* Underretning om Skælskør Købstad 1759. Genudgivet med en efterskrift af Johannes Lyshjelm. 632, X s. 1983. Side 326-338.
- Om latinskolen i Skælskør.
- Snedsted. Lønborg, Esper:* 'Degne og skoleholdere i Snedsted'. – Historisk Årbog for Thy, Mors og Vester Han Herred, 1984, s. 94-105.
- Sydslesvig. Fink, Troels:* 'Mindretalsskolerne 1983'. – Sønderjysk Månedsskrift, 60. årg., 1984, s. 36-40.

- Danske skoler i Sydslesvig og tyske skoler i Nordslesvig.
- Sonderjylland.* **Becker-Christensen, Henrik:** Dansk mindretalspolitik i Nordslesvig. Udformningen af den danske politik over for det tyske mindretal 1918-20. 274 s. 1984. Side 201-215.
- Sonderjylland.* **Iversen, Peter Kr.:** 'Skolevæsenet i Daler, Emmelev og Møgeltønder sogne 1789'. – Sønderjysk Månedsskrift, 60. årg., 1984, s. 90-98.
- Tikob.* **Bengtsen, Henrik A.:** 'Frk. Svedstrups private skole i Mørdrup'. – Fra Frederiksborg Amt, årbog 1984, s. 61-72.
- Oprettet af Betzy Svedstrup 1878.
- Trandbjerg.* **Mikkelsen, Jens og Niels Johansen:** Trandbjerg – før og nu. 167 s. 1984. Side 60-61.
- Østerby Pigeskole, ca. 1866-1870.
- True.* **Flyholm, Børge:** True – en landsbys historie. 193 s. 1984. Side 134-146.
- True skole; Skjoldhøjskolen.
- Vejle.* **Kjeldsen, Chr.:** Vejles skolehistorie. 519 s. 1984.
- Vemmelev-Hemmeshøj.* **Vemmelev og Hemmeshøj Sogne.** Bidrag til en sognehistorie. Udg. af **Sv. Aage Henriksen m.fl.** 72 s. 1984. Side 10-15.
- Vemmelev skole, Hemmeshøj skole, Forlev Friskole, Ormeslev Friskole.
- Ålborg.* **Bigum, Chr.:** Aalborg By. Genudgivet. 114 s. 1984. (Danske Byer og deres Mænd, 3). Side 64-69.
- Fotografisk optryk af 1. udgave 1915. Omslagstitel: En byhistorie – Aalborg ved århundredskiftet.
- Århus.* **Sørensen, Flemming:** 'Skolegang i Århus omkring år 1900'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 87-110.

B.

Bjødstrup Skole. **Thomsen, Erik:** 'Af Bjødstrup skoles historie'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 5, 1983, s. 85-90.

Elise Smiths Skole. **Elise Smiths Skole 1824/1834-1984.** En århushistorie i tekst og billeder. Red. af **G. Spelling Østergaard m.fl.** 172 s. 1984.

Engelsborgskolen. **På en bakke i vest.** Engelsborgskolen 1909-1984. Red. af **Aage Arendrup m.fl.** 158 s. 1984.

Frederik Barfods Skole. **Frederik Barfods Skole 1834-1984.** Red. af **Carl-Johan Bøgh, Jørgen Duus og Peter B. Valore.** 103 s. 1984.

Frederiks Skole. **Frederiks skole gennem 25 år.** 36 s. 1983.

Grindsted Skole. **Blaxekjær, Søren:** 'Grindsted skole 250 år'. – Horsens-Hammer Årbog, 1984, s. 7-11.

Haderslev Katedralskole. **Uldal, Olaf Lassen:** 'Pedel på Haderslev Katedralskole 1949-80'. – Haderslev-Samfundets årsskrift, årg. 1983, s. 65-69.

Haderslev Katedralskole. **Wiingaard, Helge:** 'For fædrelandet og lærdommen. Haderslev Katedralskole for 50 år siden'. – Haderslev-Samfundets årsskrift, årg. 1984, s. 147-158.

Hellingsø Skole. **Nørgaard, Olaf:** 'Hellingsø Skole 1816-1939'. – Historisk Årbog for Thy, Mors og Vester Han Herred, 1984, s. 77-86.

Herning Gymnasium. **Herning Gymnasium 60 år – 1984.** 71 s. 1983.

Hulvej Skole (Horsens). **Hulvej Skole gennem 150 år.** Red. af **Allan Beck m.fl.** 57 s. 1984.

- Ingrid Jespersens Skole.* **Glimt** fra en skole. I anledning af Ingrid Jespersens Skoles 90-års dag, 1. september 1984. 31 s. 1984.
- Lille Egede Friskole.* **Lille Egede Friskole** gennem 125 år. Et jubilæumsskrift. Red. af **Anne Kargo m.fl.** 84 s. 1984.
- På omslaget: 1859-1984.
- Lindegaardsskolen.* **Lindegaardsskolen** 1933-1983. Red. af **Vagn Jakobsen m.fl.** 68 s. 1983.
- Mårkær Skole (Sydslesvig).* **Ipsen, Susanne:** 'Fra malerværksted til skolebygning'. – Gottrup amt, årg. 1984, s. 16-18.
- Møldrup Skole.* **Jensbye, Ole:** 'Før og nu ved Møldrup Skole'. – Årsskrift. Møldrup Kommunes Lokalhistoriske Arkiv, årg. 1984, s. 86-90.
- Nordre Skole.* **Nordre Skole Viborg** 1959-1984. 89 s. 1985 [i.e. 1984].
- Ny Holte Skole.* **Basland, Jørgen:** Træk af Ny Holte skoles historie 1909-1984. 72 s. 1983.
- Udgivet i anledning af skolens 75 års jubilæum 22. januar 1984.
- Odense katedralskole.* **Odense Katedralskoles** historie 1283-1983. Af **Anne Riising m.fl.** 417 s. 1984.
- Oppe-Sundby Skole.* **Pedersen, H. P.:** 'Oppe-Sundby skoles historie 1804-1942'. – Jul i Frederikssund, 6. årg., 1984, s. 21-26.
- Oure Friskole.* **Oure Friskole.** 100 års jubilæum. Red. af **Arne Larsen m.fl.** 108 s. 1984.
- Omslagstitel: Oure Friskole 1884-1984.
- Roskilde Private Realskole.* **Fang, Lotte og Jørgen Brendekilde:** Fra dengang til nu. Roskilde Private Realskole igennem 100 år. 58 s. 1984.
- Roum Skole.* **Winther, Else:** 'Minder fra Roum Skole'. – Årsskrift. Møldrup Kommunes Lokalhistoriske Arkiv, årg. 1984, s. 66-71.
- Lærer ved Roum Skole 1944-1982.
- Ronde Gymnasium.* **Møller Petersen, Poul:** 'Rønde Gymnasium og Studenterkursus'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 6, 1984, s. 19-27.
- Sct. Joseph Skole (Ringsted).* **Dam, Ole:** Sct. Joseph Skole 1914-1984. 70 år. 47 s. 1984.
- Sct. Severin Skole (Haderslev).* **Sct. Severin Skole** 1924-1984. 60 års jubilæum. 47 blade. 1984.
- Skanderborg Realskole.* **Skanderborg Realskole** gennem 100 år. 1884-1984. Red. af **Kirsten og Ole Koefoed Nielsen m.fl.** 52 s. 1984.
- Skovlund Skole.* **Sognets skole** 1909-1984. Skovlund. Red. af **Dinna Munch m.fl.** 89 s. 1984.
- Tobøl Skole.* **Bruun, Knud Aage:** En skolehistorie. 176 s. 1984.
- Side 9-49: Et liv i erindring. Af lærer ved Tobøl Skole 1884-1918, Peder Ulrich Hansen (1855-1943).
- Toxens Skole (Køge).* **Toxens Skole** 1859-1984. Et festskrift udgivet i anledning af skolens 125 års jubilæum, 4. februar 1984. 64 s. 1984.
- Vesterhede Skole.* **Bruun Nielsen, A.:** 'Landsbyskolen Vesterhede skole'. – Egnsbogen Grindsted/Billund, årg. 1983, s. 31-34.
- Nedlagt 31.07.1984.
- Vestfyns Gymnasium.* **Jubilæumsskrift,** Vestfyns Gymnasium 1984. Red. af **Tyge Clausen m.fl.** 67 s. 1984.
- Vildbjerg Skole.* **Vildbjerg skole** 1908-1983. Samlet og udarbejdet af **L. P. Andersen.** 45 s. 1983.

Åby Skole. Åby Skole 1909-1984. Red. af **Jan Bisbjerg m.fl.** 96 s. 1984.

37.6 Højere uddannelse i alm.

Hermansen, N. K.: '10 år for DVU'. – Uddannelse, 17. årg., 1984, nr. 7, s. 450-455.

Direktoratet for de videregående uddannelser, 10 år.

Olsen, Anne: 'Jysk Åbent Universitet og glæden ved at lære'. Af A0. – DM Magisterbladet, 1984, nr. 21, s. 18-21.

Interview med Ole Birklund Andersen og Søren Nipper om JÅU's første 2 år.

37.64 Enkelte universiteter

Aalborg Universitetscenter. Adolphsen, Jes: I satte os i jeres baner. Interviews med 19 vigtige personer i AUC's historie. 101 s. 1984.

AUC's 10 års jubilæum.

Aalborg Universitetscenter. Clausen, Allan: Kampen for et nordjysk universitet. 140 s. 1984.

Perioden 1959 til universitetets indvielse den 1. september 1974.

Aalborg Universitetscenter. Udforskning. Perspektiver på forskningen ved Aalborg Universitetscenter 1974-1984. Red. af **Hans Siggaard Jensen og Knud Knudsen.** 178 s. 1984.

Aalborg Universitetscenter. Østeraas, Niels: En pressionsgruppe med succes. Historien om Nordjyllandsudvalget for Højere Lærestalter. 132 s. 1984.

37.69 Studenterforhold

Kobbernagel, Jan: Studenterforeningens historie 1890-1980. Bd. 1: 1890-1920. Nu er det stille. 376 s. 1984.

38.5 Børne- og ungdomsforsorg

Diderichsen, Agnete: 'Barndommen – en menneskeret. Børn kan ikke opdrages på en parkeringsplads'. – Børn og Unge, 15. årg., 1984, nr. 23, s. 15-18.

En historisk analyse af daginstitutionernes funktion.

Sydsjællands Børne- og Ungdomscenter 1909-1984. Et festskrift om en døgninstitution i går, i dag og i morgen! Red. af **Jens Peder D. Nielsen og Lennart Holm.** 18 s. 1984.

38.7 Særforsorg

Andersen, Dines: Særforsorgens udlægning. Situationen for de psykisk handicappede og døve. 172 s. 1984. (Socialforskningsinstituttet Publikation, 128).

60.7 Erhvervsuddannelser. Tekniske skoler

Hyldtoft, Ole: Københavns industrialisering 1840-1914. 523 s. 1984. Side 122-124, 257-261, 391-395.

Bl.a. om arbejdsstyrkens uddannelse.

Håndværkets kulturhistorie. Red. af **Vagn Dybdahl m.fl.** 4 bind. 1982-1984.

Bd. 1: Håndværket kommer til Danmark. Tiden før 1550. Af **Grethe Jacobsen.** 292 s. 1982. Side 30-35, 228-235.

Bd. 2: Håndværket i fremgang. Perioden 1550-1700. Af **Ole Degn og Inger Dübeck.** 261 s. 1983. Side 69-96.

Bd. 3: Håndværket og statsmagten. Perioden 1700-1862. Af **Vagn Dybdahl og Inger Dübeck.** 283 s. 1983. Side 137-180.

Bd. 4: Kapløbet med industrien. Perioden 1862-1980. Af **Henrik Fode, Jonas Møller og Bjarne Hastrup.** 337 s. 1984. Side 25-84.

Lærlinge, uddannelse og udbytning. Om Lærlinguddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner. Hovedrapport fra PUKKS-projektet ved Institut for Uddannelse og Socialisering, Aalborg Universitetscenter. Af **John Houman Sørensen m.fl.** 2. reviderede oplag. 4 bind (VIII, 1010 s.). 1984.

PUKKS-gruppen: John Houman Sørensen, Preben H. Rasmussen, Ole Zinck Nielsen og Morten Lassen.

Lyngby Tekniske Skole. **Vollertzen, Axel**: 'Træk af undervisningens historie på Lyngby Tekniske Skole i perioden 1893-1983'. – Lyngby-bogen, 1983, s. 105-146.

Slagelse Tekniske Skole. **Henriksen, Frede**: 'Erindringer om Teknisk Skole, dens lærere og dens elever'. – Årbog for Historisk Samfund for Sorø Amt, bind 71, 1984, s. 42-47.

65.07 Handelshøjskoler

Schultz Nielsen, Axel: 'Den regionale handelshøjskole'. – Folk og Forskning, årg. 8, 1984, nr. 1, s. 47-55.

Om oprettelse af en handelshøjskole i Syd og Sønderjylland og om handelshøjskolesektorens udvikling.

99.33739 Lærere og skolefolk

Andersen, Jens (1865-1937). En landsbydegn og hans rødder. En dokumentarisk mosaik om Jens Andersen, førstelærer og degn i Føvling 1895-1930. Hæfte 2: Liv og virke. Udg. af Niels E. Andersen. 48 s. 1984.

Engberg, Poul. **Slumstrup, Finn**: 'I tjeneste'. – Liv og mangfoldighed. Til Poul Engberg på 75 årsdagen 26.5.1983. Red. af **Kristian Kjær Nielsen og Finn Slumstrup**. 56 s. 1983. Side 11-17.

Eskildsen, Claus (1881-1947). **Eskildsen, Claus**: '44 års virksomhed i opdragelsens

tjeneste. Afskedsforelæsning den 31. januar, 1946 på Tønder Statseminarium'. – Sønderjyske Årbøger, 1984, s. 121-139.

Flor, Christian (1792-1875). **Fog Pedersen, Arne**: 'Christian Flor'. – Dansk Udsyn, 64. årg., 1984, nr. 3, s. 168-182.

Rødding Højskoles grundlægger, 1844.

Gregersen, Marie Benedicte (1902-1960). **Morsing, Ole**: 'Fri opdragelse før og nu'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1984, nr. 2, s. 59-64.

Grundtvig, N. F. S. **Eichberg, Henning**: 'Imod den indre kolonisering. N. F. S. Grundtvig og Friedrich Ludwig Jahn – sanselighed, myter og folkelig identitet'. – Højskolebladet, 109. årg., 1984, nr. 20, s. 292-298.

Bl.a. om Grundtvigs og Jahns pædagogik.

Hansen, H. P. (f. 1893). **Hansen, H. P.**: En landsbydegns erindringer. Omkring århundredskiftet 1900. 128 s. 1984.

Blågård Seminarium 1913-1916. Ordrup Skole, senere Kyndby-Krogstrup kommuneskole, nu Solbakkeskolen, Jægerspris kommune, 1924-1961.

Heckscher, Dorothea (1858-1914). **Benzen Møller, Grethe**: 'Emilie West og Dorothea Heckscher. Ikke to alen ud af eet stykke'. – Håndarbejde i skolen, 19. årg., 1984, nr. 2, s. 20-23.

Håndarbejds lærerinde, repræsentant for den schallenfeldske metode.

Jensen, Martin (1870-1945). **Enggaard Poulsen, Sigurd**: En landsbydegn og hans dagbog. 45 år som degn i vestjysk sogn. 191 s. 1984.

Førstelærer i Nørre Bork 1894-1937.

Keller, Johan (1830-1884). **Andersen, Asger**: 'Et pionerværk blandt døve og åndssvage'. – Kristeligt Dagblad, 10.7.1984.

Kampp, Aage H. Kampp, Aage H.: Mads Petersen den lille. Erindringer. 95 s. 1984.

Afdelingsleder, Danmarks Lærerhøjskole, 1964-1973.

Larsen, Joakim (1846-1920). 'Joakim Larsens skolehistorie'. Af **Chresten Kruchov, Kirsten Larsen, Ellen Nørgaard og Grethe Persson.** – Unge Pædagoger, 45. årg., 1984, nr. 1, s. 18-21.

Lindstrøm, Gustav (1896-1965). **Lindstrøm, Anders Ture:** 'Vandrelærer i en urolig tid. Træk fra Gustav Lindstrøms virke i Sydslesvig fra 1920'erne til efterkrigstiden'. – Sønderjyske Årbøger, 1984, s. 141-217.

Mortensen, Karl A. (1867-1942). **Olrik, Knud:** 'Minder om rektor Karl Mortensen'. – Haderslev-Samfundets årsskrift, årg. 1984, s. 159-162.

Rektor for Haderslev Katedralskole 1920-37.

Nielsen, Anton (1827-1897). **Løhde Mikkelsen, Alf:** 'Spurvekvidder'. En beretning om forfatteren og højskolemanden Anton Nielsen. 159 s. 1984. (Arusia Historiske Skrifter, 4).

Forstander Vester Skerninge Højskole.

Nielsen, Stinus. **Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Stinus Nielsen. Interview'. – Uddannelseshistorie, 1984, 18. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 9-21.

Pontoppidan, Morten (1851-1931). **Møller, Jon Monrad:** 'Et brev fra Morten Pontoppidan'. – Kirkehistoriske Samlinger 1983/84, s. 123-127.

Om et møde på Københavns Højskole 1885.

West, Emilie (1844-1907). **Benzen Møller, Grethe:** 'Emilie West og Dorothea Heckscher. Ikke to alen ud af eet stykke'. – Håndarbejde i skolen, 19. årg., 1984, nr. 2, s. 20-23.

Håndarbejds lærerinde, repræsentant for den schallenfeldske metode.

99.4 Skoleerindringer

Dideriksen, Helene: Helene Dideriksens dagbog og breve 1875-1891. Udg. af **Bodil K. Hansen** under medvirken af **Eva Auken og Aa. H. Kampp.** 319 s. 1984.

Højskoleophold på Rødkilde Højskole 1876.

Elkjær Laursen, Agnete: 'Min skoletid. Vesterbølle skole omkring 1930'. – Årsskrift. Lokalhistorisk Arkiv, Aalestrup, årg. 1983, s. 63-80.

Jensen, Peter: 'Barn på Falster'. – Årbog. Lolland-Falsters Historiske Samfund, 1984, 72. årg., s. 115-123.

Lillebrænde gamle skole omkr. 1909.

Johnsen Jensen, Jens: 'Elev i Bjødstrup ved århundredeskiftet'. – Folk og liv på Røndeegnen – dengang, bd. 5. 1983, s. 91-93.

Bjødstrup Skole ca. 1897-1910.

Jørgensen, Harald: Set og oplevet. Nogle erindringsblade. 279 s. 1983. Side 19-31.

Skolegang i Viborg Katedralskole 1919-1925.

Martensen, Erik: 'Latinskolen'. – Fyens Stiftstidende, 31.10.1983.

Skoleminder fra Odense Katedralskole under besættelsen.

Rasmussen, Hans: 'En smeddreng fra etatsrådernes by'. – Da de var børn. Danske hjem 1900-1920. Red. af **Margrethe Spies.** 166 s. 1983. Side 123-147.

Fhv. forbundsformand. Skolegang i Mulerens Legatskole 1912-1917.

Schierbeck, Ole: 'Rappe tider'. – Politiken, 13.08.1983.

Lindegårdsskolen, Kgs. Lyngby. omkr. 1945.

Svennson, Esther: 'Et fattigbarn på privatskole'. – Fra Frederiksborg Amt, årbog 1984, s. 5-16.

Skolegang i Helsingørs Friskole og Ottilia

Jespersens Pigeskole omkr. 1900-1910. – Beretning redigeret af: **Henrik A. Bengtsen.**

Thomsen, Marie: 'Min barndoms friskole'. – Friskolebladet, 81. årg., 1984, nr. 13, s. 211-213.

Vinde Helsing Friskole i 1890'erne.

Anmeldelser

Skolens formål – debat om skolens opgave. Redigeret af Peter Lauritsen og Ole Varming

Danmarks Lærerhøjskole, København 1985. VIII+182 sider

»Danmarks Lærerhøjskole fejrede i 1981 125 års jubilæum«. Sådan begynder denne bog og det samme hævder et par andre bøger udgået fra Lærerhøjskolen – Ernst Larsens underholdende **Danmarks Lærerhøjskole 1950-64**, (København 1981) og **Forskning for folkeskolen – undervisning og videre uddannelse**, redigeret af Torben Brostrøm, Ingrid Markussen og Kaj Spelling, (København 1981). Så hvis vi kun har disse kilder at holde os til, må vi jo tro det. 125 år gør en institution ærværdig, og bringer aldersmæssigt Lærerhøjskolen på linie med Den polytekniske Lærestanstalt. Men er det nu helt korrekt? Ganske vist lykkedes det biskop D. G. Monrad, som chef for det nyoprettede 3. departement i Kultusministeriet, at gennemføre en bevilling på 2500 rdl. til uddannelse af »*fortrinlige seminari-ster*« på finansloven 1856-57, og ganske vist mødtes de første »*Monradi-ster*« d. 1. august 1856 for at få vejledning af Monrad selv – men en højere lærestanstalt som dagens Danmarks Lærerhøjskole var der jo ikke tale om, bl.a. kunne man ikke, sådan som Den polytekniske Lærestanstalt, dimittere kandidater med en ny grad. Først for godt 20 år siden (1963) lykkedes det at opnå denne ret. Siden da har Lærerhøjskolen så sandelig også placeret sig i den pædagogiske bevidsthed med både vægt og talent.

Mens begrundelsen for bogen måske er lidt tvivlsom, er bogens emne med Monrads ord »*fortrinligt*«. Man har nemlig fået den gode idé at diskutere det næsten u håndterlige problem om »*skolens formål*« – underforstået naturligvis »*folkeskolens formål*«. I anledning af »*jubilæumsåret*« arrangerede redaktørerne af bogen 5 forelæsninger, hvor man inviterede 5 kendte skikkelser uden for Lærerhøjskolens egen kreds, lod 5 af sine egne folk respondere på gæsternes udfordringer umiddelbart efter og afsluttede forelæsnings- og respondentseancen med at lade udvalgte studerende – praktisk erfarne lærere – fungere som spørgepanel. Det er der kommet en meget brugbar og klart redigeret bog ud af.

Det har været redaktørernes idé, at de 5 gæster hver skulle tale om ganske bestemte dele af den nuværende folkeskolelovs § 2, altså »*formålsformuleringen*«. Som bekendt blev loven først vedtaget efter svære fødsels-

veer og i en sådan form, som nu engang et bredt politisk kompromis kræver det. At forvente klar tale og dyb tanke af et sådant produkt vil være forkert. Så selvom redaktørerne nok har givet »opgaver« til gæsterne om kun at sige noget om en del af formålsformuleringen, har de fleste af dem ikke kunnet begrænse sig til det. Bedst lykkes det for parret, der skal tale om mål og midler for skolens opdragelse til demokrati – § 2, 3. stk. Man må også tro, at redaktørerne i valg af gæster har været ledet af en *anden* idé – at lade gæsterne repræsentere forskellige centrale sider af hele det nuværende forskningsfelt. For gæsterne kommer fra teologien, filosofien, psykologien, kunsten og juraen – så man savner egentlig helt repræsentanter fra økonomien, naturvidenskaben/teknologien og medicinen.

Men hvordan kan man nu diskutere et emne som »skolens formål«, når man skal tage udgangspunkt i den eksisterende formålsformulering? To måder at gribe sagen an på er nærliggende. Man kan enten interessere sig for emnet som et *foreliggende fænomen*, der skal forklares og forstås. D.v.s. man kan prøve at redegøre for, hvorfor formålsparagraffen ser ud som den gør – en samtidshistorisk opgave i stil med Henning Bregnsbo's bog om **Kampen om skolelovene af 1958** (Odense 1971) – eller inddrage undersøgelser af, hvorledes loven siden er blevet praktiseret – en forvaltningshistorisk opgave i stil med Finn Rasborg's disputats **Nutids valg – Fremtidens vilkår** (København 1976) om folkeskoleloven af 1937. På disse områder savner vi for folkeskoleloven af 1975's vedkommende vist stadig en større forskningsindsats.

Men man kan også undersøge, hvad »skolens formål«, *burde* være. Også her kan opgaven realiseres på to forskellige måder. Man kan gå ind i den almindelige skolepolitiske diskussion og placere sit argument og engagement som bidrag til den partipolitiske debat. Eller man kan søge at anvende en eller anden »videnskabelig« metode til at prøve at give et svar på, hvad »skolens formål« bør være. Dette sidste kræver argumenter og en holdning, der forudsætter, at argumenter kan overbevise. M.a.o. en »*fornuftig*« debat. Og det er netop dette sidste, bogens bidragsydere gør.

Bogen indledes med en kort og klar oversigt over den nuværende folkeskolelovs tilblivelseshistorie, skrevet af den ene af bogens redaktører **Ole Varming**.

I bogens 1. kapitel debatterer **K. E. Løgstrup** og **Kaj Spelling** under overskriften »*Folkeskolens opgave*«. For Løgstrup er skolens opgave »tilværelsesoplysning« – intet mindre. Men som han selv konstaterer, er det også en uoverkommelig opgave »at holde skole«. Han undsiger to synspunkter om skolens grundlæggende opgave, nemlig at skolens egentlige

formål er opdragelse til demokrati eller formidling af (natur)videnskabelige teorier. Begge disse opfattelser lider iflg. Løgstrup af en og samme fejl – at de fører til sammenhængsløshed i vor forståelse af verden. Demokratiet, fordi det netop er spejlbilledet af vor pluralistiske – og dermed sammenhængsløse – kultur, videnskaben, fordi den nok består af meget velorganiserede, sammenhængende teorier, men ganske mangler sammenhæng teorierne imellem. »*Tilværelsesoplysning*« er for Løgstrup at få en *sammenhængende* forståelse, og den skal søges i en helt anden – i vor tid nedvurderet – kulturoverlevering, hvortil hører religion, filosofi og kunst. Kun hér findes – med Løgstrups karakteristiske sprogbrug – »*det standhaftiges, det uindhenteliges, det usammenligneliges kulturoverlevering*« (s. 18). Og dets medium er »*fortællingen*«. I et kort rids lykkes det Løgstrup at skitsere både det åndelige klima og de ledende tanker, som vi i disse år møder hos folkene bag »**Pædagogisk Manifest '82**«. Det skulle blive Løgstrups sidste offentlige forelæsning inden hans død. På denne forelæsning responderer Kaj Spelling med overvejelser over »*pluralismen*«. Undervejs spørger han forsigtigt, om han dog helt har misforstået Løgstrups indlæg (s. 30) – og det tror man gerne.

»*Medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund*« hedder 2. kapitel, hvis hovedindlæg leveres af **David Favrholdt** og **Karsten Schnack**. Det er bogens bedste meningsudveksling. Favrholdt præsenterer klart og meget velformuleret det liberale demokratibegreb. Understreger, at medbestemmelse, kompetence og ansvar hører sammen, at lighed og frihed kan komme i konflikt, at lighed ikke betyder »*enshed*« og afslutter med at opregne seks farer, der truer vort demokrati. I sit svar til Favrholdt formår Schnack på én og samme tid at være enig med Favrholdt i det væsentlige, men også at punktere en for stor tiltro til, at specielt det liberalistiske element i vort demokrati kan holdes i ave i vor højteknologiske, kapitalistiske og bureaukratiske verden. Schnack's indlæg er både vittigt, elegant og skarpsindigt.

3. kapitel handler om »*tilegnelse af kundskaber, færdigheder og arbejdsmetoder*«, hvor det var meningen, at **Knud Illeris** og **Ove Biilman** skulle debattere – men de har ikke meget at sige hinanden. Illeris præsenterer os endnu engang for sine synspunkter, der stammer fra de tidlige 70'ere, hvis grundtanke er, at samfundet er en organisme med lunge, hjerte, nyrer. Hvis organismens organer ikke fungerer, dør organismen – så derfor må de jo fungere, når organismen er i live! Den store organisme i Illeris' åbenbaring er jo som bekendt **hr. Kapitalen**, for hvem blodet er penge-

strømmen, ilten er merværdien og affaldsprodukterne er produktion og forurening. Det ved man, hvis man har forstået **hr. Kapitalens** logik – også selvom det understreges, at den fungerer tankeløst »*bag ryggen af os*«. I hele dette spil må formålsparagraffen og skolens indlejring i samfundet – naturligvis – også varetage sine særlige »funktioner« – ellers overlever kapitalen ikke. Og som vi efterhånden har lært, bliver det i pædagogikken til **hr. kapital-nødvendige** »*kvalifikationer*« – hvoraf Illeris i denne sammenhæng især fremdrager legitimeringsfunktionen – skolen som ideologi og tilpasningsorgan. Til dette har Biilman kun at sige: – »*Østeuropa*«. Hvad Illeris ikke ønsker at svare på.

Kapitel 4's emne er »*udfoldelse af fantasi*«. **Johannes Møllehave** – her indkaldt i egenskab af forfatter, ikke af teolog – leverer et af sine velkendte skægge og skæve indfald om »*fortællingens*« velsignelser og kommer derved til helt åbenbart at lægge sig i forlængelse af Løgstrups indlæg. I et velskrevet og -tænkt svar formulerer **Torben Brostrøm** en afgørende indvending mod »*fortællepædagogikken*«. Nok er fortællingen et bud på en sammenhængende tolkning af den totale tilværelse, men denne tolkning kan være ganske ude af trit med det aktuelle liv. Tolkningen kan være falsk. Man kan også tilføje, at »*fortællepædagogikken*« jo ikke løser pluralismeproblemet. For nok rummer én fortælling en tolkning, der kan være ret total, men ved siden af fortæller en anden fortæller en anden historie – og intet garanterer os, hverken at de to fortællinger kan forenes, eller at den ene fortælling er bedre end den anden. At vi alle sammen skulle gå rundt og fortælle fortællinger, kunne blive en **køn** historie. Endelig bør det lige noteres, at ved denne seance er uddragene fra spørgepanelet og de provokerede svar meget oplysende.

Endelig afsluttes bogen i 5. kapitel med en debat om »*selvstændig vurdering og stillingtagen*«. For nærværende anmelder er det klart, at det er 1975's lovens formulering af 1937-lovens og 1958-lovens krav om, at skolen skal »*styrke karakteren*«. Altså drejer sig om, hvad man i andre lande kalder »*moralopdragelsen*«. For den første indlægsholder **Stig Jørgensen** bliver det mere til en diskussion om opdragelse til demokrati, hvor han især understreger nødvendigheden af solide kundskaber som forudsætning for »*kritisk*« stillingtagen.

Bogens anden redaktør **Peter Lauridsen** påtager sig i sit respondentjob også at resumere tendenserne i hele forelæsningsrækken. På tre punkter bringer han interessante synspunkter ind, som det ville have været godt, om de øvrige forelæsere havde forholdt sig til. Om projektarbejde, tvær-

faglighed, o.s.v. bemærker han tørt, at ud fra en psykologisk betragtning burde man starte med disse metoder i de første klasser og ende med stringent fagrelateret undervisning i de øverste klasser og den videregående uddannelse, svarende til at erkendelsesprocessen altid går i retning af større og større differentiering og specialisering – faktisk har virkeligheden været den omvendte.

Om »*moralopdragelsen*« hævder han, at modsat den sædvanlige opfattelse, ifølge hvilken læreren skal nedbrydes som autoritetsfigur, bør læreren styrkes som autoritet – ellers mangler eleverne kvalificerede introjekter. Endelig ønsker Lauridsen indført emner som etik og æstetik i skolen – emner der af natur placerer evnen til at skelne centralt. Bedst vil dette kunne lykkes, hvis filosofi indføres som skolefag – hvad der jo også nu diskuteres seriøst for gymnasiets vedkommende.

Efter læsningen af bogens indlæg springer to ting i øjnene. Hvis man for det første spørger om, hvorfra forfatterne henter deres overvejelser og inspiration fra, når de skal prøve at besvare spørgsmålet om »skolens formål« – så er svaret, at kilden er *filosofi* og *kunst* – selv Illeris' kapital udspringer af Hegel's logik. Dernæst, at det centrale medium til afprøvning af synspunkternes bonitet er den filosofiske argumentation. Spørger man så, hvad der er det grundlæggende problem, som skolen skal hjælpe den opvoksende generation med – er svaret: sammenhængsløsheden eller pluralismen. I eminent grad opfatter alle forfatterne »*livets mening*« – eller snarere manglen på samme – som problemet. Om man kalder det »*tilværelsesoplysning*«, »*sammenhængende tolkning*« eller »*bevidstgørelse*« er mindre vigtigt. Hvis det stod til denne bogs indbudte forfattere at bestemme skolens formål, ville deres krav til skolen – med Løgstrups ord – gøre det »*uoverkommeligt at holde skole*«. Respondenterne værges sig da også mod denne tunge byrde – og prøver som regel at tale om noget mere overkommeligt, som f.eks. gruppearbejdets pædagogiske vel-signelser. Det er forståeligt, for hvem kan leve med den umådelige opgave? – Men måske bør samfundet insistere? – Sammenhæng, intet mindre, er skolens opgave!

Endelig til sidst: brug bogen som igangsætter af debatten. Men følg den op med en sammenhængende behandling af problemet. Sådan tror jeg, at den bedst kan bruges på seminarier og i forældrekræde. Og så vil det heller ikke betyde så meget, at bogbinderen ikke har given bogen nok lim i ryggen.

Sven Erik Nordenbo

Kvindfolk – en Danmarkshistorie fra 1600 til 1980 bind 2

Redaktion: Anne Margrete Berg, Lis Frost og Anne Olsen. 1984

»Farmor – hun har da ikke arbejdet!« udbød Trine på 12 en aften, da vi sad ved aftenkaffen hos mine svigerforældre.

Sandheden er imidlertid en ganske anden. Farmor har i sit snart fyrråriges ægteskab brugt al sit krudt og energi på husarbejde og opdragelse af tre børn. Men som Trines bemærkning viser, så anerkendes dette samfundsmæssige nødvendige arbejde af mange stadig ikke som rigtigt arbejde. Har kvinder så rigtigt arbejde, hvad de fleste kvinder har haft siden 1960'erne, så vurderes typiske kvindearbejder, som sygeplejerske, pædagog, rengøringsdame, kontorassistent generelt lavere end typiske mandjobs. Og indtil 1975 var det lovligt at give kvinder mindre løn end mænd for det samme arbejde.

Hvorfor er det sådan? Hvor kan man gå hen og få svar på årsagerne til disse åbenlyst uretfærdige forhold?

En mulighed er at søge svarene i historien, eller mere præcist i kvindehistorien, og det er der en del, der har forsøgt sig med især efter den moderne kvindebevægelses gennemslagskraft i Danmark i 1970'erne.

Tobindsværket »Kvindfolk« – hvoraf bind 1 blev anmeldt i Uddannelseshistorie 1984 – kunne ikke være blevet til uden de sidste 10-15 års forskning i mange forskellige sider af kvindernes historie. Kvindehistorie er blevet bedrevet af historikere, litterater, psykologer, sociologer og etnologer for nu at tage de mest aktive og bag bøgerne Kvindfolk 1 og 2 står 25 kvinder med meget forskellige uddannelser, dog domineret af historikere og litterater. Fælles for alle har været ønsket om at synliggøre kvinderne i historien, lære deraf samt bidrage til diskussionen om kvinders forhold idag og arbejdet for at ændre disse.

Som titlen antyder udgør kvinder en del af folket – rent faktisk over halvdelen – men dette ses der i den gængse politiske historieskrivning ofte bort fra. Af gode grunde, da kun få kvinder har nået magtens tinder og fået indflydelse på samfundets udvikling. Et værk om kvinders historie må derfor handle om andre sider af samfundslivet end de politiske, nemlig familieliv med fødsler, børneopdragelse og husarbejde, om kvindesygdomme og seksualitet og om samfundets syn på kvinder. Men kvindehistorien må også forsøge at lægge et kønsperspektiv ned over allerede kendte forskningsfelter, som udviklingen på arbejdsmarkedet, fagbevægelsen og de politiske partier og skolens forhold.

400 år er lang tid og 25 forskellige forfattere er også en pæn portion at holde sammen på, så det kan ikke undre at der indimellem findes mindre velkrevne og gennemarbejdede afsnit. Men som helhed må man sige, at netop det kalaidoskopiske er »Kvindfolks« styrke. Så kort en tradition vi har i Danmark for at skrive kvindehistorie ville det have været en umulighed at beskrive alle sider af kvinders liv i forskellige samfundslag og klasser gennem 400 år. Så hellere en artikelsamling, der kan virke inspirerende på andre end slet ingen ting.

Set med barndoms-, og opdragelsens og skolens historie for øje var der en del oplysning og viden at hente i Kvindfolk bind 1. I den sammenhæng er bind 2 mindre brugbar. Bogen dækker perioden 1900-1980 (i visse afsnit helt op til 1983) og er bygget op omkring følgende tema: kvindearbejde, kvindesocialisation og opdragelse, kvinders seksualitet og sygdom samt kvindeorganisationer – traditionelt: Dansk Kvindesamfund, Husmoderforeningerne og fagbevægelsen – og moderne: rødstrømpebevægelsen og lesbisk bevægelse.

Af disse afsnit er afsnittet om kvindesocialisation og opdragelse, som hovedsageligt handler om skolegang og universitet, det mindst omfattende og desværre ofte ret a-historisk. I beskrivelsen af pigers forhold i under-skolen tages udgangspunkt i en undersøgelse fra 1981 om »de stille piger«, som så projekteres tilbage i tiden, med følgende begrundelse: »... De to forskeres iagttagelser i 1981 forekommer genkendelige for tidligere generationers kvinder ...« (s. 133) Måske er det korrekt, men i så tilfælde ville jeg gerne have set noget mere historisk materiale, f.eks. i form af interviews eller erindringer, der kunne bekræfte henholdsvis afkræfte dette billede.

Herudover handler afsnittet om diskussionen i forbindelse med fælles-skolens indførelse i 1903, hvilket forfatteren mener var et klart tilbageskridt for pigerne. De havde bedre udfoldelsesmuligheder i pigeskolen, siges det uden en nærmere diskussion af pigeskolernes undervisning.

Endelig handler afsnittet også om kvinders forhold på universitetet, hvor det ikke overraskende påpeges at kvinderne havde svært ved at blive akcepteret i et mandligt domineret miljø. Eller med forfatterens ord, de måtte gennemgå et personskifte fra kvinder til mandekvinder.

Børns forhold og børneopdragelse udenfor skolen berøres kun sjældent i »Kvindfolk« bind 2. Børnene ses mest som et problem for kvinderne i forbindelse med at dobbeltarbejdet bliver et almindeligt forekommende fænomen. Derimod hører vi ikke så meget om børnenes egne vilkår og

den opdragelse især pigerne blev udsat for. På trods heraf indeholder bind 2 mange nyttige oplysninger til forståelse af kvindeidealets – og dermed også pigeopdragelsens – forandring i løbet af perioden. F.eks. i afsnittene om 30'ernes og 40'ernes lægelige syn på kvindelig seksualitet eller i afsnittet om Dansk Kvindesamfunds og de forenede husmoderforeningers arbejde for at bevare det ældre kvindeideal, gennem oprettelse af husholdnings- og barneplejekurser.

I teoretisk og metodisk forstand kan man rette de samme anker mod bind 2 som mod bind 1 (jvf. anmeldelsen i Uddannelseshistorie 1984), nemlig brugen af et totalt a-historisk og udefineret patriarkatsbegreb, der i næsten alle afsnit optræder som en deus ex magina-forklaring på kvindernes samfundsmæssige placering og fastholdelsen af de kvindelige livssammenhænge og den kvindelige moral som noget specielt værdifuldt og progressivt i forhold til samfundsudviklingen.

At kvindens forhold såvel som mandens er et resultat af den samfundsmæssige udvikling både i økonomisk, politisk, juridisk og ideologisk forstand – det mener jeg burde have været mere fremtrædende i analyserne i Kvindfolk bind 1 og 2.

Jeg synes det er svært at vurdere hvorvidt »Kvindfolk« vil vække til debat om kvinders forhold i dag, sådan som det er forfatterens ønske. Jeg synes mere at der er tale om en slags status over kvindehistoriens resultater og en illustration af de forskellige metoder og begreber man har taget i anvendelse for at synliggøre kvinderne i historien samt de problemer der er forbundet hermed. Især den udstrakte og uproblematiserede brug af erindringsstoffet i bind 1, interviewstilen i bind 2, og den tiltider ret a-historisk tilgang til stoffet. Det man snarere kan diskutere er, om dette er den rigtige måde at skrive kvindehistorie på. Skal kvindehistorien fortsat isoleres til selvstændige undersøgelser og publikationer eller bør målet være en historieskrivning, der omfatter hele befolkningen uanset klasse, køn, alder eller raceforhold? Jeg mener det sidste.

Ning Smith

Frede Bording: I Grundtvigs kølvand *Udgivet af Bordings Friskole. 1985*

Frede Bording, grundlæggeren af Bordings Friskole i København, har skrevet sine erindringer.

Han er født ind i det grundtvigske miljø 1908 på Ry Højskole, hvor faderen, Rasmus Bording, var forstander. Som så mange andre børn af højskoleforstandere og -lærere blev han sammen med søskende hjemmeundervist – først af moderen senere af faderen og andre lærere på højskolen. Det er nok ikke tilfældigt, at han ikke kan huske, hvornår han begyndte at blive undervist. Legen er stille gledet over i en mere tilrettelagt indlæring.

Frede Bording fortæller om livet på højskolen, som det formede sig, da han var dreng. Ry Højskole var som andre højskoler stærkt præget af det landbosamfund, hvorfra den hentede sine elever. Erindringerne bliver derved endnu en kilde til historien om dagliglivet på en højskole, da højskolen som helhed havde fundet en form, som den bevarede i store træk, til 60'ernes industrialiseringsbølge skyllede hen over landet. Højskolen havde etableret sig. Et landsomfattende højskolemiljø var skabt med egne normer og skikke. Det var imod dette miljøes traditioner at gå eksamensvejen, »den sorte skole«. De frie skoler har åbenbart ikke kunnet give Frede Bording udfordringer nok, og dette må forældrene have kunnet indse. Han fik lov at komme i mellemskolen i Silkeborg. Derefter blev han optaget på Sorø Akademi for at tage studentereksamen. Han trivedes begge steder. Nu var vejen banet til universitetet. Han valgte at studere naturhistorie og geografi på Københavns Universitet. Bording giver ikke udtryk for, at eksamensskolen og universitetet er blevet oplevet som »sort«. Tværtimod bliver skole- og studietiden ikke alene husket som lærerige, men også oplevelsesrige år. Det grundtvigske miljø tiltrak ham dog stadig. I studietiden i København kom han med i den grundtvigsk-prægede Studenterkreds. Her mødtes studenter fra forskellige studieretninger. Kredsen holdt til i Grundtvigs Hus, hvor der bl.a. blev arrangeret møder med grundtvigske præster og højskolefolk som foredragsholdere. Ikke mindst Studenterkredsens sommermøder på skiftende højskoler gav oplevelser af særlig karakter. Forfatteren Jørgen Bukdahls foredrag hørte med til oplevelserne. Han inspirerede og skabte blandt de unge en forståelse for, at det nationale er en forudsætning for det internationale – det folkelige for det mellemfolkelige.

En anden inspirationskilde for Frede Bording i ungdomsårene var Aage Møller, der genopdagede de gamle nordiske myther som et billedsprog om menneskelivets grundvilkår. På Rønshoved Højskole, som Aage Møller havde oprettet, levede han sig siden som lærer ind i tankegangen, og den blev retningsgivende for hans senere skolevirksomhed.

Efter at Frede Bording havde været lærer på Rønshoved Højskole et par år, giftede han sig med Sigrid, datter af den i vide kredse kendte mejeriejer Valdemar Hansen, Osted. Hun er som han født ind i det grundtvigske miljø. Deres første fælles virkeplads blev Ollerup Folkehøjskole, hvor den meget respekterede Lars Bækhøj var forstander. Samarbejdet med Bækhøj og andre lærere gik godt. Bækhøj skulle dog ikke have været begejstret for Frede Bordings aktive deltagelse i udbredelsen af det højskolesyn, som Aage Møller stod i spidsen for. I den debat om den grundtvigske selvbesindelse var Frede Bording på linje med svogeren Sune Andresen, der var gift med Gudrun, søster til Sigrid. De to par blev enige om at forsøge at oprette en højskole. Med Valdemar Hansens hjælp blev Engelsholm Slot købt til formålet, og i efteråret 1940 kunne Engelsholm Højskole begynde sin virksomhed.

Sigrid og Frede Bordings tid på Engelsholm Højskole blev imidlertid af forholdsvis kort varighed. Frede Bording havde længe drømt om en højskole i København under en eller anden form. Borups Højskole var igang, men den savnede efter Bordings mening noget væsentligt. Eleverne boede ikke på skolen. Det skulle de gøre på den skole, Bording drømte om at oprette. Byeleverne skulle bo dør om dør med de elever, der kom fra landet. Drømmen blev en realitet. Den 3. november 1942 kunne Københavns Folkehøjskole modtage første elevhold i en stor villa på Dalgas Boulevard. Med svingende elevtal, max. 30, fortsatte den sin virksomhed til 1953.

Sideløbende med højskolevirksomheden påbegyndte parret en børneskole i april 1945 med fire elever. Deres egen datter var den ene. I august blev klassen dog suppleret med 12 andre. Om det skolesyn, der lå bag oprettelsen, skriver Bording: *»Lige fra begyndelsen var vi indstillet på, at den friskole, vi var kommet i gang med, skulle være en »rigtig« friskole – og det vil bl.a. sige en skole, hvor børnene i den egentlige barnealder, d.v.s. op til ca. 14 år, skulle have en undervisning, hvor der ikke på noget tidspunkt skulde tænkes på eksamen, prøver, karaktergivning og deslige. Børnene skulde have lov til at være børn uden at belemres med den konkurrencementalitet, som de sidenhen tidsnok kunne komme i berøring med. Skolens opgave skulde i virkeligheden inderst inde bestå i at hjælpe børnene med – som forfatteren Jørgen Bukdahl i sin tid udtrykte det – at »fuldbyrde deres barndom«, hvad der er helt i tråd med Grundtvigs tankegang, ifølge hvilken barndomstiden på sin vis er en helt selvstændig periode indenfor det menneskelige levnedsløb.*

Den bedste forberedelse til voksenlivet består derfor i at få lov til virkelig at være barn, mens tid er. Hertil hører, at man skulle føle sig tryk, både hjemme og i skolen. Man skal ikke pålægges større ansvar, end man er moden til at kunne bære efter sin alder. Og så skal man have næring til det åndelige liv, som også et barn har behov for at kunne leve og vokse i«.

Skolen fortsatte sin vækst, og for at hindre afvandring til eksamensmellemskolen i 11-årsalderen oprettede han i 1952 et præliminærkursus for de elever, der ønskede at gå eksamensvejen. Der fortælles ikke noget om problemer med at have den »sorte skole« inden døre i en grundtvig-koldsk friskole. Modsætningsforholdet blev måske ikke oplevet. Alle elever kunne jo forlade skolen i 14-årsalderen. Ved 58-lovens gennemførelse var overgangen fra præliminærkursus til en overbygning, der sigtede mod realeksamen let. Med loven blev der mulighed for at oprette en 8. og 9. klasse med statstilskud. Disse klasser måtte dog vente p.g.a. pladsforhold. Frede Bording mener, at udvidelsen af undervisningspligten til 9 år var et fejlgreb, og han var da også med til at protestere imod den foreslåede udvidelse på et grundtvigsk orienteret møde i Odense i 1967. Efter udvidelsen kunne eleven i praksis ikke forlade skolen. Alle elever kom med eller mod deres vilje ind i eksamenssystemet. Mange, der mente, at de sejlede i Grundtvigs kølvand, accepterede dette – også Bording. Den lille grundtvigske friskole var lidt efter lidt vokset til en stor to-sporet skole, der afsluttede skolegangen med eksamen – eller prøver, som det siden kom til at hedde. Læseren kan måske stille sig spørgsmålet, om det er muligt at forene den grundtvigske friskole med eksamensskolen. For Bording eksisterer modsætningsforholdet tilsyneladende ikke. Bogen koncentrerer sig i øvrigt ikke om de problemer, forfatteren har skullet tage stilling til. Den er bredt fortællende med et væld af oplysninger, specielt om det grundtvigske miljø.

Den fortjener at blive læst af de mange, der interesserer sig for dansk skolehistorie. Bording repræsenterer en særlig dansk skoletradition, og han har igennem sit arbejde i storbyen været stærkt medvirkende til, at mange fra andre kredse har fået kendskab til værdierne i denne tradition.

Ejlif Frank

Claus Clausen (red.): Ungdommens historie.
En antologi. 259 s. Tiderne Skifter. 1985

Den, der griber denne antologi fra Tiderne Skifter i håbet om at finde forskningens nyeste bidrag til ungdommens historie i Danmark, vil nok blive skuffet. Dels har ikke alle artikler samme kvalitet og originalitet, og dels er håbet om at finde selvstændige forskningsresultater på grundlag af dansk materiale ikke rimeligt. Det er først i de seneste år, at vi i Danmark er begyndt at betragte barndommens og nu også ungdommens historie som et selvstændigt felt.

Det forlyder, at forlaget har holdt denne udgivelse tilbage et års tid, så den kunne fremkomme i selve ungdomsåret. Det er en forståelig disposition, når man betænker de vilkår, som bøger af denne art udgives under, men man kunne så forestille sig, at ventetiden blev udnyttet til at give forfatterne mulighed for endnu en gennemskrivning. Det er tilsyneladende ikke sket. Redaktøren anstrenger sig i sin forord for at få teksterne til at danne en helhed, og det havde nok været rigtigere, hvis han havde valgt titlen »*Brudstykker af ungdommens historie*«.

I Steffen Kiselbergs introduktion afvises den tese, der oprindeligt stammer fra Ariès og siden er smittet af på et par danske tekster fra 1981 og 1982, at ungdommen først blev opdaget i tiden op mod århundredeskiftet, og at en selvstændig ungdomskultur var et rent borgerligt fænomen. Det karakteristiske er netop efter Kiselbergs mening, at ungdommen også før var kendt som en social realitet, der f.eks. i *ungdomslavet* på landet kunne udfolde sig relativt frit, men at ungdommens privilegier efterhånden blev beskåret, da industrialiseringen tog fart, og kvalifikationskravene blev skærpet. Det var først og fremmest i de borgerlige miljøer, at man nu med styrke søgte at regulere de unges liv og sætte dem udenfor voksenlivet. Ganske anderledes forholdt det sig med de unge fra hjem, hvor familieoverhovedet var ufaglært. Der kom børnene fortsat tidligt i arbejde for at kunne bidrage til familiens underhold, og derved indgik de meget tidligt i voksenlivet.

Kiselbergs indføring, der sikkert udnytter dansk materiale, er bogens pris værd. Den rummer bl.a. en række originale iagttagelser vedrørende udskillelsen af de 14-18 årige, der bekræftes af andre danske undersøgelser. Et godt startskud til en dansk ungdomsforskning på historisk grundlag.

Bjarne Kildegård nærlæser en ung bondepiges dagbog fra 1863, og der åbenbares et rigt og fascinerede ungdomsliv, der rokker betragteligt ved

forestillingen om det stillestående liv på gårdene. Denne enestående kilde, der nu kan læses i sin helhed i Folk og Kultur 1983, giver bl.a. indsigt i det omtalte *ungdomslavs* betydning og i den stærke orientering mod byernes kultur. Titlen »Afsporet Ungdom« skjuler et dygtigt forsøg på at undersøge det socialpædagogiske arbejdes historiske forudsætninger. Det er ukendt land, som forfatterne Lise Thøisen og Ejler Johansen her begiver sig ind på, og deres undersøgelse, der lægger vægt på børneloven af 1905, der udskiller de 14-18 årige kriminelle, må hilses velkommen. Der er nok at tage fat på, når der skal skrives historie om institutionsopdragelsen af unge.

I de øvrige artikler, der behandler vigtige emner som latinskoledisciplinens ungdomsliv, pigeskoleundervisning, pigespejderliv, opgøret med patriarkatet og pigerne i den moderne ungdomskultur er meget godt stof at hente, men det kan ikke fjerne indtrykket af, at artiklerne må læses som arbejdspapirer.

Søren Ehlers

1959-1984. 25 Jahre Deutsches Gymnasium für Nordschleswig. Eine Festschrift 1945-1984.

Red. af Immo Doege og Hans Jürgen Nissen. Apenrade. 1984. 317 sider

I den samlede danske uddannelseshistorie indtager de tyske skoler i Nordschleswig vel en marginal position, og deres historie er derfor mindre kendt i bredere kredse med pædagogiske interesser. Mest detaljeret er kendskabet til dem i afgrænsede miljøer, dels i regionen selv, dels blandt videnskabsmænd, der arbejder specielt med sproglig-kulturel-pædagogisk minoritetsforskning i det dansk-tyske grænseland, centreret omkring University of Durham og Pädagogische Hochschule Flensburg.

Denne tingenes tilstand er årsagen til, at jeg her skal gøre opmærksom på dette kapitel af landets skolehistorie. Den ydre anledning hertil er Immo Doeges afhandling: *Deutsche Schule in Nordschleswig nach 1945*, der er det vigtigste bidrag i det her anmeldte festskrift. Hertil knytter sig samme forfatters afhandling: *Das Deutsche Gymnasium in Apenrade von seinen Anfängen bis 1945 i: 50 Jahre Deutsches Gymnasium in Nordschleswig, Apenrade 1980*.

I kraft af disse to afhandlinger råder vi nu over et overblik over det

tyske skolevæsen i Nordslesvig efter genforeningen, centreret omkring den højere skole, men med udblik over den »lavere«. Dog mangler der mange specialundersøgelser endnu.

Her skal specielt perioden efter den anden verdenskrig omtales. I 1945 brød det tysk-nordslesvigske skolevæsen, som havde vokset sig stort og stærkt i trediveerne og den første halvdel af fyrrerne, fuldstændigt sammen – og i retfærdighedens navn bør det vel tilføjes, at der i vide kredse fandtes et ønske om, at det aldrig mere skulle rejse sig igen. Kampen for genrejsningen blev da også både lang og hård for mindretallet. Såvel på det administrative lokalplan som på centralplanet var modstanden særligt hårdnakket over for de tyske ønsker om en eksamensskole (med ret til at holde mellemskole-, real- og studentereksamen). For minoriteten var dette til gengæld et kardinalspørgsmål, ikke blot for at råde over et helt skolesystem, men fordi de tyske skoler uden en eksamensafdeling ikke var attraktive for mange forældre, idet deres børn jo nemlig for at få en eksamen skulle omskoles fra tysk grundskole til dansk eksamensskole.

Mens det allerede i slutningen af 1945 lykkedes at skabe grundlaget for en tysk grundskoleundervisning, skulle der altså gå 14 år, før et tysk gymnasium blev etableret. Den udenforstående vil formodentlig spørge om årsagerne til denne forskel.

Hovedgrunden hertil var af politisk art. I vide kredse rådede der nemlig den opfattelse, at de tyske skoler i almindelighed og det tyske gymnasium i særdeleshed før 1945 havde været »nazistiske indoktrineringsanstalter«. Dette kan være en myte – men lad os så komme i gang med afmytologiseringen. Men der kan måske også »være noget om snakken« – i givet fald da: hvor meget eller hvor lidt? Sådanne spørgsmål kan kun besvares gennem seriøs forskning. Desværre er Doege i begge sine afhandlinger overfladisk på dette punkt. Han holder sig til almindeligheder, som at den danske modstand mod tyske skoler med eksamensret var resultatet af anklagen for illoyalitet fra de tyske skolers side under besættelsen og af den almindelige danske tilbøjelighed til i efterkrigstiden at kriminalisere store dele af mindretallet. Som belæg anføres bl.a. antityske avissmørerier – som regel ukommenteret.

Men uden en tilbundsående analyse af dette emne kommer både ministeriets og lokaladministrationens behandling af mindretallets skoleønsker til på flere punkter at ligne bevidst chikane, på andre punkter bliver den hartad uforståelig. (Disse institutioners arkiver har gennemgående været

utilgængelige for forfatteren). Således ønsker mindretallet måske selv, at dette forløb skal fortolkes, men forskeren bør antagelig vogte sig for en sådan ensidighed.

Den dansk-tyske lidelseshistorie i grænselandet er ganske vist lang, og det kapitel heraf, der fortælles i denne bog, rummer også noget smertefuldt, unødvendigt smertefuldt vil lidelsens genstand nok mene, men så længe vi ikke har fået en tilforladelig udredning af problemet **tysk skole: nazificering**, er det umuligt at tage stilling hertil. Dette burde Doege give os. Hans force har hidtil været det grundige arbejde med de mange skolehistoriske detaljer, hvilket ikke er uvigtigt. Han skylder imidlertid at vise os, at han er i stand til at sætte detaljerne ind i en helhedsramme, bl.a. af ideologisk art, samt at tolke denne, selv om det er vanskeligt at øve ideologikritik mod et system, man selv er en del af.

Bent Søndergaard

Vilfred Friberg Hansen (red.): Folk og liv på Røndeegnen – dengang

Udgivet af AOF i Rønde Kommune. 1984

»Folk og liv på Røndeegnen«, der julen 1984 udkom for sjette gang, er som de forudgående 5 hæfter redigeret af adjunkt Vilfred Friberg Hansen. 1984-hæftet indeholder en række artikler om skoler og forsamlingshuse, som startedes i tilknytning til folkelige bevægelser i slutningen af forrige århundrede.

Artiklen om Rønde Højskole, der er skrevet af højskolens nuværende forstander, Bjarne Jørgensen, beskriver Rønde Højskole fra begyndelsen – hvor den udsprang af det åndelige liv på egnen – og frem til vore dage. – I 1894 oprettede grundtvigsk indstillede folk højskolen »Djursland« i Rønde; denne skulle danne modvægt mod den indre missionske vækkelse, som egnen ellers bar præg af. Efter 1½ år måtte skolen imidlertid lukke, og lokale indre missionske kredse dannede en skolebestyrelse, lejede den lukkede højskoles bygning – og startede »Rønde Højskole, de helliges højskole på Djursland og Mols«.

Rønde Højskole blev fra 1897 til 1919 ledet af Kr. Herskind, der under kolossalt arbejde og stor mødeaktivitet hentede elever til og udbyggede skolen. I 1919 solgte kr. Herskind skolen til broderen, Ingemann Herskind, hvorefter han selv ledede Rønde Præliminær- og Artiumskursus,

der allerede i 1914 var startet som en afdeling på højskolen, men som nu var en selvstændig skole med egne bygninger. – Ingemann Herskind ledede Rønde Højskole frem til 1933, hvor skolen måtte lukke p.g.a. landbrugskrisen. Skolen genrejstes imidlertid samme år, og fra 1936 har der til Rønde Højskole været knyttet en efterskole.

Bjarne Jørgensens artikel beskriver i store træk Rønde Højskole fra begyndelsen – gennem kriser, der har truet med at lukke skolen, over genetablering og videreudvikling frem til vore dage, hvor skolen står med både gamle og nye bygninger. Disse bygninger er samtidig et udtryk for skolens indhold: arven fra fortiden og den fornyelse, som en ny tid kræver. – Artiklen lægger stor vægt på skolens forskellige forstandere og nævner ingen øvrige medarbejdere. Dette begrundes imidlertid i, at skolen – som det var almindeligt førhen – fra begyndelsen ejedes og tegnedes af forstanderen.

Susanne Ledskov

Odense katedralskoles Historie 1283-1983

Af Anne Riising, Aage Fasmer Blomberg, Ellen Pedersen, Hans Henrik Jacobsen, Redaktion: Jørgen Mentz. Odense Universitetsforlag 1984. 417 s. ill. Pris: 198 kr.

*I tilknytning til ovennævnte: **H. H. Jacobsen: Rektorer og lærere ved Odense Katedralskole 1802-1983.***

Odense Universitetsforlag 1985. 64 s. plus to oversigtsark. Ill. Pris: 68 kr.

Odense Katedralskole fejrede sit 700 års jubilæum 1. november 1983. Noget er der om det, omend både år og dag kan anfægtes. Under alle omstændigheder er det en af landets ældste latinskoler, og jubilæet er en god anledning til at få fortalt skolens historie. Det er forhen kun gjort stykkevis, især i skoleprogrammerne. Rektor R. J. F. Henrichsens bidrag heri 1846-1868 har med god grund haft betydning for den foreliggende bog.

Det mindst vellykkede er illustrationerne. Gennemgående er de kedeligt gengivet, alt for meget gråt i sort. Motiverne er mest bygninger og elevhold samt portrætter af rektorer m.fl. Det er i sin orden, men så burde billedteksterne give ordentlig besked. Alt for ofte savnes oplysninger om billedernes proveniens, ophavsmand og tidspunkt, om en bygnings

nuværende brug osv. Det er uinteressant at få et billede af lærerkollegiet 1905 (s. 363) uden et forsøg på at navngive de afbillede. Det er ikke rigtigt, når det (s. 195) hævdes, at der ikke eksisterer noget portræt af H. M. Velschow (se fx. i Elberlings Rigsdagens Medlemmer 1848-1948, bind II (1950), s. 262).

Så er selve fremstillingen mere interessant. Den er opdelt i fem store afsnit: Indtil reformationen (Anne Riising), Fra reformationen til afslutningen af Thomas Kingos tilsyn (Aage Fasmer Blomberg), Odense latinskole og gymnasium i 1700-tallet (Ellen Pedersen), Odense Katedralskole 1802-1903 (Hans Henrik Jacobsen) og Odense Katedralskole 1903-1983 (Hans Henrik Jacobsen).

Der er gennemgående spørgsmål om elever og klasser, lærere, fag, bygninger, økonomi, dagligdag. Det virker ikke skematisk. Forfatterne har været omhyggelige med dokumentation i noteapparat. Bogen bringer en værdifuld fortegnelse over utrykte kilder samt en fortegnelse over trykte kilder og litteratur. Den afsluttes med personregister.

Anne Riising samler vor forholdsvis spinkle viden om danske latinsko-ler i middelalderen. Fra omkring år 1200 har der i stiftsbyerne været en nogenlunde stabil undervisning i domskoler/kapitelskoler, hvortil blev knyttet en præsteuddannelse. Enkelte af dem synes at gå betydeligt længe- re tilbage i tiden, således i Lund vistnok til 1085, i Viborg til omkring 1130, i Ribe til ca. 1145 og i Roskilde til 1158. København og Århus har først en bevidnet domskoleundervisning noget senere, 1246 og 1280, Odense først 1283. Dertil kom undervisning i klostreskoler, der i nogle tilfælde også stod åben for elever uden for klosteret. I 1400-tallet blev stadsskoler et udbredt fænomen, – med undervisning bl.a. i dansk, tysk og regning.

Kilderne flyder rigere efter reformationen, og Blombergs velfortalte af- snit har både skæbner, læseplaner og politik. I 1572 indstiftede Frederik II et kommunitet for skolen i Odense. Latinsko-lerne var inde i en krise omkring 1600 med en undervisning af ringe kvalitet. Toneangivende fa- milier sendte deres børn til uddannelse hos førende pædagoger i udlandet. Som reaktion herpå gennemførtes en undervisningsreform i 1604, bl.a. med indførelse af nye fag som aritmetik og geometri og med skærpelse af kravene i græsk, retorik og dialektik. Problemerne var dog ikke løst dermed. Der savnedes skolebøger og ordentligt uddannede lærere.

Den vigtigste nydannelse i Odense – og i enkelte andre stiftsbyer – blev oprettelsen af et gymnasium som et mellemlid mellem latinsko- lens

og universitetets undervisning. Gymnasiet i Odense, hvortil var knyttet professorer, blev stiftet i 1621, og det fungerede indtil 1802, i perioder dog på meget lavt blus. I fremstillingen følges både latinskole og gymnasium gennem mange forskellige kildetyper og i velvalgte citater.

Der fulgte magre år efter svenskekrigene. Men trods alt havde Kingo nok ret i, at gymnasiet betød noget for byen. Blomberg tilføjer: *»Det var trods alt ikke uden betydning, at der her var en kreds af mænd, der sammen med de bedste af gejstligheden og af latinskolens lærere bidrog til at skabe et åndeligt klima, som dengang ikke fandtes andre steder uden for København«.* (s. 108). Gennem tingbøger, dagbøger, brevsamlinger og regnskaber kommer vi tæt på disciple og lærere. Det er konflikterne, der har sat de fleste spor i protokollerne. Men det er velgørende, at forfatteren kan tilføje (s. 102): *»Der var dog vel også hyggelige og fredelige timer i lærernes liv, hvor de glemte alle fortrædeligheder. Sådanne timer må der have været i det kammer på Odensegård, hvor stiftamtmandens skriver boede; sammen med en af skolens lærere dyrkede han kammermusik, selv ejede han en stor altfløjte og læreren en tenorfløjte ...«.* Det er den slags bemærkninger, der viser, om en historiker har evne til indlevelse i en periodes liv.

Vi ved meget om, hvem der var disciple i Odense latinskole i 1700-tallet. Der blev ført protokol over dem fra 1757, og biskop Lodberg foranledigede i 1718, at det blev optegnet, hvem der fik tildelt beneficier. I 1738 var der ca. 130 elever, i 1762 kun 53, 1792 toppede det med 148.

I 1700-tallet blev der fra Odense dimitteret ca. 1300 disciple og *»gymnasister«.* For en del af dem er den videre skæbne ukendt. Ca. halvdelen blev præster og degne, men erhvervsdifferentieringen øgedes mærkbart i løbet af århundredet.

Om dem har Ellen Pedersen skrevet et interessant afsnit. Det forbinder de specielle forhold i Odense med den større verden udenfor, de kirkelige strømninger og politiske begivenheder.

I to store afsnit har Hans Henrik Jacobsen skildret udviklingen fra 1802 til vore dage. De indeholder et væld af oplysninger. Reformen beskrives, og der gøres rede for skoleåret, skoledagen, fagene, eksamen, stipendier, pigers optagelse, elevforeningen, lærere, bygninger, bibliotek, økonomi m.v., alt med belysning ved eksempler fra kilderne.

Interessant er e.m.m. undersøgelsen over eleverne, deres sociale og geografiske rekruttering, fordeling i systemet og videre uddannelse. Her er tale om et stort og perspektivrigt arbejde.

Naturligvis er der sider af udviklingen, der savnes i bogens fremstilling.

Undertegnede ville gerne have haft en vurdering og udnyttelse af skolens dimissions-vidnesbyrd. Protokollerne over skolerådets forhandlinger efter 1802 havde det også været godt at få analyseret. Eforatets rolle som tilsynsmyndighed er diffust beskrevet, den nyere politiske sammenhæng er kun flygtigt behandlet.

Det vigtigste er dog det, som bogen giver. Den er et veldokumenteret og vigtigt bidrag til historieskrivningen om den højere skole her i landet.

I ovennævnte selvstændige publikation har H. H. Jacobsen givet en fortegnelse over de rektorer og lærere, der siden 1802 har været tilknyttet Odense katedralskole. Den er godt illustreret. Om de fastansatte lærere er oplyst deres data, uddannelse, ansættelsestid ved skolen, evt. også andre steder, samt deres fag. Ikke mindre interessant er fortegnelsen over lærere uden fastansættelse – inddelt efter de forskellige fag. Det er fortjenstfuldt, at disse mange personal- og skolehistoriske oplysninger nu foreligger samlet.

Vagn Skovgaard-Petersen

Chr. Kjeldsen: Vejles skolehistorie

Udgivet af Vejle Byråds Undervisningsudvalg, 1984. 519 s. 100 kr.

Skoledirektøren i Vejle fra 1959 til 1978, Chr. Kjeldsen, har skrevet en omfangsrig bog om Vejles skolehistorie.

Bogen består af tre dele og et appendiks. Sidstnævnte indeholder først og fremmest nogle udmærkede tidstavler. Første del omhandler købstadens skolevæsen. Anden del redegør for skolevæsenet i de seks landkommuner, der i 1970 blev sammenlagt med købstaden. Tredje del behandler kortfattet kommunesammenlægningen samt fortæller om nye skoler og andet, der er kommet til efter 1970.

Hovedafsnittene om købstaden og landsognene indledes med korte, udmærkede kapitler om lovgivningen gennem tiderne, dels ang. skolevæsenet og dels ang. kommunernes styrelse, begge dele henholdsvis i byerne og på landet.

Det meste af bogen er dog opfyldt af det lokale stof. Forfatteren har søgt langt tilbage i arkiverne, og han har også opsøgt andre kilder. Historien er fulgt helt op til nutiden. Også gymnasiet og de private skoler er medtaget.

Hver enkelt skoles vigtigste data oplyses. Det samme gælder for samtlige skoleledere i købstaden og samtlige lærere i de tidligere landkommuner. Omkring 65 skolars historie berettes, og et enormt antal skolefolk biograferes.

Som det fremgår, er det en mængde lokalhistoriske og personalhistoriske data, den tidligere skoledirektør har samlet i denne bog. Disse er bogens hovedindhold. Ind imellem fortælles der også interessant om særprægede forhold og originale personligheder.

Derudover berettes der mere eller mindre kortfattet om snart sagt alt, hvad der kan tænkes at have aflejret aktstykker i skolevæsenets arkiv. Som eksempler kan nævnes sygehusundervisning, lejrskoler, skolebiblioteker, feriekolonier, sparemærker og skolehaver, men der er meget andet.

Også skoleplaner og undervisningsplaner omtales lejlighedsvis. En undervisningsplan for en forskole fra 1910 er således medtaget i sin helhed.

De mange data giver naturligvis et flimrende billede af egnens skolehistorie, men et billede er det, og der kan hentes megen god viden i bogen om skolen i en købstad og dens omegn.

Vejles skolehistorie er ifølge titelbladet samlet af Chr. Kjeldsen. Det er beskedent udtrykt. Bogen er skrevet af Kjeldsen, men den er ganske rigtigt en sammenskrivning af en uendelig mængde data. Derfor er bogens navn også lidt for fordringsfuldt, hvis den nævnte tilføjelse lades ude af betragtning. Der er naturligvis meget vedrørende skolen, som ikke er med. Skolen er vel først og fremmest tusindvis af børn, men dem handler bogen i hvert fald kun meget indirekte om.

Det skal dog ikke bebrejdes forfatteren. Den bog, han har villet skrive, har et begrænset sigte, og denne solide samling oplysninger skal nok vise sig værdifuld for mange.

Lejf Degnbol

Minna Kragelund: Håndarbejde. Et undervisningsfag i samfundsmæssig sammenhæng 1880-1980. En bibliografi
(I samarbejde med S. Overbye og Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek). Bibliotekscentralens Forlag, 1984. 119 s. 226,75 kr.

Så er der serveret! Det er næsten alt for godt. En bibliografi med 1725 numre om håndarbejde i skolen, emnedelt og ingen for hvert emne kronologisk ordnet. Det er svært at se, hvordan det skulle kunne gøres bedre.

Bibliografien omfatter ikke bare faget, som det er forekommet i skolen, men medtager også stof, der belyser pigernes livssituation og samspillet mellem udviklingen i undervisningen og kønsrollemønsterets udvikling.

Af hovedemnerne kan nævnes didaktik, undervisningens praksis, den pædagogiske uddannelse, skole- og lærebøger, kønsroller og pigesocialisering, lærerstanden og love og andre bestemmelser om faget. Men der er også andet, og emnerne er opdelt i mange underemner.

Naturligvis er der sket en afgrænsning, således at alt ikke er med. Der kan godt være udeladt noget, men gerne havde set medtaget. F.eks. kunne referater af studierejser måske have givet et indtryk af påvirkningen udefra. Disse er udeladt, fordi de ikke omhandler danske forhold. Men afgrænsningen er velbeskrevet og velbegrunderet, og en afgrænsning er selvfølgelig nødvendig. Vi må nøjes med det meget, der er serveret.

Forfatteren og hendes hjælpere har udført et dygtigt og grundigt arbejde. De stikprøver, jeg har foretaget for at finde mangler, har ikke afsløret en eneste sådan. Som ekstra indgange til stoffet har bogen såvel navneregister som titelregister. Den er i fint udstyr med stift bind.

Det er heldigt og velbegrunderet, at den første grundige bibliografi over et af folkeskolens fag netop drejer sig om håndarbejde. Som manuelt fag og pigefag må det påkalde sig stor interesse, især når det er set i en samfundsmæssig sammenhæng. Forfatteren udtrykker i forordet håb om, at hun med udgivelsen af bibliografien kan være med til at styrke fagets status og skabe debat om dets rolle i den danske folkeskole. At fremlægge en god bibliografi er i hvert fald en meget åben måde at gøre et sådant forsøg på.

Det er værdifuldt, at bogen omhandler en så lang periode som hundrede år. Det giver et godt perspektiv. Den kronologiske ordning inden for emnerne giver gode muligheder for at følge udviklingen.

En sådan fagbibliografi er lige nyttig, hvad enten man ser på fagene som adskilte størrelser, der hver især må kæmpe for en plads i skolen, eller man ser skolens arbejde som en helhed med fagene som vigtige aspekter.

Man må ønske forfatterne og faget og skolen til lykke med dette resultat af et godt arbejde. Og man må ønske et tilsvarende arbejde udført for mange andre fag og andre aspekter af skolens liv. Håndarbejds lærerne har tegnet et godt mønster.

Lejf Degnbol

**Bidrag til den danske skoles historie 1898-1984. Redaktion:
Chresten Kruchov, Kirsten Larsen og Grethe Persson**

Unge Pædagoger, Kbh. 1985. 280 sider, illustreret

Som videreførelse af Joakim Larsens 3-bindts »*Bidrag til den danske skoles historie*« foreligger her et længe savnet udspil. Redaktørerne har sammen med endnu 6 forfattere skåret igennem og taget fat. Den meget vanskelige opgave at skrive en sammenhængende fremstilling har man afstået fra at sætte sig for og har i stedet sat en række enkeltbidrag fra forskellige forfattere og med meget forskelligartede emner og tilgange. Bogen viser, at det var klogt. I hvert fald havde det krævet en sejr proces, dersom der skulle have været opnået en helhedsopfattelse som bærende for en fælles sammenhængende historie. Den findes ikke bag bidragene. Men det, der nu foreligger er i sig selv stimulerende for helhedsovervejelser.

Det afspejler synsvinkler og tematiseringer, der er karakteristiske for den udvikling, der i de sidste 20 år er foregået i forskningen omkring skolen og dens historie. Det er godt at få på bordet: det er oplysende – både om forskningen og om skolen; det vil kunne inspirere til endnu flere »bidrag« i de kommende år; og det vil danne grundlag for den »*Det 20. århundredes danske skolehistorie*«, som vi derefter skylder hinanden at få skrevet.

De seks temaer i bogen drejer sig om: børns vilkår, skolens fysiske rammer, folkeskolen og den økonomiske politik, Socialdemokratiet og folkeskolen, modsætninger mellem kvindelige og mandlige lærere i deres kamp for bedre vilkår og endelig tre fag i skolen – dansk, matematik og orientering.

En enkelt sammenligning skal drages mellem det hovedindtryk, denne bog og Joakim Larsens 3 bind giver læseren: Joakim Larsen var skolens stridsmand. Skolens opgave var en god sag. For den nye bogs forfattere er skolens opgave en tvivlsom sag. Der spores her og der et dilemma: den samfundskritiske indsigt kræver en revolution, da det gældende samfundssystem (i sidste instans) er ude af stand til at skabe en god skole; men alligevel må vi arbejde for en god skole (her og nu). Skolen ses i vidt omfang som social kontrolinstitution, mere end som en oplysningsinstitution. Først langt inde i bogen mærker man håbet om, at undervisning og skoleliv også i dette samfund kan blive godt for de børn, hvis stridsmænd man gerne vil være. Det er svært at skrive levende skolehistorie uden det håb. (Se dog s. 89-91. Fortvivlelse og harme har håbet og livet som implicit modsætning.)

Skolen er en del af større helheder, – det synspunkt er gennemgående: En del af børns liv og vilkår, en del af urbaniseringens, lokaliseringspolitikens og det offentlige byggeris historie, en del af en økonomisk politik, en del af et partis program, en af kvindekampens arenaer og en del af fagenes, forskningens og bureaukратиets historie. Det er vigtigt at få illustreret, og det er et nødvendigt stadium på vej mod den skolehistorie, der også får skolens hverdagsliv til at træde frem.

Det forekommer, at en forfatter glider ud ad tangenten i sin »baggrundshelhed«, – f.eks. til tariffkampen i børns og unges erhvervsarbejde –, sådan at man ikke kan fastholde fornemmelsen af, at det er skolehistorie, man læser. I andre tilfælde savner man helt centrale uddybninger inden for den behandlede helhed: Hvorfor inddrager man ikke nordmanden Anton Hoëms undersøgelsesresultater om forholdet mellem hjemlig baggrund og indlæringsmuligheder i skolen, når man nu netop behandler børns socialhistorie i forhold til skolen; det er dog koblingsforholdet, det drejer sig om. Og – i den anden ende af bogens indholdsspektrum: Hvorfor fører man ikke – i det ellers udmærkede afsnit om matematikundervisningen – læseren et skridt videre ind i de matematikfaglige, internationale og danske cirkler, sådan at man kommer til kernen i de faglig-pædagogiske problemer. Så ville man samtidig have fået baggrund for at se, hvilke utrolige veje og vildveje, der kan være bestemmende for en beslutningsgang og praksisudvikling om et skolefag.

Rigtigt behandlet er detaljer spændende! Det illustreres af artiklen om lærerindernes pionerarbejde for ligestilling. Forrygende historie! (Man sender en tanke til den endnu rådende kønsfordeling af folkeskolens lederstillinger. Var kvindelige læreres ambitioner opfyldt med 1926?) – Havde der bare været plads til en tilsvarende udtømmende behandling også i det vigtige bidrag om matematik. Man læser (s. 241): »Langt de fleste lærere følger lærebogssystemerne meget nøje, ...« – Hvorfor mon? spørger man sig. Hvordan er de da uddannet? Og lidt statistik om lærebøgernes udbredelse, i hvilke udgaver, samt om, hvor **udbredt** den »mest tydelige« (s. 243) tendens i matematikundervisningen er.

Hvert afsnit er forsynet med gode noter, undtagen afsnittet om orienteringsundervisningen (hvorfor? – der foreligger ellers flere, tilsyneladende ikke benyttede faglige behandlinger af den historie). Man undres over en enkelt kilde fra 1881, som synes at oplyse om forhold fra 1883/84 (s. 37). Men ellers er der god hjælp til at komme videre, både fra noter og litteraturhenvisninger.

Det er godt med mellemoverskrifter. Men mange af dem har for store typer. Det stopper fremdriften i læsningen. Der er en del gode billeder, men bedst gør plakatbillederne sig. Allerbedst havde det været med flere – lutter? – Claus Deleuran-tegninger; den mand kan skrive skolehistorie! Det gør jo ikke noget, det er morsomt ...

Naturligvis savner man nogle temaer. Læreruddannelse, f.eks. Og naturligvis savner man behandlinger af folkeskolen som del af den samlede oplysnings- og uddannelsesmark, såvel som andre »skolers« historie, før der er bidraget dækkende til den danske skoles historie i det 20. århundrede. Ungdomsuddannelserne er blevet for næsten alle og en væsentlig del af den almene skole. Ligeledes voksenundervisningen i alle dens former. – Og den med medierne må jo også med, – de elektroniske. – Men nu er der ordentligt begyndt, modigt og prisværdigt spillet ud fra et hold af 70'ernes skoleforsknings »børn«. Det gør os klogere, og det giver mod på at arbejde videre både med detailforskning og helhedssyn.

Gunhild Nissen

Århus Seminarium 1909-1984

Udgivet af Århus Seminariums bestyrelse ved Viggo Larsen. 80 sider

En række lærerseminarier markerer i disse trange tider deres tilstedeværelse i uddannelsesbilledet ved – til venner og forretningsforbindelser – at udsende jubilæumsskrifter, ofte i en smuk form og en god kvalitet.

Århus Seminarium danner ingen undtagelse. Dets 75 år giver anledning til at tegne et rids af seminariets udvikling fra et lille kvindeseminarium med 12 elever til et moderne byseminarium med flere hundrede HF'er og lærerstuderende af begge køn. Forfatteren, der er mangeårig historielærer ved seminariet, har valgt først at fortælle, hvordan seminariet blev til for derefter at knytte fremstillingen til seminarielovene af 1894, 1930, 1954 og 1966. De enkelte tidsafsnit indledes med, naturligt nok, meget kortfattede demografiske, økonomiske og politiske oplysninger om Århus for på denne måde at betone, at seminariets udvikling ikke kan ses som en isoleret foreteelse, men må anskues i en større sammenhæng.

Der fortælles redeligt og sagligt med anekdotisk sans om elever, lærere og forstandere – og om den bestyrelse, der gennem hele perioden har

forvaltet seminariets økonomiske og bygningsmæssige udvikling og varetaget dets formål, sikkert med en stigende spøggen, om nu også idé og realitet stod i rimeligt forhold til indsatsen.

Århus Seminarium blev givet som en gave til Indre Mission i 1909. Venner af missionen var ængstelige for fritænkernes agitation mod religionsundervisningen i skolen, og vennerne havde lært af grundtvigianerne, at læreruddannelse er en af vejene ad hvilken man kan nå længst ud med budskabet. Derfor ønskede kredsen bag seminariet at uddanne overbeviste kristne unge kvinder til et omsorgsfuldt arbejde i skolen.

Nu er det et karakteristisk træk i dansk læreruddannelses historie, at initiativet til oprettelsen af et seminarium tages dels af private («*Præstegårdseminarierne*» med Tønder som det første i 1788) og i vor tid også af *kommunerne* på grund af lærermangel og ønske om egnsudvikling (med Esbjerg som eksempel i 1949), dels af staten («*De kongelige skolelærerseminarier*» med Blågård/Jonstrup i 1791 som det ældste) for at fastsætte norm og standard for undervisning og uddannelse af børn og unge.

Men det er også et karakteristisk træk, at forholdet mellem staten og initiativtager har været nok så reguleret i varetagelse af den fælles opgave. Det gælder jo indflydelsen på og embedet i folkets skole.

En fin belysning af dette spil gengives omkring oprettelsen af seminariet og udnævnelsen af dets første forstander. Ministeriet ønskede en mandlig akademiker som leder, men Indre Mission ønskede en kvindelig seminarieuddannet lærer. Kompromiset blev to forstandere, pastor H. O. Friemodt Møller og seminarielærer Astrid Blume. En ikke-akademiker og tilmed en kvinde kunne ikke godtages af ministeriet i 1908.

Institutionernes historie kan være gode bidrag til belysning af den pædagogiske bevidstheds udvikling, men festskrifterne begrænses af, at de er skrevet for vennerne. De ømme træk i udviklingen sløres let eller trækkes for sjældent frem. Århus festskriftet er heller ikke her en undtagelse. Man skal lede efter en kritisk forholden sig til idé og realitet i institutionens udvikling. Seminariet blev til som et landsdækkende kvindeseminarium med varetagelsen af religionsundervisningen som basis. Landsdækkende blev seminariet aldrig, fællesseminarium blev det i 1932, og religionsundervisningen fik en helt anden objektiviseret stilling i læreruddannelsen i 1966 og i folkeskolen i 1975. Hertil kommer, at staten overtog alle udgifterne af de private seminariers drift ved undervisningsafgiftens bortfald i 1970, og at der i 1978 blev indført fælles optagelseskriterier. Konsekvensen af disse forhold berøres kun sporadisk, hvis de overhovedet

nævnes, skønt de i realiteten fjerner grundlaget for varetagelse af seminariets særlige formål.

Idéseminariernes udvikling, deres stigen og fald og genopståen i dansk læreruddannelse kunne ellers nok fortjene en kritisk analyse og vurdering, også ud fra deres egne forudsætninger. Det må blive et væsentligt kapitel i den læreruddannelsens historie, vi stadig venter på og som vi har brug for nu, hvor en grundlæggende reform af læreruddannelsen skal drøftes.

Kaj Bonde

Skolearkiver. Skoler på Møn, Stenløse kommune, Sakskøbing kommune, Lejre kommune

Registraturer udgivet af Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm. 1984

Undervisningsinstitutioner. N. Zahles skole

Arkivregistratur udgivet af Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, 62 s. 1984.

Sociale institutioner-særforsorg. Gl. Bakkehus 1855-ca. 1970

Arkivregistratur udgivet af Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm 67 s. 1984

Som det vil være en del læsere af denne årbog bekendt, er der i årbogens årsbibliografi igennem nogle år registreret en ny type af arkivregistraturer: kommunearkiver. I takt med aflevering af enkelte kommunale arkiver til landsarkiverne er deres materiale blevet ordnet og registreret til stor gavn for lokalhistorikere og ikke mindst for skolehistorikere, idet kommunearkiver gemmer et rigt arsenal af kilder til det kommunale skolevæsens udvikling.

Så omfattende et skolemateriale drejer det sig om, at Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm har taget det udmærkede initiativ at udskille og særregistrere skolearkiver. Det drejer sig foreløbig om fire skolearkiver fra Møn, Stenløse, Lejre og Sakskøbing kommune. I forordet til den første, om Møn, præciserer Willy Christiansen, LA, at registraturen naturligvis er begrænset til det materiale, der befinder sig i Landsarkivet. Oplysningen om registratures begrænsning er nok så væsentlig for brugeren, der så kan lægge vejen om ad det lokalhistoriske arkiv for at søge videre. Det nævnte forbehold må formodenlig også gælde de tre andre registraturer, men i dem mangler et lignende forord.

Skolearkiver skal opfattes som bevaret materiale fra de enkelte skoler, nærmere bestemt protokolmateriale: embedsbøger, skolejournaler, dagbøger med eksamenslister etc. Det betyder, at registraturen også har begrænset sig indenfor landsarkivets store arkivsamlinger. Registraturen skal derfor af brugeren suppleres med Landsarkivets registratur over skolekommissionens, skoledirektionens, skoleudvalgets, sogneforstanderskabets og skolefondens materiale for at nævne nogle af de vigtigste, hvis man søger oplysninger om det kommunale skolevæsen. Som en indgang til det lokale skolehistoriske stof er registraturen udmærket og vil give ideer til videre søgning. Den er endvidere med sine mange henvisninger til personalehistoriske oplysninger en værdifuld tilgang både for lokalhistorikere, der ikke interesserer sig specielt for skolehistorie, og for studier i befolkningsudvikling og sociale forhold.

I 1984 udgav Landsarkivet også en registratur over N. Zahles skole. Registraturen er et første resultat af landsarkivets systematiske indsamling af højere skolers og seminariers arkiver. Indsamlingen startede for nogle år siden og det indsamlede materiale fylder adskillige hylder i Landsarkivets reoler.

Arkivet fra N. Zahles skole er uden sammenligning den mest omfattende enkeltsamling. Ordningen og registreringen er foretaget af cand. mag. David Davidsen. I registraturen, der indledes med en historisk oversigt over institutionen, gennemgås de enkelte arkivalier og gengives den arkivregistrant, som allerede før afleveringen var udarbejdet af cand. mag. Hans-Christian Welling. Registraturen over N. Zahles skole henvender sig til en delvis anden brugergruppe end de lokale skolearkiver. Specielt for pædagoger og kvindeforskere vil registraturen åbne døren til et skatkammer af pædagogiske tanker og pædagogisk praksis, og registraturen vil blive et værdifuldt hjælpemiddel til brug i den pædagogiske videreuddannelse.

Vi kan alle glæde os til Landsarkivets kommende publikationer, der vil vise vej ind i seminariernes og de højere skoles verden. For alle registraturer gælder det, at materialet er bundet til Landsarkivets almindelige offentlighedsregler.

Yderligere en spændende institution kan fra nu af blive genstand for udforskning ved hjælp af landsarkivets indsamlings- og registreringsarbejde. **Gl. Bakkehus**, det første danske skolehjem for åndsvage børn, der opførtes i 1855, har igennem årtier været ledet af forstandere, der med stor omhu har sørget for, at skolens arkiv er blevet bevaret. Efter nogle

omskiftelige år for skolen og arkivet blev det i 1983 »genopdaget« og overført til LA fra et kælderrum under Gammelmoseskolen i Lyngby. Den omfattende arkivsamling er blevet ordnet og registreret af cand. mag. Nete Balslev Wingender i samarbejde med Institut for dansk skolehistorie. Det er første gang, at materiale fra en social institution tilgængeliggøres på denne måde. Fra landsarkivar Sune Dalgårds forord citeres: »Gl. Bakkehus-arkivet indeholder et så væsentligt materiale for den socialpædagogiske, psykologiske, medicinske og arvebiologiske forskning, at Landsarkivet har fundet grund til at udgive den udarbejdede registratur, som indgår i en ny registraturserie: *Sociale institutioner*«.

Registraturen indledes med en historisk oversigt over Gl. Bakkehus funktion og udvikling og en oversigt over arkivets hoveddele. Allerede gennem registraturens indholdsfortegnelse ridses konturerne op af institutionens funktion og af børnenes liv. Arkivmateriale som meddelelsesbøger, forstanderens korrespondance, regnskabsbøger ligesom materiale fra lærermøder, den daglige undervisning, håndarbejder, bogsamlinger, forplejning, sygeafdeling etc., vil givet kunne udfylde konturerne.

Selv om dette arkiv er mere ømfindligt end andre fra skolens verden, og materialet, alt efter dets art, er tilgængeligt efter 50, 80 eller 100 år, så vil forskningen med dets hjælp kunne kaste lys over en side af dansk socialpædagogisk virksomhed, som er alt for lidt udforsket. For første gang er desuden en registratur fra LA blevet forsynet med billedstof fra arkivets store billedsamling. Selv om teknikken ved arkivets egen trykning absolut ikke giver retfærdighed til de gamle pladenegativer, giver billederne en værdifuld ekstra dimension til registraturen, idet de hurtigt placerer læseren »indenfor murene«.

Ingrid Markussen

Nyt og Noter

Skolehistoriske aktstykker

Norsk Skolemuseums venner begyndte i 1958 udsendelsen af serien Skolehistoriske aktstykker. Serien er nu overtaget af Selskabet for norsk skolehistorie, der både forhandler de tidligere udsendte hæfter og udsender nye. Selskabet har også udsendt en ny udgave af et udsolgt hæfte, så alle 23 hæfter nu kan købes.

Det drejer sig om faksimileudgaver af love, forordninger, instruktioner, undervisningsplaner o.l. vedrørende folkeskolen, det højere skolevæsen og læreruddannelsen. De ældste aktstykker er fra 1739, og det yngste er fra 1902.

Hæfterne har interesse også i dansk sammenhæng. 9 af aktstykkerne er fra før 1814, og en del af dem gjaldt både danske og norske forhold.

Det gælder således det netop udsendte hæfte, nr. 23, der er en gengivelse af en »Undervi-

isnings-Plan for Cathedralskolerne i Kiøbenhavn, Christiania og Odense« fra 1805. Denne undervisningsplan er den første officielle for den lærde skole. Planen kaldtes reformplanen. Reformen blev normalordning med »Forordning angaaende de lærde Skoler i Danmark og Norge« af 1809 (Skolehistoriske aktstykker nr. 17).

11 aktstykker drejer sig om folkeskolen, 8 om det højere skolevæsen og 4 om læreruddannelsen.

Hæfterne kan anbefales alle med interesse for ældre skolelovgivning. De koster 10 kr. stykket. Ved køb af 10 stk. er der 25% rabat, og ved køb af hele serien 50%. De bestilles på adressen Norsk Pedagogisk Studiesamling, Bankplassen 3, Oslo 1.

Leif Degnbøl

De frie skoler's historie

Da Kristen Kold døde i 1870, fortsatte Dalum Højskole som pighøjskole med Kolds svoger Jens Peder Lebæk og Marie Kold som forstanderpar. Højskolen blev p.g.a. svigtende elvtilgang opgivet i 1883, hvorefter Lebæk drev det til højskolen hørende landbrug, indtil han i 1886 afhændede jord og bygninger til hans Appel og Jørgen Pedersen, der indrettede landbrugsskole på stedet – den nuværende Dalum Landbrugsskole.

J. P. Lebæk og Marie Kold flyttede herefter til Vester Skerninge på Sydbyn, hvor de samme år erhvervede et større landbrug. Lebæk var her initiativtager til flere landøkonomiske foreninger, mejeri, kvægavls- og kontrolforening foruden et par foredragsforeninger og Ve-

ster Skerninge Forsamlingshus. Marie Kold døde i 1896 og J. P. Lebæk i 1915.

En søn af Lebæks andet ægteskab med Jacobine Frederikke Jacobsen Due, Johs. Lebæk har efterladt sig en række bøger og arkivalier fra Dalumtiden. En del af arkivalierne fra pighøjskolen er i 1985 blevet afleveret til Det lokalhistoriske Arkiv i Vester Skerninge, hvor de nu indgår i J. P. Lebæks personarkiv.

De afleverede arkivalier fra pighøjskolen omfatter lister over »Gaver og Laan til Fortsættelse af »Kolds Skole« 1870-71 med enkelte tilhørende breve, desuden fortegnelse over elever 1871-83 oplysende elevens navn, hjemsted og den præsterede betaling for højskoleopholdet. Arkivet omfatter endvidere en regn-

skabsbog 1875-86 samt 8 stk. elevbilleder, 1870/71, 1872, 1872/73, 1873/74, 1874, 1875 og 2 udat.

Det kan sluttelig tilføjes, at der formentlig hen ad vejen vil dukke flere interessante ting op.
Hans Nørgaard

På forlaget Arusia er udkommet en biografi om forfatteren og højskolemanden Anton Nielsen. Det er en meget stofmættet bog, der især behandler hans virksomhed som »skolelærerforfatter«. Citaterne er mange og bogen en glimrende indføring i det miljø, der prægede Anton Nielsen afgørende trods hans oprindelige binding til Indre Mission.

Den toklassede landsbyskole

Jeg bliver mere og mere overbevist om, at de forsvundne toklassede skoler, som jeg har haft den lykke at prøve at virke i (1951-52), rummede værdier, som vi i de moderne skoler ikke kan finde, og som næppe vil kunne skabes, selv om alle råber på disses selvfølgheder som kontakt til børn og hjem, kommen-hinanden-ved etc. Hvor den toklassede skole fungerede, tror jeg, den var idealet.

Mit første bekendtskab med den 2-klassede skole var Snæbum skole, som lå lidt nordvest for Hobro. Rækkefølgen var lykkelig for mig, da jeg her fandt en skole, som var overordentlig vel fungerende, takket være enelærer E. Th. Larsen. Modsat var min næste station, Grove skole ved Havndal, som gennem længere tid havde været »*plaget*« af løs hjælp. Da jeg kom dertil, havde jeg med mig den styrke, at jeg havde oplevet, hvorledes en skole af den type skulle og kunne fungere, og det lykkedes hurtigt at få den ind i en god skure ved at følge mange veje, bl.a. nogle, som i dag ikke er farbare. Lad mig understrege, at jeg fik et meget harmonisk forhold til eleverne, også til de af dem, som havde måttet følge mig ad ovennævnte ikke-farbare veje.

Alf Løhde Mikkelsen: »Spurvekvidder«. En beretning om forfatteren og højskolemanden Anton Nielsen. 1984.
S. E.

Dansk Friskoleforening har taget et godt initiativ til fordel for de mange, der gerne vil kende baggrunden for de sange, der synges hjemme og i skolen. Bogens mange oplysninger gengives i kort form, så de lige er til at give videre. Takket være udførlige registre er det blevet en opslagsbog, som mange forældre og lærere vil vide at benytte.

Johs. Nielsen, Ingrid Hentze og Kresten Andresen: Om historiske sange i Dansk Skolesangbog. 1985.
S. E.

Lad mig pointere, at jeg ikke er så blåøjet at tro, at den 2-klassede skole var idel lykke. Det hele stod og faldt med læreren. Var han ikke sin opgave voksen, faldt korthuset, idet man jo ikke – som på en større skole – havde mulighed for at pacificere ham på et fagligt sidespor. Modsat, hvor han ikke blot var **undervis**er (det har alle ansatte i folkeskolen papir på at være), men hvor han var **lærer**, der skabtes en skole i ordets bedste forstand, Ikke en institution, som den nu ofte kaldes og er, men en naturligt samholdende og samarbejdende del af det omliggende samfund, som skolen skulle tjene (ikke populær snak i dag).

Det er blevet hævdet, at den meget snævre fagkreds var et minus. Her er det vigtigt at huske på, at det samfund, skolen betjente, ikke var så komplekst, som det nuværende. Læse, regne og skrive skulle man kunne, bibelhistorie, salmer og sange skulle være lært, og kunne man overkomme mere, var det i orden, men ikke krævet. Vi nåede dog lidt historie, geografi og naturhistorie, som – rigtigt lagt til rette – kunne give børnene store oplevelser, jvf. Martin A. Hansens »*Løgneren*«.

Set gennem mine briller var fagkredsen i

harmoni med de krav, samfundet stillede. Er den det i dag?

Jeg tror, den 2-klassede skole umærkeligt skabte et godt socialt klima i skolen. Når en elev var færdig med sit eget arbejde, havde – fik i Grove-tilfældet – vi den ordning, at eleven så sig om i klassen, og opdagede eleven, at der sad en kammerat og tumlede med et problem, listede man over og gav hjælp. Følgen: Tillid fra små til større elever og følelsen af, at nogen havde brug for ens viden for de større elevers vedkommende. Ånden fra klassen førtes naturligt med ud på legepladsen, for man mobber ikke den, man lige har ydet hjælp, og man driller ikke den, man nys fik hjælp af. Lutter idyl? Nej, for pigers sjippetov skal standses, deres bolde skal gribes og bortføres, deres kjoler skal løftes, drenges hakkeorden skal afprøves og reguleres.

Samarbejdet mellem skole og hjem foregik ikke på møder, hvor forældre i mange tilfælde sidder hjælpeløse overfor lærerne, men ved opsøgning i de svære tilfælde (hjem til skole eller skole til hjem) Ellers mødtes man i Brugsen, ved kaffebordet i hjemmene, ved møderne i forsamlingshuset o.lign., og var det rigtige forhold indarbejdet, kunne de fleste problemer ordnes.

Hvad læreren angår, var det et ensomt job, forstået derhen, at problemerne ikke kunne diskuteres med andre. Man måtte selv finde en løsning, se virkningen af denne, analysere og revidere, eventuelt finde andre veje at gå. Det anser jeg for udviklende for læreren. Eller sagt med en gammel venindes ord: »Alene for

at de unge lærere kan prøve deres evner, bør man bevare de 2-klassede skoler«.). Jeg er næsten enig i dette synspunkt. Han havde ikke mulighed for at benytte de »lette løsninger«: Udenfor døren, hen til klasselæreren, hen til inspektøren, hen i obs. Problemerne skulle løses, ikke skubbes til side.

Alt i alt vil jeg fastholde min påstand. Den 2-klassede skole løste de opgaver, dens tid stillede den. Den samlede sum af viden hos dens elever var mindre, men fag for fag kunne den stå sig med de moderne skoler – måske overgå dem, og hvad angår det medmenneskelige, er der ikke tvivl i mit sind om, at den overgik disse. Ligeledes er det værd at bemærke, at de gamle degne (ikke underviserne) var respekterede og ofte førende medlemmer af deres samfund, hvor nutidens lærere ofte bor langt fra deres skole.

Kan de genskabes, de stråttækte? Det kan de ikke, og det skal de ikke. I deres form var de en tilpasset del af deres tids samfund, og da samfundet er ændret radikalt, vil de ikke passe ind i dette. Derimod er det muligt, at man kan hente inspiration fra dem: Lille skole i stor skole, integrering (landsbytossen kunne godt gå i skolen), forsøgene med samlæsning af små klasser etc. Man må blot huske – igen en påstand –, at det vigtige er, at skolen tilpasses det eksisterende samfund, de nugældende krav. Vil man det, tror jeg, at skolen igen kan blive et respekteret led i samfundet.

Aksel Leth
Skoleinspektør ved Hover skole

Historisk Selskab for handikap og samfund

Der afholdes stiftende møde i Selskabet fredag den 21. februar 1986 på Døveskolen, Kastelvej 58, 2100 København Ø.

Mødet indledes med en forelæsning ved skoleleder *Birgit Kirkebæk* om »Abnormbegrebet – historisk belyst«, og forhenværende inspektør *Folke Johansen* fortæller om »Blindes

skriftsprog«. Der er desuden arrangeret udstilling med eksempler fra de historiske studiem samlinger.

Selskabets adresse er Rehabilitation International, Sahva, Borgervænget 7, 2100 København Ø.

Institut for dansk skolehistorie

Ud over de faste medarbejdere har Instituttet haft tilknyttet *Nete Balslev Wingender*, der arbejder med en undersøgelse af åndssvage børn i forrige og begyndelsen af indeværende århundrede, samt *Ning de Coninck-Smith*, der undersøger børns liv i og omkring folkeskolen i København ved århundredskiftet. Overlærer *Lejf Degnbol* er knyttet til Instituttet ved ansættelse i en kombinationsstilling. Han arbejder med studiet af skole- og undervisningsplaner i dette århundrede.

Ingrid Markussen har fra 1.8.1985 et etårigt stipendium fra Humanistisk Forskningsråd til studier i befolkningens skrivedygtighed i 1700-tallet.

Undervisning og eksamen i disciplinen den danske skoles udvikling og aktuelle situation på kandidatstudiernes 2. del har været varetaget af *Søren Ehlers* og *Ellen Nørgaard*. *Ingrid Markussen* har stået for kurset Skolen i lokalhistorien fra ca. 1900 til i dag. Alle medarbejderne har medvirket ved kurset »*Opdragelse og undervisning*« under pp-instituttet.

Medarbejderne har skrevet en række artikler om emner inden for dansk skolehistorie i dette århundrede. Instituttet har medvirket i et fællesnordisk projekt om læse- og skrivekyndighedens udvikling og har i 1985 udsendt publikationen »*Da menigmand i Norden lærte at skrive*«. I samarbejde med DLHs bibliotek er udsendt en større bibliografi, red. af *Johan Qvistgaard*. »*Skolehistorisk litteratur 1966-81*«. *Ellen Nørgaard* og *Vagn Skovgaard-Petersen* har skrevet bidrag til »*Skolens Danmark fra reformationen til i dag*«, der udkommer sidst på året. *Ellen Nørgaard* har – sammen med *Spæt Henriksen* – udgivet »*Vanløsedagbogen*« samt »*Børnenes skole. En skolekritik i historisk perspektiv*«. Desuden har hun bidraget til *Unge Pædagogers* bind 4 af *Bidrag til den danske folkeskoles historie*.

Ingrid Markussen har været formand for DLHs forsknings- og stipendieudvalg. *Ellen Nørgaard* har været medlem af udvalget om skolen i informationsområdet (Skinfo). *Vagn Skovgaard-Petersen* har været medlem af bedømmelsesudvalg.

Vagn Skovgaard-Petersen

Selskabet for dansk skolehistorie

Årsmødet blev i 1984 holdt i undervisningsministeriet. *Bertel Haarder* talte om ministeriets opgaver i 1980'erne, og fhv. afdelingschef *Verner Hammer* causerede om ministeriets historie. Han og kontorchef *Ida Dybdal* stod for en spændende rundvisning i Frederiksholms Kanal 21.

Ved generalforsamlingen genvalgte til styrelsen Vagn Hansen, Robert Hellner, Ove H. Nielsen og Viggo Witt-Hansen. I stedet for Grethe Ilsø valgtes overlærer Lejf Degnbol. Styrelsen konstituerede sig derefter med Robert Hellner som kasserer, Vagn Hansen som sekretær, Witt-Hansen som næstformand og undertegnede som formand. Stipendiat Søren Ehlers blev valgt som redaktør.

Selskabet har – lidt forsinket – udsendt årbogen 1984 på 237 sider, redigeret af *Søren Ehlers*. Den har skiftet navn til *Uddannelseshistorie*. Ændringen er udtryk for ønsket om, at årbogen når videre ud.

Udgivelsen blev markeret ved en større reception på Danmarks Lærerhøjskole den 4. marts. Her causerede »Folkeskolen«s tidligere redaktør *Albert Johansen* veloplagt om livet i skolen gennem 100 år.

Styrelsen har i årets løb arbejdet bl.a. med en ny udgivelse af filmen *Den danske landsbyskole*. Der er fra forskellige fonds skaffet midler til veje, og produktionen er i gang under medvirken af Statens Filmcentral.

Vagn Skovgaard-Petersen

Navneregister for årgang 1985

Ved Kirsten Rohde

- Andersen, A. P. s. 33, 45.
Andersen, H. C. s. 29, 46.
Andresen, Kresten s. 107.
Andresen, Gudrun s. 87.
Andresen, Sune s. 87.
Appel, Hans s. 106.
- Barfod, A. s. 61.
Berg, Anne Margrethe s. 6, 83.
Bidstrup, Herluf s. 39.
Biilman, Ove s. 80 f.
Bjørnson, Bjørnstjerne s. 36, 46.
Blomberg, Aage Fasmer s. 93 f.
Blume, Astrid s. 102.
Bonde, Kaj s. 6, 103.
Bording, Frede s. 6, 85.
Bording, Rasmus s. 86.
Bording, Sigrid s. 87.
Bregensbo, Henning s. 79.
Brostrøm, Torben s. 63, 78, 81.
Bugge, K. E. s. 1.
Bukdahl, Jørgen s. 86 f.
Bækhøj, Lars s. 87.
- Christian II s. 18.
Christian V s. 19, 22.
Christiansen, Willy s. 103.
Clausen, Claus s. 6, 89.
Conrad, Flemming s. 6 f, 17.
- Dalgård, Sune s. 105.
Danielsen, Erik s. 43.
David s. 22.
Davidsen, David s. 104.
Degnbol, Lejf s. 1, 6 f, 47, 97 f, 106,
109 f.
Delauran, Claus, s. 101.
- Doege, Immo s. 6, 90 f.
Dybdal, Ida s. 110.
Due, Frederikke Jacobsen s. 106.
- Ehlers, Søren s. 1, 3, 6, 90, 107, 109 f.
Elberling, Emil s. 94.
- Faber, P. s. 29.
Favrholdt, David s. 80.
Frank, Eilif s. 1, 6, 88.
Frederik II s. 19, 94.
Frost, Lis s. 83.
- Gregersen, Torben s. 39, 46.
Grundtvig, N. F. S. s. 2, 29, 85 ff.
- Hallager, M. s. 29.
Hammer, Verner s. 110.
Hansen, Hans I. s. 2, 45.
Hansen, Martin A. s. 108.
Hansen, Vagn s. 1, 110.
Hansen, Valdemar s. 87.
Hansen, Vilfred Friborg s. 6, 92.
Hassens, J. J. s. 29.
Hartling, Poul s. 57, 63.
Hegel, F. s. 82.
Heiberg, J. L. s. 36.
Hellner, Robert s. 1, 110.
Heltoft, Th. s. 2, 45.
Henrichsen, R. J. F. s. 93.
Henriksen, Spæt s. 109.
Hentze, Ingrid s. 107.
Herskind, Ingemann s. 92 f.
Herskind, Kr. s. 92.
Hertz, Henrik s. 36.
Hjort, P. s. 29.
Hoëm, Anton s. 100.

- Holberg, Ludvig s. 29, 35.
Haarder, Bertel s. 110.
- Illeris, Knud s. 80, 82.
Ilsøe, Grethe s. 110.
Ingemann, B. S. 36, 46.
- Jacobsen, Hans Henrik s. 93 ff.
Jacobsen, Aage s. 37, 45.
Jansen, Mogens s. 46.
Jensen, Svend Arne s. 1.
Johansen, Albert s. 110.
Johansen, Ejler s. 90.
Jørgensen, Bjarne s. 92 f.
Jørgensen, Stig s. 81.
- Kildegård, Bjarne s. 89.
Kingo, Thomas s. 94 f.
Kiselberg, Steffen s. 89.
Kjeldsen, Chr. s. 6, 96.
Kold, Christen s. 106.
Kold, Marie s. 106.
Kragelund, Minna s. 6, 97.
Kruchow, Chresten s. 6, 99.
Kyrre, Hans s. 44 f.
- Larsen, Carl Aage s. 43, 57, 63.
Larsen, E. Th. s. 107.
Larsen, Joakim s. 30 f, 46, 99.
Larsen, Kirsten s. 99.
Larsen, Viggo s. 6, 101.
Lauridsen, Peter s. 61, 78, 81 f.
Lauring, Palle s. 46.
Lebæk, Jens Peder s. 106.
Lebæk, Johs. s. 106.
Ledskov, Susanne s. 6, 93.
Lembcke, E. s. 29.
Leth, Aksel s. 108.
Lie, Edvarda s. 43.
Lodberg, Jacob s. 95.
Løgstrup, K. E. s. 79 f, 82.
- Markussen, Ingrid s. 46, 63, 78, 105, 109.
Mentz, Jørgen s. 93.
Matthison-Hansen, Aage s. 39.
Mikkelsen, Alf Løhde s. 107.
- Monrad, D. G. s. 78.
Møllehave, Johannes s. 81.
Møller, B. B. s. 43.
Møller, H. O. Frimodt s. 102.
Møller, Aage s. 86 f.
- Nielsen, Anton s. 107.
Nielsen, Johs. s. 107.
Nielsen, Ove H. s. 1.
Nissen, Gunhild s. 6, 101.
Nissen, Hans Jürgen s. 6, 90.
Norgenbo, Svend Erik s. 6, 82.
Nordentoft, Inger Merete s. 39.
Nørgaard, Ellen s. 6 f, 9 f, 12 ff, 109.
Nørgaard, Hans s. 107.
Nørlyng, Th. s. 37, 45.
Nørr, Erik s. 1.
- Ochenschläger, Adam s. 29, 35.
Olsen, Anne s. 83.
Ovebye, S. s. 97.
- Palladius, Peter s. 18.
Pedersen, Ellen s. 93 ff.
Pedersen, Jørgen s. 106.
Persson, Grethe s. 99.
Petersen, K. Helveg s. 1, 6 ff, 12 ff, 56.
Ploug, C. s. 29.
- Qvistgaard, Johan s. 6, 65, 109.
- Rasmussen, P. C. J. s. 29.
Rasmussen, Thomas s. 23 f.
Resen, H. P. s. 19.
Riising, Anne s. 6, 93 f.
Rochow, F. E. s. 24.
- Saxo s. 18.
Schacht, A. R. s. 45.
Schnack, Karsten s. 80.
Skarvig, N. s. 33, 45.
Skovgaard-Petersen, Vagn s. 1, 6, 46, 96, 109 ff.
Smith, Ning s. 6, 85, 109.
Spelling, K. s. 63, 78 ff.
Sunesen, A. M. s. 2.

Søndergaard, Bent s. 6, 92.
Sørensen, Arild s. 33, 45.

Thiele, J. M. s. 29.
Thing, Karen Ingrid s. 61.
Thøisen, Lise s. 90.

Ungermann, Arne s. 2, 53.

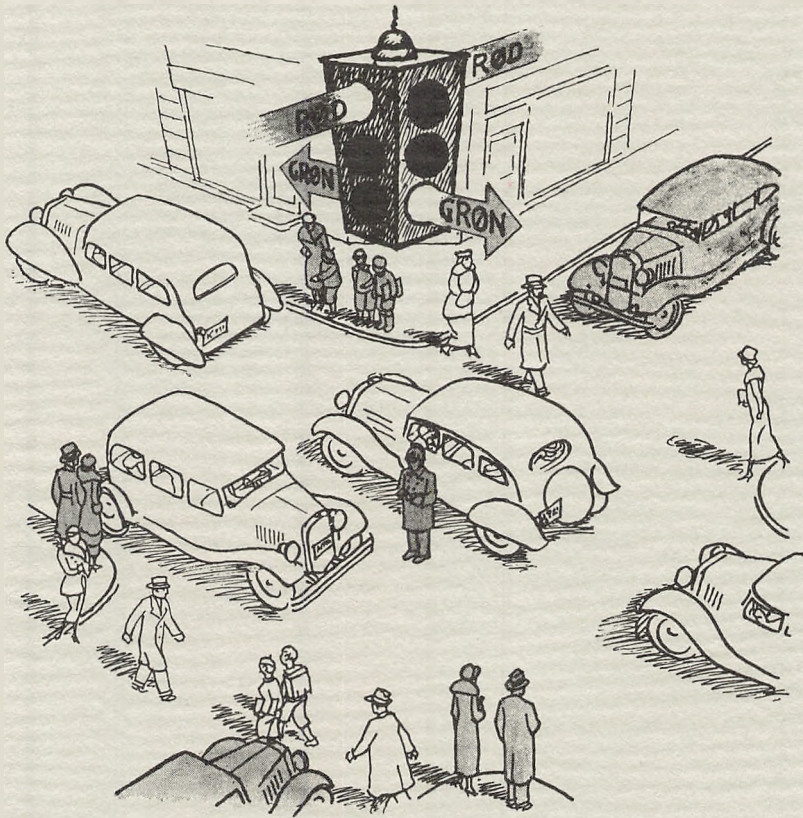
Varming, Ole s. 6, 78 f.
Vedde, Peter s. 43.

Velschow, H. M. s. 94.

Welling, Hans-Christian s. 104.
Wiborg, Kristin s. 2.
Winge, Mette s. 46.
Wingender, Nete Balslev s. 105, 109.
Witt-Hansen, Viggo s. 1, 110.

Zahle, N. s. 103 f.

Aakjær, Jeppe s. 36, 46.



Gaa over Gaden.

- 1 Først paa Fortovs-kanten staa —
— vente — til du frit kan gaa
og det andet Fortov naa.

- 2 Lige over — let paa Taa —
ikke snuble — ikke staa —
ikke løbe — ikke skraa!