



Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

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

Links

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

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

Årbog
for
Dansk Skolehistorie
1979



Udgivet af

SELSKABET FOR DANSK SKOLEHISTORIE

Årbog for Dansk Skolehistorie udgives af *Selskabet for Dansk Skolehistorie*. Redaktionsudvalget består af lektor, dr. theol. K. E. Bugge, lektor, mag. art. Ingrid Markussen, lektor, dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen og professor dr. phil. Roar Skovmand.

Årbogen sendes til selskabets medlemmer, men kan også købes gennem boghandelen.

Bidrag til årbogen samt bøger, der ønskes anmeldt, sendes til årbogens redaktør, Ingrid Markussen, Stenløkken 78, 3460 Birkerød.

Indmeldelse i Selskabet for dansk Skolehistorie sker ved henvendelse til selskabets kasserer, overbibliotekar Robert Hellner, Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Lersø Park Allé 101, 2100 København Ø. Medlemskontingentet er 60 kr. årligt, for unge under uddannelse samt for pensionister dog 40 kr. Ægtepar kan for 70 kr. opnå et medlemskab, der giver begge ægtefæller stemmeret på generalforsamlingen, men kun giver ret til et eksemplar af årbogen.

Selskabets bestyrelse består af::

Fagleder, cand. pæd. *Chr. Friis Damgaard* (sekretær)

Friskoleleder *Eilif Frank*

Overbibliotekar, cand. mag. *Robert Hellner* (kasserer)

Arkivar, mag. art. *Grethe Ilsø*

Amtskonsulent *Viggo Witt-Hansen*

Fagkonsulent, cand. pæd. *Svend Arne Jensen*

Museumspædagog *Ove H. Nielsen*

Stipendiat, cand. mag. *Erik Nørr*

Lektor, dr. pæd. *Vagn Skovgaard-Petersen* (formand)

Desværre er teksten til omslagsbilledet faldet ud på omslagets s. 2.

Den skulle være:

Forsiden lille grønbløndering er tegnet af Alibak Johansen i Lærerorientering nr. 3 1972.

Årbog for Dansk Skolehistorie 1979

13. årgang

Redigeret af *Ingrid Markussen*

Udgivet af

SELSKABET FOR DANSK SKOLEHISTORIE

Udgivet med støtte fra Statens humanistiske forskningsråd

Trykt hos AiO Tryk as, Odense

Indholdsfortegnelse

Artikler

Overlærer Edel Hertz: »Danmarks mest berømte religionslærer«. Johannes Loft og Religionslærerforeningen	7
Fhv. skoledirektør Chr. Berthelsen: Træk fra den grønlandske skoles udvikling – set i forholdet til de ændrede samfundsforhold	23
Cand.pæd. Jens Tommerup: Skolelove, administration og fangersamfund på Grønland i tiden 1950-1974	37
Forstander H.C. Petersen: Knud Rasmussenip højskolia	66
Viceskoleinspektør Kamma Varming: Lejrskolepioner i Vejle. Olaf Aastrup	77
Forskerstipendiat Finn Gad: Intelligent insubordination. Carl Frederik Vorbeck ...	93
Cand.pæd. Karl Aage Baarstrøm: Grundtvigs pædagogiske synspunkter i 1806	109
Skolen og samfundet 1977-1979. Af dr.pæd. Ellen Nørgaard	125
Skolehistorisk litteratur	
Ebba Waaben: Skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet. – Ved mag.art. Ingrid Markussen	149
Ellen Nørgaard: Oversigt over materiale i Esbjerg skolevæsens historie for årene 1870-1970erne. – Ved amtskonsulent V. Witt-Hansen	150
Bodil K. Hansen: Skolen i landbosamfundet ca. 1880-1900. – Ved overlærer Lejf Degnbol	151
Skoler og skolegang i Århus 1930-70. – Ved kandidatstipendiat Vagn H. Hansen ..	153
Magnus Gislason: Kvällsvaka. – Ved kandidatstipendiat Jørgen Ask	155
Erik Nørr: Det højere skolevæsen og kirken. – Ved dr.theol. K.E. Bugge	159
L.S. Ravn: Lærerne i Nordslesvig ca. 1814-1920. – Ved seminarirektor Morten Bredsdorff	161
K.E. Bugge: Vi har religion. Et skolefags historie 1900-1975. – Ved seminarirektor J.E. Biering-Sørensen	164
Sv. Sødring Jensen: Historieundervisningsteori. – Ved mag.art. Ingrid Markussen ..	167
Karl Bak: Højskolesangbogens historie. – Ved programchef H. Engberg-Pedersen .	172
Erik Sigsgaard: Om børn og deres virkelighed. Set i perioder i over 300 år. – Ved dr.pæd. Ellen Nørgaard	173
Birgitte Simonsen: Dansk uddannelsespolitik og planlægning. – Ved dr.pæd. Ellen Nørgaard	175
Lars Nielsen: Optegnelser om mig selv. En friskolelærers erindringer. – Ved dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen	177
Tidsskrifter af skolehistorisk interesse 1977-79. Af dr.pæd. Ellen Nørgaard	179
Bibliografi over dansk skolehistorie 1977-78. Af mag.art. Ingrid Markussen	183

Nyt og noter	
Erindringer og pædagogiske smuler. Af lektor E. Gjerløff	193
Institut for Dansk Skolehistorie.	201
Selskabet for Dansk Skolehistorie.	202
Personregister ved Margit Jørgensen	203

»Danmarks mest berømte religionslærer«

Johannes Loft og Religionslærerforeningen

Af EDEL HERTZ

Indenfor skolefagernes historie indtager religionsundervisningen naturligt en central plads i kraft af fagets alder og af dets store betydning. Indenfor religionsundervisningen i dette århundrede indtager *JOHANNES LOFT* en lige så naturlig central position i kraft af sit lange og indflydelsesrige virke som pædagog, skolebogsforfatter og formand for religionslærerforeningen. Overlærer *EDEL HERTZ'* artikel er en forkortet gengivelse af en afhandling udarbejdet for Institut for Kristendomskundskab ved Danmarks Lærerhøjskole.

I år fejrer Religionslærerforeningen sin 75-års beståen og er således en af de ældste faglige foreninger. I skolehistorisk sammenhæng kan det være anledning til at se nærmere på, hvem der havde syn for nødvendigheden af en sådan forening.

Religionslærerforeningen blev stiftet 25. maj 1904 og samlede i løbet af de første 6 måneder 150 medlemmer, hvorefter den voksede støt.

Ifølge indbydelsen til det stiftende møde¹ er der tale om »vanskelige Kaar for Religionsundervisningen«, og det arbejdsgrundlag for foreningen, som offentliggjordes² fra mødet har som første punkt at arbejde for »at bevare og fremme Religionsundervisningen«. Det fremgår heraf, at initiativet til stiftelse af en forening er taget i erkendelse af fagets vanskeligheder. Der har været angreb på faget, og de mange kritiske indlæg i dags- og skolepresse fra årene omkring århundredskiftet viser, hvor omfattende debatten om religionsundervisningen var. Angrebene samlede sig i høj grad om Den kristelige Børnelærdom, kaldt »Lærebog«, men der var også tale om direkte angreb på fagets eksistens.³

Religionslærerforeningen blev til i en periode med store brydninger i samfundet, og hvor den fremadskridende demokratiseringsproces skabte ændringer, også skolemæssigt.

Den største ændring i skolebilledet skete i 1903 med vedtagelse af Lov om Højere Almenskoler.⁴ Dermed oprettedes mellemskole- og realklasser både i gymnasiet og i folkeskolen, og der blev derved et fælles undervisningsområde for lærere ved de to skoleformer. Der holdtes faglige møder om de enkelte fag, og det måtte derfor også være naturligt at mødes som religionslærere.

Men mens religionslærere i folkeskolen havde samme uddannelse både teoretisk og praktisk som de øvrige folkeskolelærere, var det ikke tilfældet med religionslærerne i gymnasiet. Lærere i andre fag ved gymnasiet kvalificerede sig gennem skoleembedseksamen ved universitetet, hvorimod teologisk embedseksamen – altså præsteuddannelse – dengang endnu var baggrunden for at undervise i religion i gymnasiet.⁵ Dertil kom, at der for at undervise i religion, ikke krævedes aflagt prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed, som krævedes for at undervise i de øvrige fag.⁶

I denne sammenhæng skal det bemærkes, at undervisningen for adskillige theologers vedkommende var en overgangs- eller bibeskæftigelse.⁷ Ofte var de undervisende teologer ikke medlemmer af de eksisterende lærerorganisationer, så de har antagelig ikke været til stede på de af organisationerne afholdte møder, hvorfra indlæg om og angreb på religionsundervisningen blev refereret. Dette kan forklare, hvorfor talrige angreb på faget stod ubesvarede. På den baggrund forekommer det naturligt, at der blandt den gruppe af teologer, for hvem undervisning var det primære, opstod ønske om samling, således at man i fællesskab kunne tage stilling til angrebene og i fællesskab arbejde for at bevare og fremme faget.

Det er baggrunden for, at det var en kreds af teologer, knyttet til Realskolen og Højere Almenskole, der i 1904 tog initiativ til at danne en forening af religionslærere. Det blev dog gjort klart fra begyndelsen, at man ønskede foreningen åben for lærere fra alle skoleformer.⁸

Johannes Loft

En af disse teologer var Johannes Loft. Han blev Religionslærerforeningens første formand og beklædte formandsposten gennem 39 år. Han redigerede også foreningens blad, kaldt »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«. Han satte i høj grad sit personlige præg på foreningen gennem det, han stod for, og gennem hele sin virksomhed. Han slog sit og Religionslærerforeningens navn fast på en sådan måde, at der blev sat lighedstegn mellem ham og Religionslærerforeningen. I det følgende vil Religionslærerforeningen således blive belyst gennem Loft's virke.

De talrige avisartikler, der har bragt interviews med Johs. Loft, giver ingen oplysninger om ham selv. Det er altid sagen, religionsundervisningen, det gælder, når han udtaler sig, ikke hans egen person. Engang spurgte en journalist, hvordan han var kommet til sin kristne holdning. Loft svarede

kort: »Jeg fik Besked om Kristendommen. Hvordan det gik til, at jeg gjorde Brug af denne Besked, kommer ikke Folk ved«.»

Det er imidlertid lykkedes at finde et håndskrevet dokument blandt Loft's efterladte papirer, som gør det muligt at komme tættere på personen Loft. Han har skrevet udenpå »Afskrift af mit til Ordenskapitlet indsendte »vita«. Det er skrevet i juni 1929, da Loft havde været formand for Religionslærerforeningen i 25 år og blev Ridder af Dannebrog. Det er et meget interessant dokument, som engang fortjener at blive optrykt i sin helhed.

Johs. Loft blev født i Horsens 16. nov. 1866. Han gik først i skole hos sin fader, Jens Peter Loft, som var seminarieuddannet lærer ved Friskolen i Horsens, den senere Vestre Skole. Johs. Loft blev student fra Horsens Lærde Skole i 1884, studerede derefter i København og afsluttede theologisk embedseksamen i 1890.

Loft fortæller i nævnte »vita«, at han havde arvet sin sans for religionsundervisningens betydning fra sin fader. Hvor meget faderens holdning betød for ham som igangsætter, vendte Loft gang på gang tilbage til i interviews. Han fortæller, at faderen var hans første religionslærer, men den religionsundervisning, han modtog i Forberedelsesskolen og i Horsens Lærde Skole karakteriserer han som »hverken righoldig eller aandfuld«, men han fortsætter:

»... til Trods for, at Undervisningen var saa tør, berøvede den mig paa ingen Maade min barnlige Overbevisning om Kristentroens evige Værdi; jeg var vaagen nok til baade at kunne se hin Undervisnings Mangler, rent pædagogisk set, og dog at forstaa den evige Betydning af Kundskaberne, rent religiøst set.«

I denne sammenhæng fortæller Loft videre:

»... Hvis man i mine øverste Skoleaar havde spurgt mig, hvad jeg vilde være, vilde jeg have svaret, – og har lejlighedsvis svaret saaledes-, at jeg vilde være Religionslærer i en Latinskole.«

Alligevel valgte Loft i 1884 at kaste sig over sine klassiske interesser, latin, græsk og historie ved universitetet, men som han selv udtrykker det:

»... der gik kun halvandet Aar, saa slog det inderste i mig igennem, og min Fader oplevede den Glæde, at jeg gik over til det theologiske Studium.«

Efter at have taget theologisk embedseksamen startede Loft sin lærervirksomhed den 1. nov. 1890 ved Vordingborg Realskole. Han fortæller selv, hvorledes denne begyndertid blev en praktisk uddannelse:

»... Der fangede Religionsundervisningen mig naturligvis ganske, der gjorde jeg mine første Dumheder, der hævledes min Vigtighed først af mig, – der lærte jeg i otte Aar famlende, hvorledes det skulle gøres. Der udarbejdede jeg min første »Lærebog i den evangelisk-lutherske Kristendom«, som omsider, efter at have foreligget i Manuskript-udgave og var omarbejdet og forkortet, blev antaget i 1912.«

Loft brugte Balslev's Lærebog (udkommet første gang i 1849) fordi hans egen endnu ikke var autoriseret. Han gjorde det »for saa vidt med Glæde«, men så dog frem til engang at kunne bruge sin egen. Det var navnlig tredje trosartikel, han ville gribe an på en anden måde. Han ville omskrive den til fortællestof. I denne sammenhæng skal det indføres, at det netop var tredje trosartikel, Loft holdt foredrag om på det første »Kursus for Religionslærere«, som Religionslærerforeningen holdt i 1905, og at den første faglige vejledning, som Loft bragte i Religionslærerforeningens Meddelelser nr. 2, 1905, også drejede sig om tredje trosartikel.

Efter otte år i Vordingborg underviste Loft et år på Herlufsholm Skole og fra 1899–1915 ved Viborg Katedralskole, hvor man, – som Loft skriver – »... søgte en »rigtig« Theolog til Religionslærer...«. Fra Viborg søgte han til Odense Katedralskole efter opfordring fra daværende rektor Giessing. Han fik stillingen og virkede der til sin afgang i 1936.

Loft's forsvar for religionsundervisning

Der er ikke tvivl om, at Loft har spillet en afgørende rolle ved stiftelsen af Religionslærerforeningen. På det stiftende møde var han indleder om emnet: »Plan for Oprettelse af en Religionslærerforening«. Han fortæller selv, at han blev opfordret til at tale af en af initiativtagerne,¹⁰ fordi han havde skrevet om religionsundervisning i Nationaltidende.¹¹ I det sidste af disse indlæg gentager Loft sin mening om religionsundervisning og udtrykker sig om den tavshed, som nogle angreb er blevet modtaget med. Han skriver bl.a.:

»... hvor lidet end een Stemme vejer, ønsker jeg dog stedse ikke, at der fra den Højere Skoles Side skal vedligeholdes Tavshed i det Stykke,

men vilde gerne, at foreløbig een Røst, indtil forhaabentlig flere giver mig Medhold, skal løfte sig til det offentligt udtalte Ønske om, at endnu stedse i en udstrakt Fremtid vore Børn i alle danske Skoler maa obligatorisk undervises i den hellige Historie, i kristen Lære og i Bibelkundskab. ...«

»Een Røst« blev til flere ved at stifte en forening. Religionslærerforeningens formål »at bevare og fremme Religionsundervisningen« var for Loft en hjertesag. Som det fremgår af ovenstående, ønskede han, at både bibelhistorie og den kristelige børnelærdom fortsat skulle indgå i undervisningen, og det har han talt og skrevet meget om. Foreningen holdt hvert år offentligt møde i forbindelse med årsmøde forskellige steder i landet. Hvert år i hele sin 39-årige formandstid – og endda også i årene efter – har Loft på disse møder talt om religionsundervisningens berettigelse og nødvendighed. Også i mange andre sammenhænge har Loft talt om fagets betydningsfuldhed. På disse møder kom hans veltalenhed rigtig til sin ret, bestandig var han i stand til at udtrykke sig på nye måder og i nye billeder. Det vidner mange referater om.¹² Der er ikke tvivl om, at der blev lyttet, når Loft talte.

Men også skriftligt har han redegjort for sit syn på religionsundervisningen. »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen« rummer hans synspunkter i tilknytning til mange forskellige emner, men af mere udførlige principielle redegørelser kan nævnes:

- A. Artikler i Vor Ungdom 1904 og 1905 i forbindelse med stiftelse af Religionslærerforeningen.
- B. To små selvstændige skrifter:
 - 1) »Om Religionsundervisning«
Nogle Ord til dem, det angaar. (26 sider) Lohse 1907.
 - 2) »Den unge Religionslærer« (48 sider) Gyldendal 1917
samt
- C. »Principper og Paastande«, artikel i »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«, maj 1913 (s. 245-60)

Der er megen lighed i indholdet i disse skriftlige redegørelser, men »adresaterne« er forskellige. Loft gav gang på gang – således også i sidstnævnte artikel – udtryk for, at han var modstander af diskussion. Han ønskede, at modstander-synspunkter skulle fremtræde som selvstændige indlæg. Det er ovennævnte artikler udtryk for. Loft taler i »Vor Ungdom« til fagets angrin-

bere og til de grundtvigianere, som gik ind for, at religionsundervisning skulle overlades til friskolerne, hvor forældrene selv valgte deres lærere. Han taler til den usikre lærer i de to små skrifter og han taler i »Principper og Paastande« til de socialdemokrater, der i partiprogrammet i 1876 sagde »Religion erklæres for en privat Sag«, og som havde understreget dette synspunkt ved i 1912 at udtrykke at religionsundervisning burde ud af skolen.¹³

Med disse skriftlige kilder som grundlag trækkes i det følgende nogle linier op for Loft's holdning til skolens opgave, religionslærers situation og religionsundervisningens indhold.

Skolen mellem kirke og hjem

Religionsundervisning var for Loft et arbejde, der angik menigheden og blev gjort for menigheden, uden at det dog var menighedsarbejde. Den treklange, som folkestyre, folkeskole og folkekirke var udtryk for, gjorde det naturligt for Loft at drage den slutning, at der også måtte være sammenhæng i det, som de tre instanser stod for. I det første af sine avisindlæg skriver Loft:

»... det er Religionsundervisningens betydning i Kirkens Liv, jeg gerne vilde fastslaa og begrænse. Med andre Ord: Hvad kan Skolen hjælpe Kirken med og med hvad ikke? ...«

Forsøg på at skelne mellem kirkens og skolens opgave, mellem præsts og lærers funktion, var noget nyt og skelsættende dengang. Selv om udviklingen i det 20. århundrede har gjort Loft's skelnen utidssvarende for os i dag, er der stadig en udfordring i at gøre sig klart, hvad der er skolens opgave og afgrænsning.

Loft anskuer faget som en kirkelig opgave. Alligevel tager han i ovennævnte avisindlæg afstand fra, at

»... Faget i den Lærde Skole er i Hænderne paa Præster. Det er en taktisk Fejl. Vi maa ved enhver Skole have en Religionslærer, som er uddannet med det at undervise for Øje«.

Gang på gang bruger Loft det udtryk, at det er skolens opgave »at give Besked«. »At give Besked« er at bibringe kundskaber. Skolens religionsunder-



*Johannes Loft med sin
datter Edith forment-
lig vinteren 1906.
Udateret fotografi i
familieje.*

visning skal altså være kundskabsmeddelelse i modsætning til kirkens forkyndelse. Loft stiller skolens religionsundervisning som forbindelsesled mellem hjem og kirke, og på spørgsmålet om, hvorfor ikke forældrene eller præsten i stedet for kunne give besked om den kristne lære, svarer Loft:

»... jeg vil kun hævde, at undervise, det er Skolens Sag og ikke andre Institutioners ... Forældrene vil undskylde sig med, at de ikke kan, eller at de ikke har Tid, og naar Tendensen er den, at Skolen vil erobre alt, saa kan den ikke samtidig skyde det vigtigste af alt fra sig«.

Den »erobring«, Loft hentyder til, er alle de nye fag, som er kommet ind i skolen efter 1899.

Vedrørende præstens mulighed for at give besked, lyder fortsættelsen:

»Skal Børnene opbygges, saa send dem til Præsten,
men skal de undervises, saa skal Skolen gøre det.
Er det Skolen (og ikke Snedkeren), som underviser i Sløjd,
er det Skolen (og ikke Gartneren), som underviser i Havearbejde,
er det Skolen (og ikke Kongens Kok), som underviser i Madlavning,
er det Skolen (og ikke Kunstneren), som underviser i Tegning,
saa er det ogsaa Skolen, – og ikke Præsten – som underviser i
Religion.«

Lærer – præst

Loft skelner mellem lærerens og præstens opgaver ved at understrege, at det er lærerens opgave at fortælle, sådan at beretningen huskes. Men præsten, derimod, skal ikke fortælle. Præsten skal udlægge, dvs. trække den almen-gyldige sandhed frem, som beretningen indeholder, og som tilhørerne har brug for at høre. Hvis læreren begynder at udlægge på den måde, overskrider han sin opgave.

At være religionslærer

Som første forudsætning for at være religionslærer stiller Loft, at læreren tror fuldt og fast på fagets »Uundværlighed, Rigtighed, Forsvarlighed og Nytte«. Den samme forudsætning stilles i andre fag, men religionsundervisningens placering i folkeskolen som et fag, der var lagt hen til klasselæreren, betød, at der var lærere, der måtte undervise i det fag uden at gå ind for det. Det er dette forhold, Loft finder forkert.

Religionslæreren er, fortsætter Loft, »paa samme Tid Kirkens, Skolens, ja, Folkets Tjener«. Det kræver, at han »skal være en troende Mand«, ellers kan han ikke være den Kirkens Tjener, han skal være. Men Loft tilføjer, at »ikke enhver Troende egner sig til at være Religionslærer«. En, der er retningsbestemt, kan være for nidkær for en bestemt art kristendom, så ensidighed bliver resultatet. Loft ønsker rummelighed.

Fagets discipliner

I Religionslærerforeningens love tales om fagets to discipliner, og Loft fastslår flere steder, at det er af største vigtighed at gøre sig klart, at Bibelhi-

storie og Lærebog er to hoveddiscipliner. En sammenblanding af dem vil være til skade, og en udskillelse af den ene, som mange gjorde sig til talsmænd for, ville være en halvering af stoffet, mener han.

Som en tredje disciplin tager Loft salmerne med. Der bør læres salmer, »men ikke til Overlæsselse«, siger han. De bør læses og synges, enten i tilknytning til emnet, der arbejdes med, og/eller i tilknytning til højtidene.

Metoder

For Johs. Loft er der en metode, som spiller den altafgørende rolle i religionsundervisning, *fortællingen*. Det understreges af, at han som nævnt fremhæver fortællingen som lærerens opgave, ligesom det kriterium, han bruger for stofudvælgelse, er: »Kan det fortælles?«

Loft har selv formået at omskrive meget stof til fortællestof. Når der var så megen kritik af undervisning i Lærebog, skyldtes det bl.a., at denne disciplin p. gr. af Lærebogens opbygning fristede lærere til at kræve udenadslæren. Indholdet blev derved til teoretiske begreber. Disse begreber foreslog Loft at gøre til oplevede hændelser. Han gjorde det ved at fortælle om et menneskes tilværelse, hvori disse oplevelser forekommer. For at der ikke skulle fremkaldes personlige associationer, opdagede han en person i et (dengang) fjerntliggende land. Loft's fortælling om den tredje trosartikel er således bygget op om en person ved navn Wamwam-buh og hans oplevelser.

Det »remseri«, som var et af kritikpunkterne mod faget, tog Loft også afstand fra. Men han taler om udenadslæren – til forskel fra remser – som en nødvendighed. Han påpeger, at mange skriftsteder har ordsprogs- og fyndordskarakter og -klang. Det er det, der skal udnyttes, for sådanne ord falder det let at lære.

Tilrettelæggelse

Loft peger på, at det er vigtigt, at stoffet tilrettelægges sådan, at den enkelte time har sit ganske bestemte emne. Man skal ikke forsøge at anbringe »den hele Kristendom« i hver time. Han har selv lagt et stort arbejde i sin planlægning af stoffet. Han skriver derom i sit »vita«:

»Ved Aar efter Aar i Mellemskole og Gymnasium at gaa mit Stof igennem vandt jeg ad praktisk Vej Herredømme over det; jeg saa,

hvad der skulde forbigaa, og hvad der skulde siges, hvorledes og hvorledes ikke man skulde tage paa det ny Forraad af Emner. Jeg kan sige, at der hvert Aar var noget, som stod uklart for mig, og at jeg hvert Aar vandt nyt Terrain ind af mit Stof, som jeg fik kortlagt og disponeret. Min Methode, mit Forraad dannedes ved stadigt Arbejde; det meste oplevedes som Inspiration i selve Timen, og naar det lykkedes, noterede jeg det op for at anvende det netop saaledes næste Gang. Min Sans skærpedes for, at det i Læreren Gennemgang drejer sig om at gøre alt i Religionsundervisning til Menneskebilleder, Personlighedsskildringer, Sjælehistorier; min Sans skærpedes for at lære Eleverne at læse et Skriftsted eller en bibelsk Sammenhæng og finde ud af, hvem og hvad der tales om, hvem der taler, hvem der tales til, og hvad der bliver sagt. Jeg fornå, at min Vej var rigtig, og jeg ønskede at lade andre lære det samme, som jeg selv havde fundet«.

Loft ønskede at inspirere andre lærere til en lignende arbejdsform, at notere sig erfaringer og inspirationer fra den enkelte time. Således blev hans »Vejledning til Lærebog«, som blev autoriseret og udkom i 1912, udstyret sådan, at der over for en teksts side var en blank side til lærerens notater vedrørende den tekst.

Loft har arbejdet meget systematisk og konsekvent. Det fremgår tydeligt af et andet »dokument«, skrevet af ham selv, et hæfte, som det er lykkedes at opspore, og som indeholder hans undervisningsplan (se ill. s. 17). Han havde for hvert klassetrin en ganske bestemt opbygget plan, som han gik frem efter time for time. Den plan havde han noteret ned i det hæfte, som glædeligvis er bevaret. Af titelbladet fremgår det, at Loft har undervist efter den plan i hele sin gymnasietid, 37 år! For nutidslærere nok en ufattelig tanke, at det har kunnet lade sig gøre.

Loft som lærer

Loft var meget alsidig. I timerne påtog han sig også en vis »entertainerrolle«. Han startede timen muntert, med kvikke replikker og ganske bestemte morsomheder. Nogle elever, især de der først kom i gymnasieklasserne, fandt dette »ritual« for pjattet. Loft forstod sig også på at dramatisere en tekst, og han gjorde det, når teksten gav anledning til det. Han gik f.eks. ikke af vejen for at være »røveren på den øde vej«, der kom frem af gemmet bag katederet. Og han kunne sætte fortællingerne på vers.

Plan for
Religionsundervisningen
i Gymnasiets 3 Klasse

Saaledes fulgt 1899-1936.

Af Johannes Loft

Princip: Aldrig Diskussion.
Læreren er der for at gøre noget,
og det skal han have Ret til.
I en Diskussion er der stoffet som
seter op. I Undervisningen skal det
udføres sig

Titelblad til et håndskrevet dokument som Johs. Loft i 1954 sendte til Gymnasieskolernes Religionslærerforening. Foreningens arkiv.

Han kunne også blive vred. Vreden kunne udløse så voldsomme håndbevægelser, at hans løse manchetter forsvandt ned over klassen. Hvis en elev beskæftigede sig med noget andet i timen, kunne dette andet blive sendt ud af vinduet og derved havne i rektors have, hvis hvem det så kunne afhentes.

Hvis der var mere tid tilbage af en time, når et emne var afsluttet, begyndte Loft ikke forfra. »Vi vil ikke bævl mere om det« var åbenbart et fast udtryk. Den resterende tid blev brugt til udviklede tal-lege eller til tryllekunstner.

Der lever endnu adskillige mennesker, som i deres skoletid har haft Loft



Johannes Loft i en undervisningssituation på Odense Katedral-skole en aprildag i 1920. Amatørfoto i familieej.

som lærer, og som har fortalt om ham. Loft var »barn af sin tid«, det var lærerstyret undervisning, han gav. At han selv var overbevist om det rigtige i den form, fremgår bl.a. af nogle »sentenser« om autoritet, som Loft så sent som i 1955 sendte til redaktøren af »Vor Skole« til fri afbenyttelse.

Lærerens Autoritet hviler på
tre faktiske forhold:

- 1) at han er ældre en Skoleeleven,
- 2) at han ved noget, som Barnet ikke ved, og
- 3) at han har den Bestilling at lære
Barnet Kundskaber og Færdigheder,
som Barnet ellers ikke vil faa.

Barnets Ret overfor Læreren
eksisterer kun i samme Forhold, som
Barnet ønsker at lære noget.

Hvis en Skole bygger paa og
gaar ud fra, at Barnet har Ret til
ikke at lære noget, saa ophører
Skolen at være Skole,

thi saa vil der – logisk – ikke
længer være nogen, der vil være
Lærere.

Johannes Loft.

Der er ingen tvivl om, at Loft i sin målsætning for undervisningen var i overensstemmelse med givne bestemmelser. Han ønskede »at give Besked«, han lærte eleverne noget. Rimene huskes. Loft's faglige viden har været så stor, at den skabte respekt, selv hos dem, der holdningsmæssigt ikke var interesserede i faget. En af de bedste karakteristikker af Loft's undervisning blev skrevet i Socialdemokraten d. 16. nov. 1956 som hyldest til hans 90-års-dag. Heri siges, at Loft drev:

»... en sprællevende, fængende og inspirerende agitation, ... baseret på en usvigelig oprigtig overbevisethed om sin sags sandhed og retfærdighed ...

Efter alle anerkendte pædagogiske grundregler skulle en sådan undervisningsform være fordømmelig forkert. Den var ypperlig. ...«

Efter en omtale af Loft som et af de betydeligste mennesker de gamle elever havde truffet, slutter indlægget:

»I den vurdering er der enighed mellem dem, som kristendomsagitatoren Johs. Loft vandt for sin tro, og os, som mennesket Johs. Loft lærte respekt også for et livssyn, vi må bekæmpe.«

Loft var lærer hele sit voksenliv. Ganske vist fratrådte han som lektor i 1936, men han fortsatte sin aktivitet som foredragsholder og skribent. Hvert år var han gæstelærer på Vestjydske Gymnasium i nogle dage. Der underviste han sidste gang som 93-årig,¹⁴ endnu med et lydhørt publikum.

Loft genoptog i sit otium sin ungdoms interesse for de klassiske sprog. Som ung var han begyndt at oversætte Vergil's »Æneide«. Først da tiden tillod det, – i en alder af 75 år –, gjorde Loft oversættelsen færdig, og kort

tid efter oversatte han Vergil's fjerde hyrdedigt: »Pollio«, og nogle år senere oversatte han også »Tre Hyrdedigte« af Vergil.¹⁵

Loft's poster i Religionslærerforeningen

Fra nov. 1920 til juni 1943 var der på bagsiden af Religionslærerforeningens blad en lille notits, som meddelte, at Religionslærerforeningens adresse for *alle* anliggender var: Johs. Loft....., så det var ikke mærkeligt, at Loft i avis-omtaler blev synonym for Religionslærerforeningen. Loft var både formand, sekretær, redaktør og kasserer. Ganske vist var det fru Loft, der udførte det praktiske arbejde vedrørende kassererposten, men det var Loft selv, der hæftede for regnskabet og fremlagde det på generalforsamlingen.

Det er nok som redaktør, at Loft ved siden af sit formandskab har slået sit og Religionslærerforeningens navn fast, således at der er blevet sat lighedstegn mellem ham og foreningen. Loft har bidraget med langt den største del af indlæggene i foreningens blad. Hans bidrag omfatter både oplysende artikler og praktiske og metodiske gennemgange af emner, såvel som salmegennemgange og råd og vejledninger, lærebogsanmeldelser m.m.

Loft var en meget energisk og produktiv person. Foruden alt, hvad han har talt og skrevet for Religionslærerforeningen, har han talt mange andre steder og skrevet artikler i andre blade og tidsskrifter, og han nåede at få udgivet 27 bøger¹⁶ af forskellig art og indhold foruden de nævnte oversættelser.

Johannes Loft har fået titlen »Danmarks mest berømte religionslærer« på grund af sin indsats overfor religionsundervisningen.¹⁷ Alligevel kan det være svært at konkludere, hvad hans indsats har betydet. Hans »undervisningsreform« bestod ikke i nyt stof, men han ville rehabilitere det gamle ved bl.a. at forsøge at erstatte den megen teoretiseren med levende fortælling. Hans indsats har sikkert først og fremmest været at sætte noget i gang i enkeltpersoner, at give inspiration til fornyelse af undervisningen og mod til at tage del i debatten. Sådant forbliver ofte uudtalt og kan vanskeligt gøres op.

Lofts indsats drejede sig sammenfattende om

- 1) Fornyelse af lærebogsundervisningen.
- 2) Uophørligt forsvar for fagets eksistens.
- 3) Samling af religionslærere til en faglig lærergruppe, som han ledede og prægede gennem 36 år som formand, og som han inspirerede og belærte både i og efter sin formandstid.

Ved Religionslærerforeningens tilblivelse blev der skrevet:

»En Forenings Ret til at bestaa afhænger ganske og aldeles af, om der foreligger betydningsfulde Krav og Opgaver, som venter paa at blive løste, – og som ikke kan løses af Enkeltmand, men kun af en Forening«¹⁸.

Religionslærerforeningens arbejde for at »bevare og fremme Religionsundervisningen« fører med sig, at foreningen i dag må pege på visse skævheder i lovgivningen, og lige så vel som det i 1904 var godt, at der taltes »med mere end en Røst«, således også i 1979.

NOTER

1. Indbydelse til det stiftende møde er at finde i »Danmarks Lærerforenings Medlemsblad«, s. 108, årg. 1904.
2. Religionslærerforeningens arbejdsgrundlag blev offentliggjort første gang i »Danmarks Lærerforenings Medlemsblad«, s. 206, 28. juli 1904.
I »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«, maj 1905, er der redegjort for foreningens stiftelse.
Foreningens love er trykt på løblade og indsat i foreningens protokol. Af første udgave af lovene, dateret 15.10.1904, fremgår det, at § 1, formålsparagraffen, er identisk med første punkt i det vedtagne arbejdsgrundlag. Formålsparagraffen består uændret efter lov-revision 1920 og 1954.
3. K.E. Bugge har i sin bog: »Vi har religion ...«, Nyt Nordisk Forlag 1979, belyst forholdene omkring religionsundervisningen og fagets udvikling meget indgående.
4. En udførlig redegørelse for baggrunden for lovens tilblivelse og indhold er at finde i Vagn Skovgaard-Petersen: »Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903.« Gyldendal 1976.
5. Skoleembedseksamen i kristendomskundskab indførtes først i 1912. Se Vagn Skovgaard-Petersen: »Dannelse og Demokrati« s. 100 f. (Note 4).
6. Iflg. »Anordning om Ansættelse ved de højere Almenskoler« og »Anordning om Prøve i Pædagogik og Undervisningsfærdighed for Lærere og Lærerinder ved Statens højere Almenskoler«. 6. juli 1905.
7. Fremgår af Johannes Loft's indlæg i Nationaltidende 7. juni 1903 og af »Sager vedr. Skolereformlovgivning 1898–1910«. (Rigsarkivet). Se endvidere Erik Nørr: »Det højere skolevæsen og kirken. Faget religion i sidste halvdel af det nittende århundrede«. Akademisk Forlag 1979. Udgivet af Institut for Kristendomskundskab ved Århus Universitet.

8. Indbydelse til det stiftende møde rettedes til lærere fra alle skoleformer (note 1).
9. Interview i Kristeligt Dagblad 14. nov. 1941 og i Viborg Stiftstidende 4. juni 1960.
10. Pastor E. Albeck, Seem pr. Ribe, var iflg. Loft's udtalelse i »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«, Nov. 1923, sjælen i Religionslærerforeningens stiftende møde. Pastor Albeck blev senere forstander for Tønder Statsseminarium. Han øvede stor indsats for at dygtiggøre religionslærere. Var bl.a. bidragyder med en artikel på 28 sider om »Undervisning i Kristendomskundskab« til »Praktisk Skolegerning«, red. af Olaf Nedergaard og H.A. Svane. Gyldendal 1933.
11. Indlæg i Nationaltidende den 4. jan. og 7. juni 1903 med overskriften: »Nogle Ord om Religionsundervisning« og den 15. nov. 1903 »Atter nogle Ord om Religionsundervisning«.
12. Eksempelvis kan nævnes, at Herning Avis den 15. nov. 1926 skrev: »... Man har sagt om Johannes Loft, at han formaar at bevise Religionsundervisningens Nødvendighed paa 117 forskellige Maader, og selv om det er en tilspidset Udtalelse, saa rummer den dog den Sandhed, at Lektor Loft som ingen anden i vort Land kan tale overbevisende om hvor ubetinget nødvendigt og paarkrævet det er, at Religionsundervisningen bevares og fremmes i den danske Skole. ...«
13. »Det danske Socialdemokrati's Gimle-Kongres 1876«, Odense Universitetsforlag 1976, og »En Bygning vi rejser«, Fremad 1954.
14. Interview i »De Unges Blad«. Marts 1960.
15. Anmeldt i Berl. Aftenavis 23. dec. 1948.
16. Loft's forfatterskab viser hans alsidighed. Det rummer mange gener. Af digte findes adskillige lejlighedsdigte til skole- og kirkefestligheder, en fest-kantate til Viborg Teater's indvielse i 1909, og nogle salmer, hvoraf en: »Jeg ved et åsyn så stort og blidt«, står i De Unges Sangbog, nr. 298. Ved utallige lejligheder har Loft glædet en talrig forsamling med sin friske præsentation af »De fire Temperamenter«. Foredraget blev efter opfordring trykt og udgivet. (Munksgaard 1941).
Hans bøger spænder ligeledes over mange forskellige temaer. En højt læsningsbog med muntre historier »Fru Taffelbay« bev brugt meget ved lejrball o.l. (oversat til svensk). Der er ungdomsbøger bygget op over historiske hændelser, og der er opbyggelig litteratur, en bibellæseplan og en »Andagtsbog for Mandfolk«. Dertil kommer hans skrifter til brug i religionsundervisningen. Foruden hans »Lærebog i den evangelisk-lutherske Kristendom« udkom »Kirkesalmer i Skolestue«, »De ti Bud« og »Den 3. Artikel og Sakramenterne« som selvstændige skrifter, men utallige er de faglige artikler, som bærer Loft's navn i »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«.
17. Titlen er hentet fra »Vor Skole« 1954, s. 33.
18. »Meddelelser fra og om Religionslærerforeningen«. Maj 1905.

Træk fra den grønlandske skoles udvikling – set i forhold til de ændrede samfundsforhold

Af CHR. BERTHELSEN

Arbog for Dansk Skolehistorie ønsker at markere året for Grønlands hjemmestyreordning, ved at se nærmere på den grønlandske skoles udvikling fra 1950. Det har været naturligt først at bede skoledirektøren på Grønland fra 1960–72 *Chr. Berthelsen* om at vurdere det grønlandske uddannelsessystems udvikling på baggrund af de ændrede samfundsforhold i perioden.

Året 1950 var en vigtig milepæl i Grønlands historie. Det var året, hvor startsignalet til de kommende års samfundsendringer blev givet i form af en række love – blandt disse en ny skolelov. Det var den første egentlige skolelov, idet skolen før 1950 sorterede under kirken.

Med året 1979 begynder en ny æra i Grønlands historie. Hjemmestyreordningen under rigsfællesskabet med Danmark blev indført d. 1. maj 1979. En række beføjelser bliver efterhånden overført fra Danmark til Grønland – til grønlandske politiske instanser. Skolen er et af de områder, som vil blive overført til hjemmestyret, og det sker allerede i 1980. Et forslag til Landstingsforordning om folkeskolen i Grønland var til første behandling i tingets første samling i maj 1979.

En skoles ordning kan aldrig behandles isoleret fra sammenhængen med det omgivende samfund. Således har skolens udvikling i Grønland ganske naturligt været præget af de ændringer, samfundet har været udsat for.

Den gamle skoleordning

Den grønlandske skoles ordning før 1950 var den enkleste, der kunne tænkes. Der var en 7-årig børneskole og oven på den et 6-årigt seminarium. Andre former for skolegang eller uddannelse fandtes ikke. Det 6-årige seminarium blev fra 1925 delt i 3 skoleformer, nemlig en 2-årig efterskole, en 2-årig såkaldt »højskole« og endelig det egentlige 2-årige seminarium. Alle de 3 skoleformer var baseret på kostskoleophold. På efterskolen optoges et meget begrænset antal udvalgte elever med boglige anlæg. Efter 2 år rykkede de dygtigste op på »højskolen«, som havde 2 linier, nemlig seminarielinien og den såkaldte »reallinie«. Elever fra reallinien fik senere ansættelse

inden for staten f.eks. som handels- og kontormedhjælpere og i telegrafvæsenet. Det egentlige 2-årige seminarium afsluttedes med kateket- og lærer-eksamen.

Den foran skitserede meget enkle skoleordning passede til datidens grønlandske samfundsstruktur. Grønland havde kolonistatus med et erhverv, som i første række var baseret på sælfangst. Samfundet var hermetisk lukket for fremmede udefra, og monopolhandelen satte grænser for væksten af pengeøkonomien. Den viden og sagkundskab, der var brug for inden for ganske specielle områder besad de udsendte danskere. Oplæring af grønlændere i håndværksfagene og i butiks- og kontorfaget skete kun i beskedent omfang og kun med henblik på status som medhjælpere. De få grønlændere, der skulle bruges til ganske særlige opgaver, blev uddannet i Danmark.

Men der var et område, der beherskedes næsten 100 % af grønlændere. Det var kirke- og skolevæsenet. De grønlandske præster fik deres uddannelse oven på seminariet i Godthåb under et 2-årigt ophold i Danmark, hvor de fik privat undervisning hos en præst. Præsterne i Grønland var samtidig ledere af de enkelte skoledistrikter. Som medhjælpere havde de kateketerne, som tog sig af både det kirkelige arbejde og undervisningen i skolen. Periodelvis blev der uddannet kateketer på et 2-årigt kursus oven på børneskolen bl.a. med henblik på dækning af mindre steder. Af danske lærere fandtes der kun enkelte – nemlig på seminariet og på de nyoprettede efterskoler.

Det grønlandske sprog var undervisningssprog. Grønlandsk havde lige siden kolonisationens begyndelse været et middel til at formidle den påvirkning udefra, der måtte ske som følge af europæernes tilstedeværelse. Sproget udvikledes – også som skriftsprog – uden at blive konkurreret ud af noget andet sprog, hvilket vel var ret usædvanligt i datidens kolonier. Kirkens folk gjorde ganske betydelig indsats på læseindlæringens område, for at den kristne menighed skulle kunne læse bibelen og salmebogen, som indtil midten af det 19. århundrede udgjorde det eneste læsestof. Missionær og seminarieforsøger Janssen, som havde berejst den sydlige del af Grønland (fra Holsteinsborg og sydefter) for at danne sig indtryk af undervisningsforholdene, kunne således i 1855 berette, at så godt som den hele indfødte befolkning i Sydgrønland kunne læse og en stor del af samme tillige skrive. – Det var jo et imponerende resultat – de vanskelige forhold taget med i betragtning.

Kolonitidens skole skulle betjene det statiske fangersamfund, og den ud-

fyldte sin plads særdeles udmærket. Men fra begyndelsen af det 20. århundrede skete der gradvis ændring af en række forhold. Klimaet blev mildere. Der dukkede andre erhverv op udover sælfangsten – nemlig fiskeri og fåreavl. Den grønlandske digtning og forfatterskab fra denne periode beskæftigede sig med samfundsforholdene og med fremtidens Grønland. Fra 1925 blev dansk indført som fag i børneskolen, men i de første mange år for det meste kun på papiret på grund af mangelen på kvalificerede lærerkræfter. Effektiviseringen af danskundervisningen i de foran omtalte skoleformer oven på børneskolen gik derimod hurtigere, og der åbnede sig efterhånden en ny verden udenfor. Det gik op for et voksende antal grønlændere, at gode danskundskaber var nødvendige for opnåelse af bedre almene kundskaber.

Indførelsen af dansk som fag i børneskolen i 1925 var en imødekomelse af de grønlandske ønsker. Den klareste demonstration af et ønske om at lære dansk effektivt var etableringen af en ren dansksproget privatskole i Julianehåb i 1930 på initiativ af en gruppe grønlandske forældre, der ansatte en dansk lærerinde og lønnede hende og fik deres børn undervist på dansk. Ordningen eksisterede i nogle år, men indstilledes, da lærerinden blev ansat af staten ved den lokale børneskole.

Ønskerne om yderligere intensivering af danskundervisningen formuleredes hyppigere og klarere i årene op imod 1950. Det mål som fra grønlandsk side blev udtrykt bl.a. i artikler og i foredrag, var at gøre dansk delvis til et skolesprog og til uddannelsessprog samt på længere sigt at gøre Grønland dansksproget og gøre dansk og grønlandsk ligestillede. Der kan læses enkeltstående udtalelser, som i klare vendinger gav udtryk for tidens opfattelse. »Det grønlandske sprog har ingen fremtid«, »Det grønlandske sprog bør ikke have nogen fremtid«, »Det bør komme dertil, at dansk er det almindelige sprog i Grønland«, sagde f.eks. en grønlandsk forfatter og politiker i et interview i en dansk avis i 1946. – Det er klart, at de meget radikale og meget klart formulerede meninger om sprogspørgsmålet, som forfægtedes af fremtrædende grønlændere, måtte gøre indtryk, og at de måtte på forskellig måde præge den fremtidige lovgivning.

Den anden verdenskrig, hvor Grønland fik direkte kontakt med verden udenfor i en særdeles konkret form, betød at ønskerne om en mere udadvendt udvikling fik virkelig vind i sejlene. Straks efter krigens afslutning sendte de to landsråd (det nordgrønlandske og sydgrønlandske) en delegation til Danmark for at få gennemført en række ændringer af de bestående forhold. Efter kulegravning af problemerne i en meget alsidig sammensat

kommission igangsattes en nyordning, der med årene ændrede mange forhold totalt. Dette afspejler sig naturligvis i de to skolelove, som skal omtales herunder.

Skoleloven af 1950

Med den nye skolelov fik skolevæsenet sin egen centrale ledelse adskilt fra kirken. Medlemmerne i den nyoprettede skoledirektion blev landshøvdingen (formand), provsten og skoledirektøren (som forretningsførende). Ledelsen af skoledistrikterne og de enkelte skoler blev gradvis overtaget af skolens folk. Der oprettedes skoleudvalg i de enkelte skoledistrikter bestående af kommunalvalgte og med præsten og skoleinspektøren som fødte medlemmer (den sidste som formand). Ved hver skole valgtes en forældrerepræsentant.

Der var fortsat 7-årig undervisningspligt. Den 2-årige efterskole for elever med boglige anlæg var bibeholdt, men nu som en slags forberedelsesskole med henblik på optagelse på den nyoprettede 4-årige realskole, hvis indhold svarede til den danske realskoles blot med den forskel, at grønlandsk var obligatorisk fag for de grønlandsksprogede elever. Undervisningssproget var dansk undtagen i religion og naturligvis i grønlandsk. Eksamen havde samme værdi som den danske realeksamen.

Der var i skoleloven en bestemmelse, der tog sigte på at forberede de kommende elever i realskolen på et tidligt tidspunkt i børneskolen. Ifølge loven kunne børnene på de store skoler nemlig deles fra 3. klasse i grønlandsksprogede og dansksprogede klasser. De skoler – til at begynde med kun 3 – hvor denne ordning praktiseredes, kaldtes a/b-skoler. I a-linien var grønlandsk undervisningssprog med dansk som et vigtigt fag. I b-linien indførtes dansk som undervisningssprog gradvis undtagen i religion og i faget grønlandsk, som var et obligatorisk fag.

Skoleloven af 1967

Denne lov, som endnu er gældende, medens disse linier skrives, er en videreførelse af den skoleordning, der skabtes i 1950. Den tilstræber tilpasning til det danske uddannelsessystem. Den i Danmark gældende lov er brugt som udgangspunkt med tilpasninger til de særlige grønlandske forhold.

Der er fortsat 7-årig undervisningspligt, men med et udstrakt tilbud om

frivillig forlængelse af undervisningen, idet der nu er skabt hjemmel for oprettelse af børnehaveklasser forud for undervisningspligtens indtræden og til videreførelse af skolegangen i frivillige 8., 9. og 10. klasser foruden realafdelingen, som nu er blevet 3-årig. Den 2-årige efterskole er nu forsvundet. Men til erstatning for den er der i skolesystemet indbygget en 2-årig forberedelse til realafdelingen. Den direkte tilpasning til den danske skoleordning ligger i disse forberedelsesklasser, hvis indhold svarer til pensummet i den danske folkeskoles 6. og 7. klasse. Overgangen til den 2-årige forberedelsesklasse er gjort smidig ved, at optagelse kan ske fra 5., 6. og 7. klasse og i sjældnere tilfælde fra 8. klasse – alt efter det niveau, hvor de enkelte elever befinder sig. Denne indbyggede forberedelsesordning gør det muligt for flertallet at tage realeksamen tidligere end før.

Loven giver desuden mulighed for, at undervisningen i grønlandsk som fag (men naturligvis ikke som samtaleprog i fortællefagene) kan udskydes til 3. skoleår. Det er overladt til skoleudvalgene i de enkelte skoledistrikter hvert år at indsende en indstilling til skoledirektionen om, i hvilket omfang der skal undervises i grønlandsk i første og andet skoleår. Denne indstilling skal ske efter at have hørt forældrene til de pågældende børn og med hensyntagen til, om der ved skolen findes de fornødne lærerkræfter, der kan undervise i faget grønlandsk. – Grønlandsk er også obligatorisk fag i folkeskolens overbygning.

Der er i loven skabt hjemmel for en særlig tilrettelagt undervisning af psykisk og fysisk handicappede samt andre, som på anden måde har behov for særlig undervisning. (Denne bestemmelse omfatter f.eks. børn, der er tilflyttet byerne fra mindre bygder).

Ministeren for Grønland er bemyndiget til efter samråd med skoledirektionen at godkende afvigelser fra de enkelte bestemmelser i loven. Denne såkaldte »forsøgsparagraf« giver loven den smidighed, der er nødvendig i et skolevæsen, hvor elevklientellet har en så differentieret baggrund såvel kundskabsmæssigt, socialt som kulturelt, og hvor lærersituationen er så broget.

De folkevalgte har med loven af 1967 fået større indflydelse på skolens styrelse såvel centralt som lokalt. Skoledirektionen blev suppleret med 2 af landsrådet udpegede medlemmer. Fem af skoleudvalgets syv medlemmer er nu folkevalgte, og udvalget vælger selv sin formand. Ved hver skole vælges nu 2 forældrerepræsentanter.

Skoleloven af 1967 er som sagt foreløbig gældende, men i praksis er der sket en række ændringer. Udsættelsen af grønlandsk til 3. klasse praktise-

res så godt som ikke mere. Realskolen som en særlig skoleform eksisterer ikke længere.

Forskellige forhold omkring nyordningens indførelse i 1950

Nyordningens igangsættelse kom til at berøre alle områder i samfundet. Meget skulle igangsættes på én gang og der var tæt sammenhæng mellem de enkelte dele.

Det var naturligt, at sundhedsvæsenet og socialvæsenet var de første områder, der blev taget fat på. Tuberkulosen blev nedkæmpet i løbet af en kort årrække. Børnedødeligheden faldt, og fødselstallet steg ganske betydeligt, hvilket gav sig udslag i hurtig stigning af skolebørnenes tal. Dette nødvendiggjorde en kraftig og hurtig udbygning af skolens fysiske rammer, men alene den tekniske kapacitet satte grænser for tempoet af udbygningen, fordi behovet inden for andre områder også var meget stort.

De menneskelige ressourcer var heller ikke ubegrænsede. Erhvervet skulle have sine udøvere. Det var vigtigt. Men også udvidelsen af aktiviteterne inden for byggesektoren, administrationen, handelen og sundhedsvæsenet samt mange nye servicefunktioner havde hurtigt voksende behov for kvalificeret arbejdskraft. Den del af befolkningen, der var i den arbejdsdygtige alder, slog simpelthen ikke til, og mange havde ikke de nødvendige kvalifikationer. Mange funktioner i samfundet måtte derfor varetages af danskere, der var udsendt til at udføre bestemte opgaver. Det gjaldt også skolevæsenet.

Når talen er om pædagogiske aktiviteter, skal det understreges, at enhver form for pædagogisk virksomhed kræver tid. Det er ikke muligt – ej heller ønskeligt – at lave om på mennesker inden for en kort periode. Det er derimod muligt at indføre den moderne teknik sammen med de mennesker, der er i stand til at betjene den. Ved hjælp af teknikken er det muligt at forandre tingene i løbet af ganske kort tid. Den materielle udvikling i Grønland skred langt hurtigere frem end mennesket kunne gøres klar til at tage imod det nye, der kom. Det var overordentlig svært at få tingene til at følges ad, for mange af de materielle goder, der var betingede af teknik, var jo i sig selv en nødvendig forudsætning for så meget andet.

Det grønlandske folk bor den dag i dag spredt i byer og i bygder over en umådelig stor kyststrækning. Ved nyordningens begyndelse var der ca. 160 skolesteder imod i dag knap 100. I perioden efter 1950 skete der store befolkningsforskydninger fra bygd til by og fra by til by. I flere byer spræng-

tes rammerne omkring skolen fuldstændigt. Undervisningen i de større tilflytningssteder led stærkt under de opståede vanskeligheder.

I fangerområderne skete der ikke store ændringer. Her var skolens opgave dels at bibringe børnene bedre almene kundskaber og dels at bidrage til, at interessen for fangererhvervet holdes i live. Skolen havde i samarbejde med kommunen særlige arrangementer i faget »fangerundervisning«. Forskellen mellem by og bygd uddybedes med tiden.

Sprogene dansk og grønlandsk

Blandt de mange faktorer, som har haft indflydelse på det pædagogiske arbejde, er sprogenes placering i undervisningen.

Baggrunden for det danske sprogs meget centrale placering i den nye skoleordning er allerede blevet omtalt, og dette kraftige danske indslag i skoleloven af 1950 havde sin naturlige sammenhæng med den udadvendte indstilling, som lå til grund for helhedssynet i samfundsudviklingen. Om dette forhold står anført i den betænkning, som den store grønlandskommission afgav i 1950, at det er »kommissionens opfattelse, at grønlændernes egne stadig tilbagevendende ønsker samt en moderne tids krav til det grønlandske samfund nu nødvendiggør en videregående udbygning af danskundervisningen.«

Sigtet med b-afdelingen i de såkaldte a/b-skoler, der blev indført med loven af 1950, var klar dobbeltsprogethed for denne gruppe elever. Det var naturligvis tanken, at a- og b-klasserne i princippet skulle være lige gode, hvad kundskabstilegnelsen angik, og at elever fra a-klasserne også skulle have adgang til realskolen gennem den 2-årige efterskole. Det viste sig imidlertid, at kun få fra a-klasserne kunne komme i betragtning til optagelse i realskolen. I byer, hvor der ikke var oprettet a/b-skoler, udviklede der sig snart en tendens til at dele børnene efter forbilledet fra a/b-skolerne i forbindelse med oprettelse af parallelklasserækker. Der skete en vis favorisering af b-klasserne, uden at det egentlig var tilsigtet. Klassekvotienten i b-klasserne var lille, fordi man ville være sikker på, at klassen var homogen. Det var i forvejen en vanskelig opgave at skulle foretage en deling af børnene på et så tidligt tidspunkt i skolealderen. Dette blev endnu vanskeligere, efterhånden som børnetallet voksede, og der kom flere nye lærere, som ikke havde nært kendskab til de enkelte børn og deres baggrund. Ved deling af børnene var kendskabet til dansk ret tungtvejende, eftersom undervisningen

i flere af fagene skulle foregå på dansk. Der var derfor tendens til, at børn fra mere dansk-orienterede miljøer fik nemmere adgang til b-klasserne.

A-klassernes vilkår var ulige vanskeligere. Der var i disse klasser ret stor intelligensspredning, og specialundervisningen var på det tidspunkt ikke udbygget. Med tiden uddybedes forskellen i standpunktet i de to klasser, – ikke blot i faget dansk, men i det hele taget. Nu kunne der nævnes en række forhold, der var medvirkende til, at a-klasserne havde svært ved at hævde sig – f.eks. undervisningsmaterialer, lærersituationen m.m. Men det var også spørgsmål om holdning hos forældre, lærere og politikere. Mange forældre ønskede, at deres børn skulle lære dansk grundigt. Lærernes opfattelse var, at man i b-klasserne ikke blot lærte mere dansk, men at der også opnåedes gode resultater i grønlandskundervisningen. Skolelederne i Grønland anbefalede således på mødet i 1961, at a/b-ordningen ophævedes, og at alle børn blev givet mulighed for at få undervisning som den i b-klasserne.

I 1959–60 fik to skoler lov til på forsøgsbasis at tilrettelægge begynderundervisningen i børneskolen sådan, at der undervistes på dansk i fagene dansk og regning fra 1. klasse, medens den traditionelle grønlandskundervisning blev udskudt til 2. eller 3. klasse, men grønlandsk som samtalesprog i fortællefagene samtidig styrkedes. På grund af megen interesse såvel hos lærere som hos forældre blev disse »forsøg« udvidet til flere steder ud fra den udtrykkelige forudsætning, at samtlige forældre til de implicerede børn var indforstået hermed. Betegnelsen »forsøgsundervisning« blev hængende, selvom det på et meget tidligt tidspunkt blev klart, at undervisningen ikke kunne laves som et kontrolleret forsøg, da der på det tidspunkt ikke rådedes over medarbejdere, der kunne påtage sig opgaven. Men ordningen blev fulgt gennem årlige rapporter fra de pågældende skoler. Disse rapporter var yderst positive – ikke blot, hvad angik danskundervisningen, men også forløbet af grønlandskundervisningen var der stor tilfredshed med. Ordningen fik yderligere udbredelse på grund af mangelen på grønlandsksprogede lærere. – Det skal på dette sted også anføres, at det gik trægt med at få sat fart på udgivelsen af de nødvendige hjælpemidler i undervisningen. Først med udbygningen af konsulentordningen ved skoledirektørembedet kunne der sættes noget effektivt i gang – især i faget grønlandsk.

Lærersituationen

Den grønlandske læreruddannelses historie går tilbage til 1845, hvor seminariet i Godthåb blev grundlagt. I perioder var der også et seminarium i

Jakobshavn, men dette blev opgivet 1905, da der ikke var elevklientel til to seminarier. – Fra seminariet i Godthåb dimitteredes kateketer hvert tredje år og efter 1930 hvert andet år. For at udfylde opståede huller oprettedes i perioder 2-årige kurser – de såkaldte kateketskoler. På de mindste steder virkede personer uden uddannelse som kateketer.

Undervisningen på seminariet skulle udover almene færdigheder tilgodes kateketens dobbeltsidede virke i kirkens og skolens tjeneste, hvorfor pædagogiske og især teologiske fag indtog en vigtig plads i de to sidste undervisningsår. Denne kateket- og læreruddannelse gjorde udmærket fyldest i det gamle samfund. Mange kendte grønlandske skikkelser er udgået fra seminariet i Godthåb.

Revision af læreruddannelsen blev en naturlig konsekvens af samfundets nyordning i 1950. De sidste kateketer efter den gamle ordning blev dimitteret i 1955. Fra 1956 blev læreruddannelsen gjort 3-årig med realeksamen som adgangsbetingelse. De pædagogiske fag udbyggedes. Den egentlige kateketuddannelse forsvandt med denne ordning, men teologiske fag indgik som liniefag og kunne vælges af dem, der ønskede at gå ind i kirkeligt arbejde ved siden af lærergerningen. Det sidste uddannelsesår foregik i Danmark.

Tilgangen til læreruddannelsen var meget ringe blandt andet som følge af, at realskolen foreløbig var under opbygning og kun dimitterede få elever. Andre faktorer medvirkede også til den ringe tilgang – blandt disse uafklarede aflønningsforhold. En stor procentdel af lærere med den nye 3-årige uddannelse tog bagefter dansk lærereksamen – dels for at sikre sig den samme lønningsmæssige og advancementsmæssige placering som danske lærere, og dels fordi de formentlig fandt den 3-årige uddannelse utilstrækkelig.

I 1964 vedtoges den egentlige læreruddannelseslov for Grønland. Den nye læreruddannelse var i varighed og i pensum svarende til den dagældende danske læreruddannelse, men naturligvis med faget grønlandsk og med særlig grønlandsk islæt i orienteringsfagene. Det ene år i uddannelsen skulle foregå på et dansk seminarium dels af hensyn til linielæsning og dels for at give de grønlandske studerende lejlighed til at sætte sig ind i danske samfundsforhold. Læreruddannelsen sker fortsat efter denne lov, men der er sket betydelige ændringer såvel i strukturen som i indholdet ved senere indføjelser af en bemyndigelsesparagraf. Blandt andet er Danmarksopholdet blevet strøget, da det efterhånden er blevet vanskeligt at indpasse det i den nuværende danske læreruddannelse, og da seminariet i Godthåb efterhånden



»Grønlands Seminarium« i Godthåb med tilbygninger. Den smukke togavlede seminarbygning midt i billedet indgår i Godthåbs byvåben. Fotograf Jens Balslev ca. 1972. Ministeriet for Grønland.

den er blevet udbygget såvel lokalmæssigt som lærermæssigt. – Et lovforslag om en ny læreruddannelse er lige på trapperne.

Det fremgår allerede af det foregående, at tilgangen af grønlandssprogede lærere har været yderst ringe i de første mange år i nyordningen. Det er særlig grelt, når man sætter dette i relation til den voldsomme stigning af elevtallet, – 2 ½ gang så stort som i 1950, hvor en fordobling fandt sted fra 1960 til 1970. Det har været nødvendigt at anvende et meget stort antal grønlandssprogede timelærere uden læreruddannelse og dansksprogede lærere for overhovedet at få børnene undervist. Det er ikke ualmindeligt i debatter og lignende, at tilstedeværelsen af de mange danske lærere bliver fortolket derhen, at den danske stat kritikløst har sendt disse mange lærere til Grønland for at danisere landet. Sådan var det ikke, og situationen var ikke så enkel. Det skal først fastslås, at der fra grønlandsk side var et udtalt ønske om at få dansksprogede undervisere til Grønland – også til bygderne. Men den egentlige årsag til anvendelsen af danske lærere i det omfang, som det efterhånden blev, var den store skævhed i fordelingen af årgangene. En

skønsmæssig beregning ved hjælp af statistiske oplysninger viser således, at de 7-17-årige (unge i undervisnings- og tildels i uddannelsesalderen) i perioden 1960-70 udgjorde knap det dobbelte af 21-31-årige (den aldersklasse, hvor man bl.a. blev lærer). Dertil kom, at der var brug for unge med gode kvalifikationer på mange andre områder i samfundet. Til yderligere belysning af situationen kan det anføres, at de dansksprogede lærere udgjorde 75 % af samtlige lærere i Grønland på et tidspunkt, da situationen var grellest. – De ihærdige anstrengelser i 70-erne for at øge antallet af grønlandsksprogede undervisere – bl.a. etablering af 2-årig faglæreruddannelse i en 6-årig periode og ansættelse af mange grønlandsksprogede timelærere – har bevirket, at over halvdelen af timerne i dag læses af grønlandsksprogede undervisere.

De store årgange fra 60-erne er i disse år i uddannelsesalderen. Blandt andet som følge heraf er tilgangen til seminariet for tiden meget stor, og man hører optimistiske forudsigelser om, at behovet for grønlandsksprogede lærere vil kunne være dækket om 9-10 år, hvis den store tilslutning fortsætter. – I øvrigt har fødselstallet været dalende i de senere år, således at der sker udjævning af forskellen mellem antallet af undervisningspligtige og unge under uddannelse. Det fremgår af statistiske oplysninger, at antallet af 7-årige født i Grønland var 858 pr. 1. januar 1978, medens det tilsvarende tal for 20-årige var 884.

Skolegang efter den undervisningspligtige alder

1950-lovens muligheder for videre skolegang – efterskolen og realskolen – var i første række for elever med boglige anlæg. Der var ingen hjemmel for oprettelse af almindelige 8. og 9. klasser. Der var meget stort pres på efterskolen, og rammerne omkring de 3 eksisterende kostskoler blev simpelthen sprængt, og derfor blev der på dispensationsbasis givet tilladelse til oprettelse af 8. klasser i byerne i det omfang skolens rammer og lærersituationen tillod det. Men langt fra alle, der ønskede videre skolegang, kunne skaffes mulighed herfor. Der blev så givet tilbud om videre skolegang i Danmark på danske efterskoler – begyndende med 80 elever i 1964. Tallet steg hurtigt og kom på et tidspunkt op på 6-700 for derefter at falde efterhånden som rammerne om skolen udbyggedes i byerne og i de største bygger. Mange af de nye uddannelser, der blev igangsat, krævede aflæggelse af statskontrollerede prøver, og de første grønlandske elever deltog i disse prøveformer i 1966.

Skoleloven af 1967 giver hjemmel til videre skolegang i 8., 9. og eventuelt 10. klasse, og selv om skoleloven ikke siger noget direkte om prøveformerne udover realeksamen, var det naturligt at videreføre den i 1966 påbegyndte prøveafleggelsesform, eftersom mange rettighedsgivende uddannelser kom til at følge de danske normer. Den danske lærlingelov blev indført i Grønland i 1963 ved en kongelig anordning. De erhvervsfaglige uddannelser foregår i Grønland i det omfang rammerne og de nødvendige faciliteter gør dette muligt. – For fuldstændighedens skyld kan det her også anføres, at der blev oprettet HF i Grønland i 1977, men at man må tage til Danmark for at gå på gymnasium og for at kunne gennemgå akademiske og tilsvarende højere uddannelser samt specielle uddannelser på forskelligt niveau.

Forskellige forhold omkring tilblivelsen af skoleloven af 1967

Den politiske udvikling i Grønland efter grundlovsændringen i 1953 havde det ganske klare sigte at tilstræbe en samfundsudvikling efter dansk forbillede på en lang række områder. Man opererede med begreber som »normalisering« af forholdene og »ligestilling« med øvrige borgere inden for riget – bl.a. inden for uddannelsesområdet.

Forberedelserne til en ny skolelov, der indledtes allerede omkring 1960, skete ud fra disse politiske forudsætninger. Den politiske målsætning, som der var enighed om i Grønlands Landsråd, gik ud på, at fremtidens grønlandske ungdom skulle kunne vælge sig en uddannelse alt efter interesser, uden at sproglige hensyn skulle være hæmmende på dette valg.

Kravene til danskindlæringen var store efter denne politiske målsætning. Og netop i årene op imod 1967 var der mange forhold, der havde forstærkende effekt i danskindlæringen. Det var f.eks. tilstedeværelsen af de mange dansksprogede lærere – i et omfang, som ikke var tilsigtet, – det var den foran omtalte videre skolegang i Danmark, – og det var et års skolegang i Danmark for en lille gruppe elever i 13-14 års alderen som et led i forberedelserne til optagelse i realskolen. Endelig var der en række privat arrangerede Danmarksophold. En kreds af forældre i en af de større byer sendte således gennem flere år næsten en hel årgang på 60-70 elever i 10-11-års alderen på et års skolegang i Danmark. Arrangementet, der skete i samarbejde med lærerne på stedet, finansieredes privat af forældrene – uden statsstøtte.

Indlæringen af grønlandsk havde inden for den samme periode yderst

vanskelige kår. Den herskende lærersituation satte i sig selv grænser for omfanget af initiativer, der kunne føre til styrkelse af faget. De få grønlandske lærere kunne efterhånden ikke dække stort andet end de normale timer i faget grønlandsk, kristendomskundskab og anskuelsesundervisning i de små klasser, medens de danske lærere måtte tage sig af mange fag, som normalt ville have været varetaget af grønlandsksprogede lærere. Dette var langt fra ideelt, selv om der naturligvis blev gjort noget for at afhjælpe situationen f.eks. gennem konsulenttjeneste på lokalt og på centralt plan.

Skoleloven af 1967 var formentlig overhovedet den første lov, som var genstand for en virkelig grundig og engageret debat såvel i Grønland som i Danmark. Et enigt landsråd anbefalede lovforslaget efter en grundig behandling i to samlinger. Kritikerne i debatten beskæftigede sig mest med bestemmelsen, der giver mulighed for udsættelse af faget grønlandsk til 3. klasse. Behandlingen i folketinget koncentrerede sig også om dette spørgsmål. Forud for lovens vedtagelse berejste folketingets skolelovsudvalg dele af Grønland og kunne på denne måde danne sig indtryk af opinionen og baggrunden for forslaget.

Debatten i forbindelse med 1967-lovens tilblivelse og den kritiske vurdering af skolens aktuelle situation var gavnlig bl.a. fordi skolens akutte problemer og baggrunden for de kortsigtede ekstraordinære foranstaltninger der måtte iværksættes for overhovedet at kunne klare undervisningen, på den måde kunne belyses. Debatten var også gavnlig og interessant derved, at den yngre generation tog ivrigt del i den, og der blev fremført synspunkter i sprog- og kulturpolitikken, der gik imod tidens. Men i debatten blev der ikke fremdraget alternative løsningsmuligheder, der var realisable i den akutte, pressede situation, skolen befandt sig i.

Inden for uddannelsesområdet er der sket meget siden nyordningens start, men også her er kravene steget jævnt med tiden. Det kraftige danske indslag i 60-ernes skole har naturligvis sat sit præg på den ungdom, som var midt i skole- og uddannelsesalderen, med hensyn til indlæring af sprogene. Det kan konstateres, at mange unge i dag har særdeles gode dansk-kundskaber, der kommer dem til gode i en uddannelsessituation. Der er heldigvis også eksempler på, at en rigtig kombination i indlæringen af de to sprog kan føre til gode resultater. Men det skal samtidig fastslås, at dette store danske indslag ikke er gået sporeløst hen over det grønlandske sprog. Der er tilfælde, hvor overvægten er kommet til at ligge på det danske til dels på bekostning af grønlandsk, – og andre tilfælde, hvor hverken grønlandsk eller dansk er blevet tilstrækkeligt udviklede. Mange forhold har været med-

virkende til disse mindre heldige resultater – ikke mindst lærersituationen, som udelukkede heldige og ideelle lærerkombinationer.

Slutning

Det er ikke hensigten i denne fremstilling af dele af den grønlandske skoles udvikling at komme ind på den aktuelle situation. Jeg skal derfor nøjes med til afslutning at nævne, at den politiske situation i Grønland har gennemgået en ændring i løbet af de sidste halve snes år. Den nye generation af politikere er kommet til, og i dag reageres imod 60-ernes ligestillingspolitik. Man ønsker en udvikling der bygger på grønlandske forudsætninger – som det hedder. Forslaget til Landstingsforordning om folkeskolen i Grønland bygger således på denne politiske grundidé.

Skolelove, administration og fangersamfund på Grønland i tiden 1950–1974

Af JENS TOMMERUP

Cand.pæd. *Jens Tommerup* retter i denne artikel søgelyset mod specielt fangerområderne for at vurdere den grønlandske skoles muligheder for at give en miljøtilpasset undervisning i det grønlandske sprog og i fanger- og fiskerivenlige fag. Artiklen er i omarbejdet form et resultat af en forskningsrapport som forfatteren under sit studium ved Danmarks Lærerskole har udarbejdet for Institut for Dansk Skolehistorie.

*Mennesker er ikke mønter,
der rent håndværksmæssigt
kan smeltes og støbes til
nye af samme værdi.*

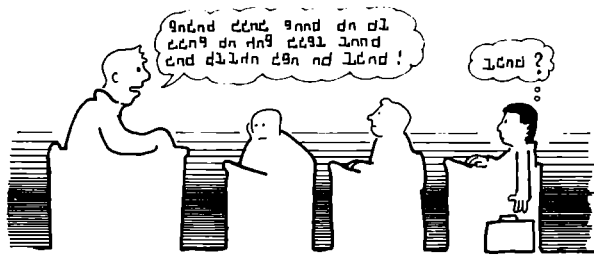
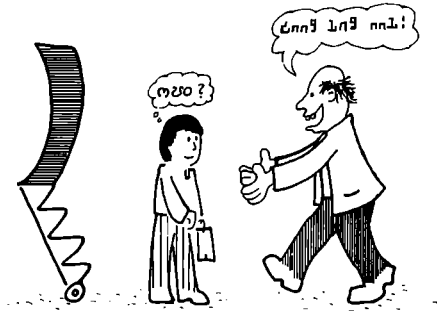
(Knud Rasmussen)

Skolelove og læseplaner må ses som udtryk for de tanker og ideer, der rører sig i befolkningen og dens styrende organer på et bestemt tidspunkt. Derfor er de velegnede til at dokumentere de ønsker, som man fra samfundets side har haft til skolen og til samfundets fremtidige udvikling. For nok påvirker samfundet skolen gennem sine love og gennem administration af lovene, men i sidste instans påvirker skolen også samfundet.

Denne vekselvirkning mellem skole og samfund har været særlig udpræget i det grønlandske skolevæsen, hvor ændringerne i ønskerne hos de toneangivende grønlandere har været store fra 1950 til i dag. I dag ønsker man en stærk samhørighed imellem skolen og det omgivende samfund, som man kendte det før 1950.^{1a)} Grønlandsk var førstesproget, og undervisningen i dette som i de fleste andre fag blev varetaget af grønlanderne selv, hvad enten underviserne var læreruddannede, præster eller kateketer. Herved sikredes en skole, som passede til den grønlandske kultur.

I en artikel, dateret d. 21.1.1974, i »Atuagagdliutit«, Grønlandsposten,^{1b)} fremhæves følgende forældreønsker, der alle peger i den ovennævnte retning:

»Man ønsker en skole på grønlandske forudsætninger. Modersmålet skal indgå med større styrke. Skolens indhold og almene sigte skal i højere grad pege mod de grønlandske samfunds- og erhvervsvilkår.«²



Anders Nilsson har i Grønlands Pædagogiske Tidsskrift nr. 27 1978 med denne tegning karakteriseret et af de store skoleproblemer for Grønlands bydebefolkning.

Anders Nilsson

Synspunktet kommer endnu tydeligere frem i en strukturskitse og et forslag til undervisningens indhold, udsendt af skoledirektøren i Godthåb, John E. Jensen, samme sted og dato:

»Med udgangspunkt i elevernes kulturelle og sproglige forudsætninger bør undervisningens indhold og omfang give grundlag for videre uddannelse og medleven i samfundet. Grønlandsk er undervisningssproget. Dansk er første fremmedsprog. I den udstrækning hensynet til lærerkræfter, lærebøger samt videre uddannelse kræver det, kan dansk tillige være undervisningssproget.«³

Man kunne tro, at disse citater stod i direkte fortsættelse af den skolepolitik, der blev ført på Grønland indtil 1950, hvor en ny skolelov blev vedtaget, men det er ikke tilfældet. De synspunkter, der udtrykkes i »Atuagagdluutit« i 1974, står tværtimod i en skærende kontrast til den skolepolitik, der indledtes i 1950.

Skoledirektørens synspunkt var derimod et udtryk for den ændring, som var sket i de grønlandske ønsker. En ændring, der nu har ført frem til, at man i hjemmestyrekommissionens betænkning udtaler (§ 9), at: »Det grønlandske sprog er hovedsproget.«⁴

Det, der i denne artikel vil blive søgt klarlagt, er, hvilke hensyn og ideer der siden 1950 har ligget bag de enkelte skolelove og administrationen af dem. Har den grønlandske skolepolitik i perioden fra 1950–1974 hovedsageligt været styret af økonomiske-, lighedsideologiske- eller lokalkulturelle hensyn?

Da det vil føre for vidt at besvare disse spørgsmål for alle de forskellige samfund på Grønland (fanger- og fåreavlssamfundene samt fiskeribyerne), vil jeg i det følgende nøjes med at undersøge udviklingen i fangerområderne, hvor jeg vil koncentrere mig om de muligheder, der har været for at give en miljøtilpasset undervisning. Samtidig håber jeg, at det vil være muligt for mig at give et billede af den samlede undervisningssituation på Grønland i perioden fra 1950–1974, selv om jeg selvfølgelig er klar over, at dette billede langt fra vil være udtømmende.

Miljøtilpasset undervisning i et fangersamfund

Hvis en undervisning skal være miljøtilpasset, må den lede børnene frem mod det samfund, som de skal fungere i som voksne. Det kræver, at bør-

nene får mulighed for at uddanne sig på en måde, så de kan vælge, om de vil blive i fangersamfundet, eller om de hellere vil uddanne sig, så de kan gå ind i det mere teknisk betonede erhvervsliv. Det er derfor nødvendigt, at de får mulighed for at vedligeholde nogle af de færdigheder, en fanger skal beherske for at kunne klare sig. Færdigheder såsom slædekørsel, kajakroning, fremstilling af fangstredskaber samt tilberedning og udnyttelse af fangsten.

Uddannelsen i disse færdigheder, som en fanger eller en fangerhustru ikke kan undvære, hvis de skal kunne klare sig i kampen mod naturen, har normalt altid været forældrenes anliggende. Faderen opdrager sønnen og moderen opdrager datteren til at kunne klare sig i fangertilværelsen. Når nu børnene skal i skole, så vanskeliggøres denne fangeruddannelsesproces, og det er derfor vigtigt, at skolen i det mindste gør det muligt for eleverne at opretholde færdighederne, dersom en miljøtilpasset undervisning skal lykkes.

Også det grønlandske sprog er en væsentlig faktor for barnets miljøtilpassede udvikling i de første skoleår. Det skyldes, at sproget er en af de vigtigste faktorer, når barnets identitet udvikles. Et barn, der i sine to første skoleår ikke undervises på sit eget sprog, vil næppe kunne udvikle den identitet, der passer til det samfund, som hun/han skal leve i som voksen. Ved at blive undervist på dansk i de første skoleår, kan barnet opleve det, som om dets egen kultur ikke er god nok. Hvis de fleste af de nye begreber, som barnet lærer og har brug for i sin dagligdag, bliver indlært på dansk, er der fare for, at barnet bliver splittet mellem dansk og grønlandsk. Dette så meget mere som de værdinormer, som fremstilles i lærebøgerne, ikke altid er fangersamfundets værdinormer.⁵

Selv de steder, hvor undervisningen i de første skoleår foregår på grønlandsk, kan der være sproglige problemer, fordi de anvendte skolebøger er skrevet på centralgrønlandsk. Og sydgrønlandsk er lige så forskelligt fra nordgrønlandsk som dansk fra nynorsk.

Selv om undervisningssproget således bliver grønlandsk og dansk første fremmedsprog, vil der stadig være sprogproblemer i Grønland, selv om de ikke vil være helt så store som de problemer, der skabtes, da skolen i 1950 blev adskilt fra kirken.

Præsterne, som ofte var grønlændere, havde et godt kendskab til grønlandsk sæd og skik, ligesom de ikke havde vanskeligheder ved at undervise børnene i det sprog, som taltes i det område, hvor børnene boede. Vanskelighederne opstod først for alvor, da det blev danske lærere, der skulle vare-

tage undervisningen, fordi deres sprog og kulturkendskab ikke altid var det bedste.

For at kunne forstå udviklingen inden for det grønlandske skolevæsen, er det nødvendigt at se på, hvordan udviklingen vedrørende det grønlandske skolevæsen har været i lovene, kommissionsrapporterne og i administrationen.

LOVE OG KOMMISSIONSRAPPORTER

Grønlandskommissionens betænkning 1950

Den nye udvikling startede, da Grønlandskommissionens betænkning af 1950 forelå. Denne kommission, der blev nedsat i 1949, havde i ni underkommissioner behandlet alle forhold vedrørende Grønland. Disse underkommissioner bestod hovedsagelig af politikere, administratorer, embedsmænd og landsrådsmedlemmer, der ønskede en meget nærmere tilknytning mellem Grønland og Danmark. Især de grønlandske medlemmer af kommissionen ønskede, at der skulle komme gang i udviklingen, så Grønland ligesom Danmark fik industri, byer, sygehuse, skoler og andet, der hører til et moderne samfund.⁶

I to af underkommissionerne fandtes der en fangerrepræsentant. Det var kommission IV, der skulle tage sig af den økonomiske virksomhed, befolkningens erhverv og deres fremme, produktionens behandling og afsætning, forsyningstjenesten, monopolet, og kommission IX, der skulle behandle problemer vedrørende de udprægede fangerdistrikter Angmagssalik, Scoresbysund og Thule.⁷ Derimod var der ingen fangerrepræsentanter i underkommission VI, hvori man behandlede kulturelle anliggender såsom kirke, skole, radio, film og presse.

Hvorfor skulle der være fangerrepræsentanter i nogle af kommissionerne og ikke i andre? Dette spørgsmål er delvis blevet besvaret af fhv. grønlandsminister M. Gam, der den gang var embedsmand i Grønlandsministeriet.⁸ I en personlig samtale har han fortalt mig, at fangerne i underkommission IV og IX var garanter for »at fangerne ikke blev klemt«.

Når man på det tidspunkt, hvor underkommissionerne blev nedsat, ikke fandt det nødvendigt at medtage fangerne i kommission VI, kan årsagen kun være, at skolen skulle være en fælles grønlandsk skole, hvor der ikke

skulle tages hensyn til fangerområdernes særinteresser. Det skyldtes formentlig at:

»Kommissionens skole- og undervisningsudvalg havde til eneste formål at søge at skabe en *ny grønlandsk skole*, der i videste omfang (selvstændig og dermed løst fra kirken) skulle skabe grundlaget for den hurtigst mulige modernisering, normalisering og liberalisering af det grønlandske samfund *som en helhed*. Efter ofte gentagne *grønlandske* ønsker og krav skulle skolen gennem danskundervisningen og den dansksprogede undervisning føre det grønlandske barn ind i den moderne *verdensnære* fremtid, altså bort fra monoopolets lukkede selvbundethed.«⁹

Denne holdning til fangerområderne blev understøttet af den prognose for de grønlandske erhverv som kommissionen havde udarbejdet i forbindelse med overvejelserne om, hvor de fremtidige bebyggelser skulle være.

Til brug for denne prognose blev både Upernavik og Umanak, der var udprægede fangerdistrikter, undersøgt. Prognosen viste, at fremtidsudsigterne for disse områder var meget dårlige, fordi sælfangsten var i tilbagegang. Kommissionen drog derfor følgende konklusion:

»... Det ville være ønskeligt, om man søgte at interessere en væsentlig del af befolkningen i disse to distrikter for en flytning til sydligere egne, hvor der er mulighed for fiskeri eller andre erhverv på økonomisk tilfredsstillende vilkår.«¹⁰

At økonomien spiller en stor rolle i kommissionens overvejelser ses også af argumentationen omkring en eventuel udvikling af kolonierne i Nordgrønland. Den påpeger, at der ikke er grund til at afvikle dem, da de store transportudgifter til disse områder alligevel ikke vil kunne spares. Radiostationerne i Nordgrønland skulle opretholdes på grund af internationale aftaler.¹¹

Kommissionen opregnede i betænkningen følgende fordele ved at samle befolkningen i de større byer:

- a. børnene ville få mulighed for bedre skoleundervisning (i a/b-skolerne), (se herom s. 43),
- b. i byerne var der mulighed for lægehjælp og hygiejne,

- c. administrative fordele – jo færre byer des mindre personale,
- d. økonomiske fordele – sparet transport til udsteder – bedre og mere økonomisk anvendelse af arbejdskraft – mekanisering og rationalisering.¹²

Kommissionens hovedkonklusion kunne derfor kun blive, at centraliseringen måtte være en fordel for alle parter, både grønlændere og danskere.

Grønlandskommissionen behandlede skolen i betænkningens bind 3. Man lagde ikke vægt på ret meget andet end en styrkelse og udvidelse af danskundervisningen i børneskolen.¹³ Der nævnedes overhovedet ikke noget om særlige undervisningstilbud til fangerområderne. Derimod ønskede man at kateketerne i fangerområderne skulle videreuddannes. En videreuddannelse, der formentlig ville komme til at betyde, at de efter endt uddannelse skulle indgå som et led i den almindelige daniseringsproces. Og dermed må det formodes, at den miljøtilpassede undervisning, som de tidligere kunne give eleverne, måtte ophøre.

Skoleloven af 27.5.1950¹⁴

Denne lov, der udarbejdedes samme år, behøvede selvfølgelig ikke at følge kommissionsrapporten slavisk, men når det drejede sig om dansk- og fangerundervisningen eller rettere sagt den manglende fangerundervisning, var det ikke noget nyt, hvad følgende citat tydeligt viser:¹⁵

»Blandt undervisningsfagene skal stedse findes religion, indøvelse i at læse og skrive såvel det grønlandske som det danske sprog, regning og skrivning, sundhedslære, historie, geografi og naturhistorie. Hvor forholdene tillader det, gives der tillige undervisning i tegning, gymnastik, sang, kvindelig husgerning og sløjd.«

Som det fremgår af ovenstående citat var undervisningssproget ikke fastlagt. Derimod var det op til skoledirektøren at indstille, om undervisningen skulle deles i to linier (§ 10), en a- og en b-linje.

På a-linjen foregik al undervisning på grønlandsk, undtagen naturligvis danskundervisningen – på samme måde som den havde gjort indtil 1950.

På b-linjen foregik al undervisning efter udgangen af andet skoleår på dansk i flere og flere fag. Dog skulle undervisningen i grønlandsk og i religion foregå på grønlandsk.

Resultatet blev, at der oprettedes a/b-skoler (dvs. dobbeltsprogede) i

nogle enkelte større fiskeribyer. I de mindre byer og bygder var skolerne udelte skoler, med grønlandsk undervisningssprog.

Når skoledirektøren skulle afgøre, om en skole skulle have en b-linje eller skulle søge at få indført dansk i a-linjen, ahang hans bestræbelser hovedsagelig af en ting – var det muligt at få danske lærere til at forestå undervisningen.

Til spørgsmålet, om fangerne selv ønskede danskundervisning i skolen, svarede tidligere skoledirektør og grønlandsminister M. Gam, at der var

»... en absolut interesse for at indføre danskundervisning. Fangererhvervet var talmæssigt i tilbagegang, og de fangere, der havde haft gode indtægter, ønskede, at deres børn fik en god skolegang. ... Kostskolen var det store mål for alle«. ¹⁶

Selvom den ovennævnte lov gav ringe muligheder for, hvad vi i dag ville kalde en miljøtilpasset undervisning, kunne det dog have været muligt at lægge mere fangervenlige synspunkter ind i den *skole- og undervisningsplan for den grønlandske skole*, der kom i 1951. ¹⁷

Det viste sig dog ikke at blive tilfældet. Selvom planen indeholdt faget »Grønlandsk erhvervslære«, så var det dog ikke meningen, at dette fag skulle fungere over hele Grønland. Det var derimod et fag, der skulle kunne oprettes (som et valgfrit fag), hvis der var brug for det. Ved at gøre dette fag valgfrit i stedet for obligatorisk, opnåedes det, at grønlænderne førtes længere bort fra deres oprindelige kultur og nærmere til den modernisering af det grønlandske samfund, som man ønskede.

Udvalget for samfundsforskning i Grønland

I 1961, efter at undervisningsplanen for Grønland havde fungeret i 10 år, fremkom Udvalget for samfundsforskning i Grønland med en redegørelse for uddannelsessituationen omkring 1960. ¹⁸ Rapportens titel var »Uddannelsessituationen i Vestgrønland bd. I-III.« Udvalget havde konstateret, at grønlænderne havde fået den underordnede plads »... hvadenten det drejede sig om religiøse, sociale eller tekniske forhold...« ¹⁹

»Den følelse af ulighed, som mange grønlændere nu er i besiddelse af, kan ikke undgå at blive understreget af, at de udsendte danskere opnår en højere løn end grønlænderne for det samme arbejde. Det alvorligste problem er efter udvalgets mening sprogbarrieren. De mange kommunika-

tionsvanskeligheder mellem grønlænderne og den udsendte har betydet, at man »nødigt har villet benytte grønlandsk arbejdskraft eller i hvert fald kun ... til inferiort arbejde ...«²⁰

Sprogproblemerne havde sat en grænse for, hvor effektivt uddannelser har kunnet gennemføres. Dette forhold havde bl.a. bevirket, at grønlænderen ikke kom op på så højt et kvalifikationsniveau som de udsendte danskere. Udvalget mente, at der, for at disse problemer kunne løses, måtte skabes

»... en effektiv *centralisering og samordning af samtlige uddannelsesopgaver*, omfattende alle typer af uddannelse, uanset om der er tale om fagområder, som fortrinsvis er af interesse for Den kongelige grønlandske handel ...«²¹

Endvidere foresloges det, at børnenes skolegang koncentreredes på nogle større skoler for derved at kunne forbedre undervisningen.

Udvalget omtalte den erhvervsbetonede undervisning²² i Nord- og Østgrønland samt i de nordlige dele af Vestgrønland. Denne undervisning skyldtes ikke et ønske om, at

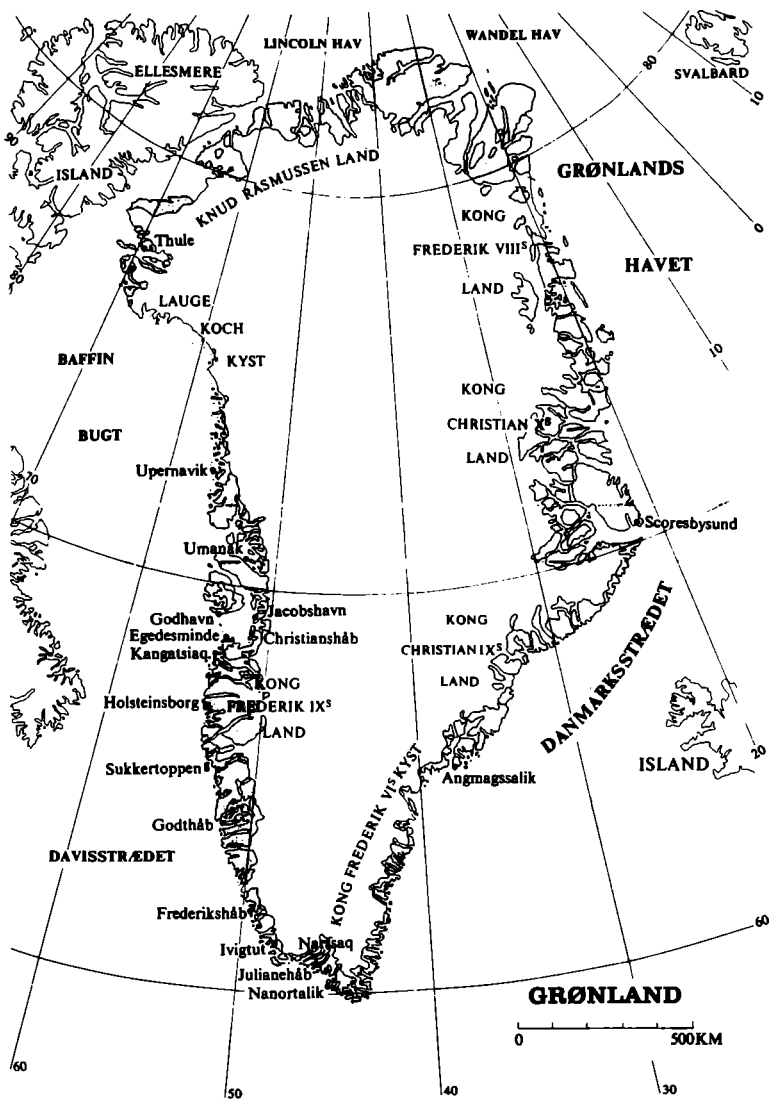
»... uddanne børnene til et erhverv, men at erhvervsdygtigheden i fangerdistrikterne, især for drengenes vedkommende, udvikles i barnealderen, hvilket ikke er tilfældet med »de nye erhverv« ...«²³

Pigerne undervistes i skindbehandling og skindsyning af to hensyn – færdighedshensyn og for at bevare deres kultur. Det var de samme to årsager, der lå bag undervisningen i ben-, træ- og metalsløjde i Østgrønland.²⁴

Frederikshåb-forsøget

Frederikshåb byskole fik i 1959 skoledirektørens tilladelse til at foretage en forsøgsundervisning. Børnene i en 1. klasse undervistes, efter aftale med forældrene, 20 timer ugentligt på dansk (dansk, regning, småsløjde) og 2 timer på grønlandsk (religion).

Selve forsøget var ombølget af så megen interesse, at næsten alle forældre til de børn, der ikke skulle deltage i forsøget, kom »og bad indtrængende, om de da ikke også kunne få deres børn i den »danske skole«, som de sagde.«²⁵



Oversigtskort over Grønland. Danmarks Natur bd. 10 1971, s. 31.

Dette forsøg blev skelsættende, for det viste sig snart, at så mange mennesker ønskede den danske skole, at det hurtigt blev a/b skolernes endeligt. Normaliseringen af den grønlandske skole hen imod den danske var begyndt at slå igennem.

Den foreløbige undervisningsplan

Normaliseringstanken kom tydeligt til udtryk i *den foreløbige læseplan*, som skoledirektør Chr. Berthelsen udsendte i 1964.²⁶ Denne foreløbige læseplan udsprang af et skoleledermøde i Godthåb 1962. En lang række udvalg var blevet nedsat og barslede for hovedpartens vedkommende i løbet af skoleledermødet med såvel undervisningsplan som vejledninger til de enkelte fag.

I indledningen til den foreløbige læseplan udtalte skoledirektøren:

»Det vil ses, at de her foreliggende undervisningsplaner og -vejledninger i meget vid udstrækning er udarbejdet på grundlag af den ... »Blå Betænkning«. Visse afsnit er endda (når omarbejdelse fandtes unaturligt og upåkrævet) taget direkte derfra.«²⁷

Frederikshåb-forsøget var endnu ikke slået så afgørende igennem, at man allerede på dette tidspunkt ønskede at afskaffe grønlandskundervisningen på de første klassetrin. Læseplanen gav nemlig udtryk for en opfattelse af faget grønlandsk, som umiddelbart virker som om den hører en langt senere tid til. Der stod bl.a.:

»Det må betragtes som en af skolens hovedopgaver at opøve hver enkelt elev i at beherske modersmålet så godt som muligt... Herved imødekommes ikke blot det daglige livskrav, men der skabes tillige grundlag for en personlig udvikling ...«²⁸

Dog skulle disse ønsker snart blive gjort til skamme, for man var på dette tidspunkt ved at udforme de retningslinjer, som det grønlandske samfund fremover skulle fungere efter. De retningslinjer, der mere end nogen andre, skulle være medvirkende til, at lighedsideologien i 60'erne blev den fremherskende ideologi både i Grønland og i Danmark.

Ministeriets Grønlandsudvalg – G 60.

Det grønlandske landsråds normaliseringstanker var omkring 1959 blevet mere og mere accentuerede. Af den årsag henstillede Landsrådet efter sine drøftelser i sommeren 1959 til Folketinget at søge en langsigtet målsætning for opbygningen af Grønland fastlagt. For at imødekomme dette ønske nedsatte ministeren for Grønland i 1960 et Grønlandsudvalg.

Dette udvalg skulle tage stilling til, om det politiske, det økonomiske og erhvervsmæssige samt det administrative område skulle tilrettelægges på en anden måde end hidtil gældende. I betænkningen fra 1964²⁹ blev der stillet forslag om, at normaliseringen mellem Grønland og Danmark skulle videreføres, bl.a. ved at enkelte ressortområder skulle overflyttes fra Grønlandsministeriet til fagministerierne.³⁰

Udvalget fastslog, at de tidligere antagelser fra Grønlandskommissionen af 1950,³¹ om at sælfangsten var i tilbagegang, var blevet gjort til skamme. Indhandlingen af sælskind var næsten blevet fordoblet fra 20.000 skind i begyndelsen af 50'erne³² til 40.000 skind i 1960. Fangererhvervet havde altså været i fremgang i hele denne periode.³³

Da de øgede fangstindtægter i fangerområder havde vist, at disse områder havde deres berettigelse, fremkom man nu med forslag, der kunne op- og hjælpe fangsterhvervet yderligere. Der taltes på dette tidspunkt ikke ret meget om yderligere nedlæggelser af fangerpladser. Udvalget foreslog bl.a. opførelse af fangsthytter, depotbygninger og anskaffelse af mindre motorbåde,³⁴ derimod ikke om undervisningsinitiativer, der kunne støtte eller styrke fangerundervisningen. Udvalget udtalte, at

»Det er tillige en forudsætning for en kraftig økonomisk og social fremgang for den grønlandske befolkning at uddannelsen fortsat udvikles og forbedres, så den grønlandske befolkning i voksende omfang kan dække det moderne samfunds efterspørgsel efter forskellige kategorier af arbejdskraft ...«³⁵

Dermed ville normaliseringstanken bedre kunne føres ud i livet.

Alt i alt viste disse overvejelser tydeligt, at selv om man var klar over de lokale områders problemer, ønskede man ikke at tage hensyn til problemerne, når lovgivningen skulle ændres. Det drejede sig på dette tidspunkt om normalisering og om en fælles grønlandsk skolepolitik.

Endvidere ønskede udvalget, at a/b-ordningen på skolerne i de større

byer på Vestgrønland skulle ændres, så a-linjen (den grønlandsk sprogede) bortfaldt til fordel for b-linjen, hvor størstedelen af undervisningen efter 2. klasse foregik på dansk.

Samtidig med denne ændring af loven ønskede udvalget, at forsøgsundervisningen (Frederikshåb-forsøgene), hvor grønlandsk blev udskudt til 3. klasse, fortsat skulle være tilladt. Derfor ønskede man forsøgsundervisningen tilladt gennem en lovhjemmel.³⁶

Fra flere grønlandske politikeres side udtryktes der på dette tidspunkt endog ønsker om, at dansk skulle være tvunget i de første skoleår, i stedet for kun at være tilladt som en art forsøgsundervisning. Disse forslag blev imidlertid afvist af folketinget i løbet af den skolelovsdebat om Grønland, der foregik fra 1964–1967.³⁷

*Lov om skolevæsenet i Grønland 1967*³⁸

For første gang var modsætningerne dukket op i de officielle dokumenter mellem dem, der ønskede en miljøtilpasset skole, og dem, der ønskede en daniserende og kulturfremmende skole. Derfor kan det heller ikke undre, at skoleloven af 1967 for det grønlandske skolevæsen ikke tog direkte stilling til, om det grønlandske eller det danske sprog skulle have fortrinsret i skolen. Dog nævnes det i § 14 stk. 3, at undervisningen i grønlandsk kunne udskydes til begyndelsen af 3. skoleår.³⁹ Dermed er prioriteringen vist givet, uden at man er gået så langt, som Grønlandsudvalget af 1960 ønskede.

Det blev nu muligt at oprette fanger- og fiskerivelige fag, idet der i § 14 stk. 1 stod, at

»Undervisningen skal endvidere så vidt muligt omfatte sløjd, husgering og skolebadning. Undervisningen kan med skoledirektørens tilladelse omfatte andre fag.«⁴⁰

Mens sløjd ikke var obligatorisk på første til femte trin, så var det til gengæld gjort obligatorisk på 6. trin iflg. § 15 stk. 1. I § 18⁴¹ åbnedes der endnu bedre muligheder for at give en undervisning, der svarede til fangerområdernes erhvervsinteresser. I denne paragraf stod der, at

»Efter regler, der fastsættes af skoledirektionen, kan der i disse skoleår under hensyntagen til de stedlige undervisningsmuligheder indføres valgfrie fag, der tager sigte på elevernes fremtidige virksomhed inden-

for erhvervslivets forskellige grene. Der må dog ikke gives en egentlig faglig undervisning.«⁴²

Endvidere stod der i samme paragrafs stk. 4, at

»Såfremt undervisningen ved en skole slutter ved udgangen af 7. skoleår ... skal undervisningen i 7. skoleår tilrettelægges således, at der tages sigte på elevernes fremtidige virksomhed indenfor erhvervslivets forskellige grene ...«

Det vil sige, at selv om der i et fangerområde ikke var skolegang længere end til syvende klasse, så ville det alligevel være muligt at foretage en fangervenlig skoleundervisning.⁴³

Denne lov synes at rumme muligheder for en miljøvenlig skoleundervisning, men ville disse muligheder få lov til at slå igennem? Skulle Grønland daniseres? eller skulle der tages hensyn til grønlandske særpræg?⁴⁴ Denne diskussion havde foregået gennem længere tid, men den kom klarest til udtryk på det symposium, der blev afholdt d. 27.10.1969 på grønlandsminister A.C. Normanns foranledning.

Grønlandsministerens symposium 1969

Symposiets emne var »Det grønlandske sprog som kulturbærende faktor«.⁴⁵ Der var tre indledere: pater Finn Lyng, lektor Mogens Boserup og cand.psych. Mogens Jansen, og af disse tre indledere er det de to første, der i denne forbindelse har størst interesse.

F. Lyng mente, at det grønlandske sprog havde en »... skiftende rolle, alt efter hvilken del af samfundet man bevæger sig i ...«⁴⁶ For at illustrere hvad han mente, brugte F. Lyng følgende samfundsoptdeling: »1) de nordgrønlandske fangersamfund, 2) åbentvandsbyernes fiskerbefolkning, 3) sydgrønlandske færeholdsbefolkning, 4) mekanikere og teknikeruddannede ..., 5) handelsuddannede, 6) kontoruddannede, 7) sygeplejeuddannede, 8) skolens folk, 9) kirkens folk, 10) ufaglært arbejdskraft ...«

Ud fra denne optdeling redegjorde F. Lyng for, at i jo højere grad den samfundsgruppe, man bevæger sig i, er præget af den vesteuropæiske civilisation, des mindre bliver det grønlandske sprogs rolle som kulturbærende faktor. Derfor er grønlandsks rolle som kulturbærende faktor størst i fanger- og færeholderdistrikterne og mindst i områder med mange tekniske fag. F.

Lynge føjede til, at også på de mest europæiserede arbejdspladser er grønlandsk

»... bærer af en mentalitet, der kort og godt, gør mennesker anderledes, end hvis der blev talt dansk ...«⁴⁶

Derfor sluttede F. Lynge, at det var spild af tid at lære børnene grønlandsk i realskolen, da det var på dette tidspunkt de tekniske ord og grundbegreber indlærtes. I realskolen skulle grønlandsk kun bruges i orienteringsfagene. Dette mente Lynge formentlig ud fra en betragtning af, at disse fag beskæftigede sig med elevernes dagligdag og hjemmeliv. Grønlandsk skulle derved gøres til hjemmesproget, hvorimod dansk skulle være udesproget. For at få balance i tingene mente Lynge, at grønlandsk skulle styrkes i underskolen. Ved at ændre skolen i denne retning kunne man opnå, at grønlandernes skoleuddannelse blev af en højere standard. Dog mente Lynge, at en afgørelse som denne var så alvorlig, at landsrådet burde lægge den ud til befolkningens afgørelse, hvad den aldrig tidligere havde været.

Den anden indleder, Mogens Boserup,⁴⁷ havde en mere yderliggående løsning på sprogproblemet. Han mente, ligesom Lynge, at grønlandsk var blevet klassesdelende. De, der havde de bedst lønnede jobs, var danske eller dansktalende. Disse mennesker havde stort set de ikke-manuelle jobs, de ting

»... man kan gøre siddende i en stol og i pænt tøj ...«

De udstedte ordrene, hvorimod den store del af befolkningen udførte alt det hårde og ubehagelige arbejde.

»... Disse to grupper taler ikke blot hver sit sprog, men det er tillige sådan at de slet ikke forstår hinanden ... det er kun en ganske lille gruppe af folk, der ... kan formidle kontakten mellem de to grupper.«⁴⁸

Grønlanderne ville vedblive at være et underkuet folk, hvis der ikke skete en ændring. Mogens Boserup mente, at den ændring måtte være, at grønlandsk afskaffedes. Det var den eneste udvej, hvis man ønskede ligestilling. Grønlandsk skulle ikke afskaffes fra dag til dag, men afskaffes nedefra, så børnene kun skulle have danske lærere i skolen. Børnene skulle herved vænnes til dels

»... ikke at være bange for dansk og dels til at samle lidt dansk op.«⁴⁹

Danskundervisningen skulle støttes af TV, ligesom antallet af skolerejser til Danmark skulle udvides, da disse rejser ligesom TV virkede sprogformidlende.

Selv om M. Boserup udtalte, at det ikke var de rent økonomiske motiver, der havde været årsagen til hans overvejelser, så har den økonomiske tankegang ikke været fremmed for ham. Han føjede nemlig til, at

»Det strengt økonomiske motiv kommer ind i denne årsagskæde, fordi et bedre kendskab til dansk gør grønlanderen mere effektiv, mere anvendelig i økonomien – i og med det styrker hans selvrespekt ...«⁵⁰

Mogens Boserup kunne godt se, at grønlandsk var kulturbærende i fangerdistrikterne, men da disse ikke indeholder mere end ca. 10 % af befolkningen, og da resten af Grønland har meget brug for dansk, kunne han

»... med sin bedste vilje ikke se rettere end, at det grønlandske sprog er ... en kulturhindrende faktor.«⁵¹

Disse to indledere var næsten enige om, at det grønlandske sprog skulle fjernes fra realskolen. Men hvor F. Lynges ville bevare det i underskolen på grund af sprogets kulturbærende værdier, ville M. Boserup derimod have afskaffet grønlandsk helt som undervisningssprog, for at man derved kunne opnå en ligestilling mellem grønlandere og danskere.

Det var ikke Boserup og Lynges synspunkter, der kom til at præge de følgende års skoleplanlægning på Grønland. Et omsving i opfattelsen af det grønlandske sprogs betingelser var på vej. Et omsving, der skyldtes, at lighedsideologien var på vej ud som overordnet målsætning.

Skoleledermødet i Sønder Strømfjord september 1970⁵²

Skolelederne skulle på dette møde tage stilling til den grønlandske skoles fremtid.

På dette møde var der to forhold, der spillede ind, når talen faldt på en miljøtilpasset undervisning. Man ønskede på den ene side at styrke modersmålet (grønlandsk), men man var klar over at dette ikke altid lod sig gøre på grund af mangel på lærerkræfter. Det lod sig ikke (og lader sig næppe foreløbig) gøre, at skaffe tilstrækkeligt med uddannede grønlandssprogede lærere. Dog var der ingen tvivl om sigtet, man ønskede at styrke

»såvel modersmålet som fremmedsprogsindlæringen [dansk] ...«⁵³

Men debatten sluttede ikke her. Den løb videre og på Grønlandsrådets møde i december 1970, fik rådet forelagt en redegørelse – udarbejdet af Grønlandsministeriet – der byggede på de principper, der var blevet afstukket på skoleledermødet i september.

Omsvinget fra lighedsideologi til miljøtilpasset undervisning kom tydeligt frem, når man ønskede at

»tage hensyn til de forskellige undervisningsbehov, der – betinget af de geografiske og erhvervmæssige [fiskeri- og fangst-] forhold – findes i Grønland.«⁵⁴

Endvidere ønskede man, at

»der må kunne dispenseres fra undervisningspligten i de specielle erhvervsområder [fangerdistrikter m.v.] ...«⁵⁴

Derigennem ønskede man at opnå, at den oplæring, som forældrene er nødt til at give de kommende fangere og fangerhustruer, kunne komme til at foregå uhindret.

Et andet interessant punkt er, at redegørelsen – ligesom skoleledermødet i 1970 – ønsker en styrkelse af det grønlandske sprog i tiden omkring skolestarten. Denne styrkelse betragtes som en nødvendighed, fordi

»modersmålet på en gang er forudsætning, redskab og mål for det enkelte menneskes sociale aktivitet, og fordi det grønlandske sprog må være udgangspunktet for den lige så nødvendige undervisning i dansk.«⁵⁵

Denne præference, hvor grønlandsk var primærsproget og dansk sekundærsproget, slog stærkt igennem i den efterfølgende diskussion om den grønlandske skoles problemer.

Læseplan for Grønland 1971

I 1971 afgav en arbejdsgruppe, som var blevet nedsat efter skoleledermødet i Sdr. Strømfjord, et forslag til den foreløbige læseplan for faget grønlandsk.

I denne læseplan er det helt tydeligt, at skoleledermødet i Sdr. Strøm-

fjord og den deraf følgende redegørelse for den grønlandske skoles fremtid havde påvirket arbejdet i læseplansgruppen, idet man publicerede læseplanshæftet for grønlandsk før end læseplanshæftet for dansk. I læseplanen for grønlandsk hed det, at modersmålet (grønlandsk) måtte ses

»... ikke alene som et mål i selve undervisningen, men også som et af de væsentligste midler til at fremme det enkelte barns udvikling ...«⁵⁶

I hæfte 6, der omhandlede skolestarten,⁵⁷ behandlede sprogproblemet udførligt. Arbejdsgruppen påpegede, at skolestarten skulle tilrettelægges med al mulig hensyntagen til barnets aktuelle udviklingsstade, og da barnet i skolestarten

»... har ... et stærkt behov for at kunne klare sig selv, blive accepteret, forstå og selv blive forstået ... [kan] En sådan pædagogisk indsats næppe formidles fyldestgørende af lærere, der ikke taler barnets sprog.«⁵⁸

Konklusionen blev, at arbejdsgruppen fandt det tilrådeligt

»... at lade de to første skoleår tage deres udgangspunkt i barnets naturlige sprog.«⁵⁹

Dette holdningsskift må tages som udtryk for, at udviklingen siden 1971 er gået i retning af en større hensyntagen til det enkelte individ og dets miljømæssige baggrund. Derfor kunne det også forventes, at indstillingen til fangerundervisningen havde gennemgået en yderligere udvikling siden 1967, men det er ikke tilfældet. Under overskriften »De øvrige fag«, stod der blot:

»I læseplanen omfattende de 7 første skoleår⁶⁰ er der ikke udarbejdet særskilte fagplaner for: anskuelse, religion, naturlære samt de musisk kreative fag.«⁶¹

Fangerfag blev ikke nævnt med et eneste ord, og de nævntes ikke, før de toges op i skoledirektørens forslag til undervisningens indhold i 1974.

ADMINISTRATION

I det foregående afsnit har jeg bl.a. søgt at påvise, at love og kommissionsarbejde i større dele af perioden har taget ringe hensyn til fangerområdernes miljø⁰ og først efter skoleloven i 1967 åbnet større muligheder for fangerfag i undervisningen. I virkeligheden var fangerfag indført i skolerne ad administrativ vej allerede i 50'erne.¹

I en oversigt over den grønlandske skole² skrev skoledirektør Chr. Berthelsen, at

»... i fangerområderne etableredes fangerundervisning for at vække interessen for fangererhvervet. Denne undervisning udbyggedes i løbet af perioden ...«³

Som det står i teksten, kan det tolkes, som om initiativet til denne undervisning var kommet fra centralt hold, ministeriet for Grønland eller skoledirektionen.

I beretningen vedrørende den grønlandske skole 1954–55 blev der sagt, at man fra »skolens side« søgte at opmuntre børnenes interesse for fangererhvervet i Upernavik og Umanak skoledistrikter,

»... hvor fangererhvervet stadigvæk er det bærende erhverv ...«⁴

Baggrunden for initiativet var ifølge skoleleder Tage Ramløv,⁵ at Grønlands tekniske organisation, GTO, var kommet til Upernavik. På grund af GTO's mange projekter havde man brug for megen lokal arbejdskraft, og da lønningerne var gode og arbejdet sikkert, opsogede GTO næsten hele den unge arbejdskraft i byen. Når de unge var beskæftigede i GTO, kunne de jo ikke tage med fædrene på fangstrejser, og dette kunne på længere sigt befrygtes at føre til, at de unge havde »glemt« fangerfaget, den dag der ikke mere var arbejde til dem.

»Dette var baggrunden for, at jeg på skoleledermødet i Egedesminde i 1955 bad om tilladelse til at gøre et forsøg med fangerundervisning i skolen i Upernavik.«⁶

Det kunne dermed se ud som om, at initiativet og ideen til fangerundervisningen var kommet fra lokalt hold. Dette er imidlertid ikke tilfældet. Muligheden for at oprette denne type undervisning havde hele tiden været indbygget i skoleplanerne siden 50-planen. Derimod kom initiativet til oprettel-

Skema over de distrikter hvor der har været drevet fangerundervisning¹

sted	år	50 ²	-	-	-	55	-	-	-	60	-	-	-	65	-	-	70	-	-	75	-	
Umanak																						
Upernavik						x	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Thule						x	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Holsteinsborg						§	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Angmagssalik						?																
Scoresbysund						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Jacobshavn						§	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Qutligssat						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Egedesminde						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Claushavn						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Christianshåb						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kungmiut						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kangamiut						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sarqaq						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kangåtsiak						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Godhavn						?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

1. oplysning hentet fra »Beretning vedrørende den grønlandske skole 1950-73.

2. 50 = skoleåret 1949/50.

Tegnforklaring:

x = skolens initiativ til oprettelsen af fangerundervisning

O = kommunens initiativ til oprettelsen af fangerundervisning

? = ukendt initiativ til oprettelsen af fangerundervisning

§ = skoledirektionens initiativ (iflg. F. Gad oprettet efter studier af de miljøtilpassede sameskoler (oplyst 1979))

& = ingen interesse blandt eleverne

+ = undervisningen ophørt

+ = fortsat undervisning

Manglende tegn behøver ikke være manglende undervisning.

Fra skoleåret 1969-70 ikke længere særlige fyldige beretninger fra skolevæsenet. Oplysninger herefter skyldes skoleinspektør Chr. Frederiksen eller skoleinspektør B. Gynther.

sen af fangerundervisningen ude i de enkelte kommuner normalt enten fra skoleudvalgene eller en initiativrig lærer. Herved fulgte man den normale procedure indenfor skolevæsenet.

At initiativet virkelig kom fra et af disse to steder har kunnet bekræftes af både den tidligere Grønlandsminister og skoledirektør for Grønland, M. Gam, og undervisningsinspektør i ministeriet for Grønland, Bent Gynther.⁷ På ovenstående skema (s. 56) har jeg søgt at samle oplysningerne om, hvor initiativet til fangerundervisningen kom fra – samt hvornår den kom. Som det ses, spredte denne undervisningsform sig med eksplosiv hast til de fleste fangerområder, der ligger nord for linjen Kangamiut syd for Holsteinsborg til Angmagssalik (se kortet s. 46).

Syd for denne linje har der mig bekendt ikke været undervist i fangerfag.

Årsagen hertil kunne selvfølgelig være, at der ingen fangst var i de sydligere liggende byer og bygder, men betragter man en fangststatistik for Grønland, viser det sig, at alle sydgrønlandske byer og bygder har fangstindtægter i større eller mindre omfang. Og Nanortaliks fangstindtægter er endda større end flere af de områder, der har oprettet fangerundervisning. Det var altså ikke den manglende fangst, der var årsagen; årsagen kunne måske søges i, at man enten ikke har fået lov til/eller bedt om at få oprettet fangerundervisning hos skoledirektøren i Godthåb.

Jeg mener ikke, at man fra skoledirektørens side ville nægte oprettelse af fangerundervisning, hvis det blev ønsket af det lokale skoleudvalg eller den lokale skole. Min opfattelse bygger jeg på, at man fra skoledirektørens og ministeriets side så vidt muligt forsøgte at efterkomme alle rimelige ønsker, og hvorfor skulle man tillade oprettelse et sted og nægte det et andet? Dette ville formentlig føre til stærk kritik fra de enkelte skoler side. En kritik som efter al sandsynlighed ville komme til udtryk i de skoleberetninger fra de enkelte skoler, som trykkes i den allerede ovenfor omtalte »Beretning vedrørende den grønlandske skole«. Disse beretninger indeholder nemlig til tider kritiske bemærkninger vedrørende manglende lokaler, undervisningsmidler og andet man er utilfreds med; men der findes ingen kritik af manglende tilfaldelser til oprettelse af fangerundervisning.

Derimod er der en anden mulighed, – skolerne eller skoleudvalgene har ikke bedt om at få oprettet fangerundervisning. Uden at kunne vide det med sikkerhed,⁸ kunne jeg forestille mig, at der bag det manglende ønske om fangerundervisning kunne ligge en opgivende holdning. For når de ledende politikere i landsrådet ønskede normalisering og danisering, er det vel ikke usandsynligt, at fangerne tænkte, at daniseringsprocessen var vejen frem.

Det kunne umiddelbart synes selvmodsigende at indføre fangerundervisning, når man gennem skolelovene søgte at fremme daniseringsbestræbelserne, men man kunne ikke nøjes med lighedshensyn; politikerne var også nødt til at tage hensyn til økonomiske forhold, hvad udvalget for samfundsforskning⁹ og Grønlandsudvalget af 1960 tydeligvis¹⁰ også gjorde, når de henholdsvis udtalte, at erhvervsdygtigheden udvikledes i barnealderen samt at fangererhvervet var i fremgang. Derfor måtte resultatet blive, at når fangerområdet kunne bære sig selv rent økonomisk, så måtte de også få den nødvendige undervisning, så man derved kunne

»... stræbe mod at hindre, at [børnene] gennem skolegangen bliver fremmede i det miljø, de hører hjemme i ... indordne skolen under miljøets krav ...«¹¹

Når dette kan lade sig gøre i Grønland, skyldes det kun, at den grønlandske skole ikke er »... bundet i snævre love og stramme cirkulærebånd.«¹²

Efter nu at have betragtet fangerundervisningen, vil jeg vende blikket mod administrationen af danskundervisningen og derfor rejse spørgsmålet, hvorledes de ledende administratorer på Grønland så på forholdet mellem det danske og det grønlandske sprog.

Når det fortrinsvis var i Sydgrønland, at man oprettede a/b-skoler, skyldtes det, at miljøet i dette område var det mest daniserede. Det var her, man først og fremmest havde brug for, at børnene kunne dansk. Dette blev da også helt tydeligt udtrykt af den daværende skoledirektør M. Gam, der i tidsskriftet Grønland¹³ i 1956 – 5 år efter udsendelsen af Læseplanen i 1951 – skrev om a/b-skolerne, at de havde

»... den form, der bedst tilfredsstillende det særlige behov her i Sydgrønland.«

I samme artikel udtalte M. Gam, at B-klasserne blev en stor succes, så stor, at M. Gam, da jeg talte med ham, tilføjede:

»... succes'en var så stor, at børnene ikke kunne grønlandsk i nævneværdig grad ... B-afdelingerne havde en form, der virkede stærkere end ønsket. B-afdelingen var ikke den helt rigtige løsning, ... men kritikken i dag er stærkt politisk betonet.«¹⁴

Normaliseringstankens videreudvikling¹⁵ fandtes tilsyneladende allerede i Godthåb i 1960. I hvert fald skrev M. Gam, at

»Dansk bliver arbejdets sprog, hverdagens sprog, og grønlandsk bliver vel så »søndagssproget« ...«¹⁶

Disse ord, som M. Gam¹⁷ i dag beklager, forklarede han med, at alle den gang ønskede daniseringen. Jfr. s. 45.

De tanker om dansk som »arbejdssprog«, som M. Gam gav udtryk for i 1960, levede tilsyneladende videre i skoledirektionen, efter at M. Gam havde forladt den for at blive Grønlandsminister og var blevet afløst af Chr. Berthelsen i 1960.

Denne holdning ændredes først efter skoleledermødet i Sønder Strømfjord i september 1970, hvor den daværende skoledirektør Chr. Berthelsen gik ind i arbejdet med ændringen af de grønlandske skoleforhold.

Det var dette, der i 1974 førte til, at skoledirektør John E. Jensen fremsatte den strukturskitse, der i dag ligger til grund for overvejelserne om en mere miljøtilpasset undervisning – sprogligt og færdighedsmæssigt – i fanger-, fiskeri- og fåreavlerområderne.

SAMMENFATNING

Starten på daniseringen af det grønlandske samfund og dermed også af den grønlandske skole kom med det grønlandske landsråds eenstemmige godkendelse af grundlovsændringen på landsrådsmødet i september 1952. En godkendelse, der aldrig kom til folkeafstemning på Grønland, og som dermed heller aldrig blev godkendt af befolkningerne i fangerområderne (Thule og Østgrønland). Befolkningen disse steder havde på denne tid ikke repræsentationsret i landsrådet og havde dermed heller ingen reel indflydelse på hverken grundlovsændring eller på den skolelov, som folketinget havde vedtaget i maj 1950. De egentlige fangerområder havde altså været udenfor beslutningsprocessen, da grundlaget for daniseringen blev lagt.

I tiden omkring og efter 1950 var skolepolitikens overordnede målsætning stadig et ønske om at tilnærme den grønlandske skoleundervisning til den danske. Man ønskede derfor, at danskundervisningen skulle styrkes, og det blev den ved oprettelsen af a/b-skolerne i Sydgrønland. Derved trængtes det grønlandske sprog mere og mere i baggrunden. Værst gik det i Syd-

og Vestgrønland, for det var her, a- og b-skolerne først og fremmest oprettedes.

A- og b-skolernes oprettelse svarede til, at man i stigende grad koncentrerede befolkningen i byerne. Bygder nedlagdes i stort tal, og fangerbefolkningen måtte tvunget af omstændighederne flytte. Hvordan skulle man klare sig, når f.eks. butikken forsvandt?

I forbindelse med nedlæggelsen af bygder spillede økonomien en stor rolle. Hvis området, som det var tilfældet med Nord-, Nordvest- og Østgrønland, alligevel krævede besejlingen og beflyvningen opretholdt af hensyn til flyvebaser, militære anlæg, radio og radarstationer, så var der ingen grund til at nedlægge disse bygder, da der alligevel ikke kunne spares væsentlige beløb ved at affolke fangerdistrikterne. På den anden side ønskede man ikke fra administrationens side at støtte fangererhvervet effektivt. Det skyldtes, at man regnede med faldende fangst, fordi sælen formodedes at være i tilbagegang.

Da det viste sig, at disse prognoser var forkerte, begyndte man at støtte fangsterhvervene på forskellig vis, uden at den støtte på noget tidspunkt før 1967 gav sig udtryk i lovgivningsinitiativer. Dog indførtes fangerundervisningen alligevel så tidligt som i skoleåret 1954/55 i Upernavik og Umanak distrikter. Fra disse områder spredtes denne undervisning så til fangerdistrikterne Thule, Umanak og enkelte mindre steder i Nordvestgrønland.

Denne mulighed for at drive fangerundervisning eksisterer stadigvæk. I dag drives den i Umanak, Upernavik, Thule og Scoresbysund.

Når man ikke lavede en generel skolelovgivning om fangerundervisning, må det formentlig skyldes et ønske om at skabe en fælles grønlandsk skole, hvor der ikke blev taget store hensyn til lokale minoriteters problemer. Dette ønske om at skabe en fælles grønlandsk skole fik sammen med ønsket om en større normalisering i forholdet mellem Danmark og Grønland til følge, at det grønlandske sprog blev trængt i baggrunden, fordi man fra flere sider så dette sprog som den største hindring for normaliseringen.

Denne vægtfordeling mellem dansk og grønlandsk kom formentlig til at betyde, at børnene i fangerområderne er blevet hæmmet i deres identitetsdannelse, så de har haft sværere ved at skabe den fangeridentitet, som er nødvendig for faget. Vægtfordelingen, der første gang blev anfægtet ved udarbejdelsen af den foreløbige undervisningsvejledning i 1964, tippede i 1971 over til fordel for en grønlandsk skolestart. Den må formentlig ses som udtryk for en voksende grønlandsk selvbevidsthed. En selvbevidsthed, der for mig at se udvikledes ved, at grønlænderne blev klar over, at skolen, hvis

den fortsatte i samme spor, ville gøre grønlænderne identitetsløse i deres eget land. Jeg vil derfor anse artiklen fra 1974 i »Atuagadliutit« som et udtryk for denne holdningsændring. Er dette tilfældet, er det tegn på, at Grønlandsadministrationen endnu engang har fulgt grønlændernes og/eller det grønlandske landsråds ønsker; – hvorvidt disse ønsker var udtryk for et grønlandsk initiativ, eller om påvirkningen kom andre steder fra, skal jeg lade være usagt, da en besvarelse af dette spørgsmål vil kræve en undersøgelse for sig selv. En ting er sikkert, ønskede landsrådet normalisering og lighed mellem danskere og grønlændere, indrettedes skolen efter disse krav i 50-erne og 60-erne. Når landstinget nu i 70-erne ønsker større selvbestemmelse og stærkere tilknytning mellem skolen og lokalområderne, opfyldes ønsket.

Først med gennemførelsen af den i 1974 fremsatte skolestrukturskitse¹ vil der være mulighed for at bringe lovmæssig overensstemmelse imellem målene for fangerfagsundervisningen og sprogundervisningen. Den tidligere forskel i målene for fangerfags- og grønlandsk/danskundervisningen kunne tyde på, at fangerundervisningen var en løsning, som man kunne ty til de steder, hvor eleverne ikke havde andre erhvervsmuligheder end fangst, når de kom ud af skolen. Dette synspunkt bestyrkes yderligere af, at minoritetsgruppen var så lille, at den ikke interesserede landsrådet eller lovgiverne så meget, at der udarbejdedes love og læseplaner for disse undervisningsområder.

Indstillingen til fangerfaget og til grønlandsk er i dag således, at det vil være muligt langt de fleste steder at undervise på en sådan måde, at fangerfagets målsætning er i overensstemmelse med målsætningen for modersmålsundervisningen. Disse muligheder må kunne forbedres yderligere, når skolen overtages af grønlænderne selv ved hjemmestyrets indførelse. Dog vil der være en vanskelighed tilbage at overvinde. Læremangelen må afhjælpes. Sker det ikke, vil det ikke være muligt at få gennemført de intentioner om miljøtilpasset undervisning, der ligger i de nuværende forslag og læseplaner.

Men ikke nok med at der i det grønlandske samfund i dag findes et udbredt ønske om, at skolen skal give en miljøtilpasset undervisning, man har også fra hjemmestyrets side ønsket at støtte de egne i det grønlandske samfund, der i 50'erne og 60'erne blev noget stedmoderligt behandlet, ved at udnævne Anders Andreasen til landsstyremand for bygderne og de mindre samfund.

Ved at give denne aktive støtte til befolkningsgrupper, der tidligere kun

støttedes af strategiske og andre ikke miljømæssige hensyn, kan man måske håbe, at hele den grønlandske befolkning i de kommende år vil få mulighed for at leve på en sådan måde, at enhver kommer til at føle sig hjemme i det miljø, han/hun befinder sig i, så man derigennem kan undgå nogle af de identitetskriser, der i dag kendetegner visse dele af det grønlandske samfund.

NOTER

Jeg vil gerne her takke følgende personer for råd og god kritik: tale-hørepædagog Dorte Tommerup, lektor ved institut for dansk skolehistorie Ingrid Markussen, forskerstipendiat Finn Gad der var skolekonsulent i ministeriet for Grønland fra 1950-61, tidligere skoledirektør og minister for Grønland Mikael Gam, undervisningsinspektør i Grønlandsministeriet Bent Gynther og højskolelærer Mads Lidegaard.

- 1.a Tiden før 1950 er kortfattet behandlet i en oversigt, som Michael Søgaard Larsen har udarbejdet på Institut for teoretisk pædagogik ved Københavns Universitet i 1976, omhandlende »Skoleudvikling og læreruddannelse i Grønland – En historisk oversigt 1721–1950«. (Ikke udgivet).
- 1.b Atuagagdliutit januar/februar-udgaven 1974 s. 23-24.
2. Her kan man have tænkt på fangerområderne.
3. Ibid.
4. I bemærkningerne til § 9 hedder det endog: »I erkendelse af, at sproget er af afgørende betydning for bevarelsen og styrkelsen af den grønlandske befolknings identitet, foreslås det i stk. 1, at grønlandsk sprog anerkendes som hovedsprog i Grønland.«
5. Selvom nogle af normerne i lærebøgerne kan være almenyldige i hele det grønlandske samfund.
6. Om starten på lighedsideologien se bl.a. Knud Hertlings »Grønlandske paradokser« Kbh. 1977.
7. Grønlandskommissionens betænkning nr. 1 side 8-14.
8. Ved et interview med forfatteren i foråret 1976.
9. Finn Gads kommentar til denne artikel. Han havde ikke selv været medlem af kommission VI.
10. Grønlandskommissionens betænkning nr. 1 s. 36.
11. Ibid. s. 44.
12. Ibid. s. 26.
13. Bd. 3 s. 15.
14. Lov nr. 274 af d. 27/5-1950.
15. Ibid. kap. 2 § 9.

16. Samme interview som note 8 M. Gam: »Tilbagegangen øgedes efter 1950, fordi man tilskyndede fangerne til at rejse til byerne – fra administrationens side gjorde man sig ikke følgerne af disse skridt klart.«
17. Undervisningsplanens mål er temmelig særprægede, fordi undervisningens mål i de enkelte fag angives ved hjælpemidler som læsebøger, stilsystemer o.l. Se f.eks. § 11 faglige bestemmelser.
18. Rapport fra udvalget for samfundsforskning i Grønland, Kbh. 1961.
19. Ibid, bd. I s. 14.
20. Ibid. s. 42.
21. Ibid. s. 62.
22. Vedrørende den erhvervsbetonede undervisning henvises der til afsnittet om administration s.
23. Rapport fra udvalget for samfundsforskning III s. 19.
24. Østgrønland er ikke det eneste sted.
25. En redegørelse for disse forsøg er trykt i »Atuarfit Ilagitlo« 7. årg. 9.-10. december 1960 s. 15-18.
26. »Foreløbig undervisningsvejledning for de grønlandske skoler«, Godthåb 1964.
27. Ibid. s. 6.
28. Ibid. s. 7.
29. Kbh. 1964.
30. Betænkning fra Grønlandsudvalget af 1960, Kbh. 1964 s. 182.
31. Betænkning nr. 6 s. 25.
32. Hvor den også lå over de tal, som Grønlandskommissionen byggede på.
33. Grønlandsudvalgets betænkning s. 19.
34. Ibid. s. 185.
35. Ibid. s. 26.
36. Ibid. s. 202.
37. Folketingstidende 1965–66 Skolelovsforslagsfremsættelse sp. 2807, 1. behandling 3290 (ingen videre behandling). Se også 1965–66 bind A sp. 1205 og bind B. sp. 1651. Endvidere ibid. 1966–67 1. samling skolelovsforslagsfremsættelse sp. 91, 1. behandling sp. 590, se endvidere bind A sp. 497. Ibid 2. samling skolelovsfremsættelse sp. 43, 1. behandling sp. 628, 2. behandling sp. 3325 og 3. behandling og vedtagelse 3446.
38. Lov om skolevæsenet i Grønland. Lov nr. 152 af 10. maj 1967.
39. Efter afholdt forældremøde skal skoleudvalget tage stilling til denne del af undervisningsplanen (forældrene bestemmer ikke).
40. 1.-5. skoleår.
41. 8.-10. skoleår.
42. Som jeg søger at vise, må dette betragtes som skabelsen af et lovgrundlag for en allerede indført praksis (1955).
43. Stadig ud fra de af skoledirektøren fastsatte regler.
44. Se også M. Gams udtalelser i administrationsafsnit, s. 15.
45. En ikke offentliggjort båndudskrift fra symposiet, der foregik i udvalgsværelse 2 i folketinget.
46. Ibid. s. 6-13.
47. Mogens Boserup havde i 1963 skrevet et bilag til Grønlandsudvalgets betænkning om-

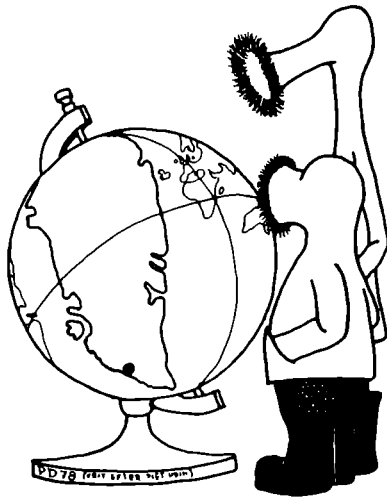
- handlende »Økonomisk politik i Grønland«. De tanker som Mogens Boserup gav udtryk for på dette symposium, har han mig bekendt ikke ændret inden sin død i 1978.
48. Båndudskriften s. 13-18.
 49. Ibid. s. 13-14.
 50. Ibid. s. 17.
 51. Ibid. s. 18.
 52. Trykt i »Den grønlandske skoles fremtid«. Min. for Grønland 1971.
 53. Ibid. s. 16
 54. Ibid. s. 9.
 55. Ibid. s. 10.
 56. Ministeriet for Grønland 1971, s. 43.
 57. Ibid, hæfte 6, 1973.
 58. Ibid, s. 7.
 59. Ibid. s. 8.
 60. Læseplanerne går ikke længere.
 61. Hæfte 8 side 63.

Administration

0. Angmagssalik, Umanak, Thule og Scoresbysund.
1. Hvad s. 56 tydeligt viser.
2. »Den grønlandske skole gennem 20 år«, Chr. Berthelsen.
3. Ibid. s. 52.
4. Beretninger vedrørende det grønlandske skolevæsen 1954–55 side 31.
5. Ibid. 1957–58 s. 59.
6. Skolelederen fra Umanak var formentlig også til stede på mødet i 1955. Det er derfor muligt, at han har fået ideen til fangerundervisningen i Umanak fra skolelederen i Godthåb.
7. I foråret 1979 oplyste Finn Gad mig at han lige fra 1953 havde peget på de samiske nomadeskoler som eksempler på miljøpræget undervisning. Jfr. iøvrigt Landsrådsforhandl. juli 1958 s. 12 der omtaler de af Tage Ramlyng (tidligere Tage Ramløv) fremlagte ideer.
8. Det eventuelle kildemateriale til klarlæggelsen af dette problem befinder sig formentlig på Grønland.
9. F.eks. Udvalgets rapport b. I s. 14.
10. F.eks. Grønlandsudvalgets betænkning s. 185.
11. Skoledirektør M. Gam i tidsskriftet »Grønland« 1956 s. 227.
12. Ibid. s. 227.
13. Ibid. s. 229.
14. Forfatterens interview med M. Gam foråret 1976.
15. Jfr. Symposiet i 1969.
16. »Grønland« 1960 s. 158.

Sammenfatning

1. som note 1 b. s. 78.



— Nu har de hjemmestyreloven til behandling i folketinget.
 — Nå. Bare de så ikke af gammel vane kommer til at skrive: „Denne lov gælder ikke for Færøerne og Grønland“!



— Da vi endnu ikke har modtaget forslaget til lov om hjemmestyre, foreslår jeg, at vi vedtager det uden betænkning.

Hjemmestyrelovens gennemførelse i Grønland blev i Sermitsiak' 1978 fulgt til dørs af bladets redaktør og tegner Per Danker, hvis »Parkafolk« samles i en årlig publikation med samme navn.

Knud Rasmussenip højskolia

Af H.C. PETERSEN

I denne artikel om den grønlandske skoles udvikling har redaktionen bedt *H.C. Petersen*, forstander ved Knud Rasmussens højskole fra 1962 til 1975, om at fortælle om skolen, der har fungeret på grønlandske præmisser, præget af det grønlandske sprog og den grønlandske kultur.

Som bekendt blev højskoletanken født i Danmark i første halvdel af forrige århundrede. Realiseringen af dens pædagogiske ideer skete fra midten af århundredtallet. Siden har højskolevirksomheden i mange lande vist tankens levedygtighed.

Tanken nåede op til Grønland i begyndelsen af 1900-tallet, men fik dog ingen grobund i det isolerede, erhvervsmæssigt ensrettede og politisk inaktive Grønland.

Manden bag tanken var pastor Jens Chemnitz, der selv havde nær tilknytning til den danske folkehøjskolebevægelse.

I samarbejde med en højskolekreds i Danmark byggede præsten Grønlands første private forsamlingshus i Narsaq kujalleq (Frederiksdal). Han drev der en række bemærkelsesværdige kulturelle aktiviteter.

Senere fik han højskoletanker. Han fremskaffede en del kapital. Tanken fik dog ingen genklang i datidens Grønland. Tiden var ikke moden. Dette måtte han indrømme, og brugte midlerne til etablering af en lille husholdningsskole i Alluitsoq, Lichtenau. Da hans kræfter svigtede, lukkede skolen.

Gennem første halvdel af vort århundrede dukkede højskoletanken op igen et par gange dog uden realbaggrund.

Realiseringen af tanken

Efter krigen 1940–45 skete der mange ting i Grønland. Grønlandske politikere krævede en gennemgribende ændring af samfundssystemet. Fra statens side kom tilbud om et udviklingsprogram, der skulle have vidtrækkende følger. Hurtigt begyndte ændringsprocesserne. Monopolhandelen blev ophævet, landets kolonistatus blev bragt til ophør etc.

I 1953 sendte den danske højskoleforening sin nestor, forstander J.Th.

Arnfred, Askov højskole, til Grønland for at undersøge, om tiden var moden til en folkehøjskolevirksomhed i landet. Hans konklusion bekræftede formodningerne. Landet stod nu foran en voldsom samfundsmæssig forvandlelingsproces.

I disse år stod den danske højskolelov foran en revision. Da forstander Arnfred kom tilbage fra Grønland, udvirkede han, at den nye lov også skulle gælde for Grønland. Dermed blev den lovgivningsmæssige side af en højskolevirksomhed i Grønland bragt i orden allerede i midten af 1950'erne.

Opgaven blev overdraget til Grønlands Landsråd. En arbejdskomite, der mest bestod af folk fra danske højskolekredse, blev nedsat. En forening, »Kirkeligt Samfund af 1898«, tog initiativet og skaffede de første økonomiske midler, som suppleredes med gaver fra foreninger, fonds og private personer.

Tegningerne blev bestilt hos arkitekt Tage Nielsen, København. Grønlands Landsråd anbefalede placeringen af skolen i Sisimiut (Holsteinsborg), en centralt beliggende by med aktive indbyggere, og hvor Nord- og Sydgrønland mødes. Rådet gav også skolen navn: *Knud Rasmussenip højskolia* – Knud Rasmussens højskole, efter den kendte grønlandsk-danske polarforsker.

Gennem flere år forhindrede den galopperende inflation bygningen af skolen. 3. juli 1962 stod skolen endelig færdig til indvielse.

Tvivl

Skolen blev en selvejende institution, der brød med de grønlandske skoletraditioner. Hele skolevæsenet er fra gammel tid drevet af staten, og er gratis for befolkningen.

Disse forhold gav den komité, der skulle forberede bygningen af en højskole en del bekymringer. Hvad ville ungdommen sige til en skole, hvor de selv skulle være med til at betale opholdet? Vil nogen komme og opsøge en sådan skole? Spørgsmålet kunne ikke besvares, før skolen stod der.

Komiteen måtte lave oplysningskampagne for at fortælle grønlænderne om, hvad en højskole er.

Derfor bestilte den en lille skole med plads til 20 elever, hvilket er den minimumsgrænse, som staten kræver for at kunne godkende en højskole til statstilskudsberettigelse.

Tilmeldelserne til skolens første sæson viste tydeligt, at det nye undervisnings- og oplysningstilbud var budt velkommen i Grønland.

Skolens linie og undervisningstilbud

Som oplyst kom de mænd, der skabte skolen, fra danske folkehøjskolekredse. Mads Lidegaard, der var formand for komiteen i en årrække under skolens udformning, kom direkte fra en dansk højskolelærervirksomhed til en præstegering i Grønland. For disse mænd var der ingen tvivl.

Den grønlandske højskoles opgave må være at give både folkeoplysning og at værne om grønlandske kulturelle værdier og grønlandsk identitet, som ville blive udsat for et stort pres under den voldsomme samfundsudvikling.

Seminarielærer Nikolaj Rosing blev udpeget til at være forstander på skolen. Undertegnede lovede Nikolaj Rosing at være lærer på højskolen. Rosing måtte midt i en valgperiode træde ind i folketinget og ville heller ikke forlade tinget midt under en arbejdsperiode. Så måtte jeg overtage forstanderstillingen fra skolens start. Min kone og jeg havde ingen højskoleerfaringer, og måtte nøjes med et par måneders orienteringsophold på et par danske højskoler, før vi begyndte i Sisimiut.

Da skolen begyndte sin virksomhed, var dens linie lagt;

- a. at værne og udvikle grønlændernes kultur og egenart, og
- b. at hjælpe de unge til at forstå den voldsomme ændringsproces, der sker i vor tid i det grønlandske samfund.

Hele den menneskelige kultur hviler på erfaringer. Vore erfaringer får vi ved at sammenligne vore oplevelser med noget andet vi kender, veje disse for og imod og derefter komme til en konklusion. I Grønland skete siden 1945 og sker stadigvæk en meget voldsom omlægningsproces af samfundsstrukturen. Til at vurdere denne udvikling havde de fleste grønlændere et erfaringsgrundlag alene hentet fra en traditionel og isoleret samfundsgruppe. Dette er for spinkelt et grundlag til at veje og bedømme de materielle og kulturelle påvirkninger, der invaderer samfundet udefra i voldsomme mængder og i et tempo, man ikke før har kendt. I et sådant miljø er mennesket forvirret og ude af balance. Dets normer er fejlet væk.

Derfor anser vi det som en meget vigtig del af skolens opgaver, at forklare ungdommen den nye tid, de vokser op i og gøre dem opmærksomme på, at grønlænderne selv har kulturelle værdier fra deres eskimoiske forældre og fra kolonitidens samfundsdannelser.

Ud fra disse tanker og retningslinier tilrettelægger skolen sit arbejde. Grønland fik ideen til en folkehøjskole fra Danmark. Men vi prøver ikke på at kopiere de danske højskoler; vi vil lave en form, der passer til landets kulturtraditioner.



Knud Rasmussenip højskolia i Sisimut (Holsteinsborg) i begyndelsen af 1970erne. Foto H.C. Petersen.

Højskoleundervisningen

Skolens undervisningsperiode faldt fra primo november til udgangen af april. Fra 1975 blev denne udvidet med to uger. Sæsonen er placeret efter rejse- og erhvervsforholdene i landet. Rejseforholdene i landet er af en sådan art, at elevernes ophold på skolen kan være længere end selve sæsonen. Især i skolens første ti år måtte man huse nogle elever op til een måned udenfor undervisningsperioden. Når eleverne kommer om efteråret, bliver de på skolen, til de skal rejse hjem om foråret.

Grønlandsk er skolens undervisningssprog.

Skemaet er præget af grønlandsk-orienterede faggrupper som samfundslære, litteratur, erhvervsforhold, historie og kultur. Dansk er første fremmedsprog. Med bedre skolebaggrund fra det grønlandske skolevæsen indfandt engelsk sig også på skemaet. Også mere praktisk betonedede fag som praktisk regning, som man virkelig har brug for i det nye samfund.

Der er altid plads til valgfrie fag til at opfylde elevernes eventuelle fagønsker. Praktiske fag som fiskere, husflidsfolk, husmødre o.a. har brug for, tages også med.



Skindbehandling, et led i højskolens undervisning. Foto H.C. Petersen i begyndelsen af 1970'erne.

Derudover lægger skolen vægt på en personlig udvikling og sætter pris på at lære de enkelte elever hurtigt at kende. Dette er vigtigt i et menneskeligt problemfyldt samfund som det grønlandske.

Skolen er et hjem for sine elever i over et halvt år og må også udfylde fritiden i samarbejde med eleverne.

Eleverne

Eleverne er fra 18 år og opefter. I de snart 20 år, skolen har eksisteret, ligger elevernes gennemsnitsalder på 20–22 år.

I sine første 15 år var skolen den eneste i Grønland, og havde hele landet som sit opland. Så vidt muligt sammensættes et elevhold fra så mange kommuner som muligt. Dette betyder i undervisningen, at man dermed kan få oplysninger om forskellige forhold fra hele landet. Ligeledes tages hensyn til kønnene, så de er nogenlunde ligeligt repræsenteret.

Oprindeligt var skolen bygget til 20 elever. Elevværelserne er små to-mandskamre. Under skolens bygning fik bestyrelsen installeret en tredje seng i hvert værelse, men uden skab dertil. Der var ingen plads til det. Den

trede seng betød 50 %'s udvidelse af elevpladserne. I sin første undervisningssæson havde skolen haft 30 elever. Det viste sig dog at være en dårlig ide, idet skolen kun var bygget til 20. Derefter optages 24 elever til vinterundervisningen ved at tage et par disponible værelser til elevindkvartering.

Da højskolen i sin tid begyndte med sin virksomhed, var skoleforholdene i Grønland mange steder langt fra udbyggede. By-børnene fik en god undervisning, bygd-børnene middelmådig og børnene fra bopladser og færeldesteder kunne være meget forsømte m.h.t. skolegang.

Dansk var nøgle til tilgangen til ungdomsskolerne. Også indenfor lærepladser foretrak man at hverve lærlinge, der kunne klare sig på dansk.

Da man til at begynde med på højskolen ikke spurgte efter forkundskaberne, blev den søgt af den ungdom, der ikke havde anden mulighed indenfor ungdomsskolerne. Mange elever kom fra små bygder for at råde bod på den undervisning, de blev snydt for i barndommen.

Højskolen må tage hensyn til disse, og måtte også indrette sin undervisning efter deres ønsker. Der blev brugt megen tid til undervisning i elementære fag.

Dette bevirkede bl.a., at skolen i visse kredse kom til at blive betragtet som en skole for unge, der kun havde haft en nødtørftig skolebaggrund. Dette bevirkede igen, at unge mennesker med bedre skolebaggrund, der ellers kunne tænke sig at tage et højskoleophold, ikke kom til skolen. Det var et skævt billede af skolen, man fik.

Ved skolens tilblivelse skrev man om det nye Grønland, der skulle gro op bl.a. gennem denne skole. Det var ikke ringe forventninger, der blev knyttet til skolen. Omkring 1970 efterlyste et medlem af landsrådet skolens elevers betydning i samfundet. De forventninger, der blev stillet, blev ikke indfriet. En lignende udtalelse hørte man under en høring i Danmark.

Hvorfor blev forventningerne ikke indfriet?

Godt nok siger man, at udviklingen af Grønland begyndte omkring 1950. Denne udvikling skete på det materielle område. På den anden side skete dog en betydelig nedbrydning af menneskelig og kulturel art. Man kan ikke forvente, at »Et nyt Grønland« begynder at gro op indefra, før strømmen vender. En ramme var godt nok udbygget, men man forstod ikke dens tilbud af muligheder. Det kræver, at man skal være aktiv på en europæisk måde, og det er vanskeligt at tilegne sig fremmede kulturmønstre abstrakt. Der kræves mere tid og erfaringsbaggrund til tilegnelsen.

En vigtig opgave for skolen i dens første halve snes år var at være med til at bremse denne nedbrydning.

Skolens lidenhed med 20 elever, forstander og een lærer, begrænsede mulighederne. I skolens første otte år udskiftedes læreren tre gange. Da skolen ikke havde hverken kontorhjælp eller pedel i de første ti år, måtte læreren og ikke mindst forstanderen klare disse opgaver, foruden undervisning, vagt, fremstilling af undervisningsmaterialer samt at være vært for mange gæster. Skolen havde i sin lidenhed låst sig selv i en uheldig situation.

Det viste sig, at halvdelen af vinterundervisningsperioden måtte betragtes som tilvænningsstid for eleverne. For flere elevers vedkommende var Sisimiut »en stor by« med mange spændende ting. For disse elevers vedkommende kunne skolearbejdet vanskeligt konkurrere med byens tiltrækning. Nogle elever begyndte at opdage værdien af højskoleopholdet i midten af sæsonen, andre først efter hjemrejsen.

Positive resultater må man heller ikke glemme. Opholdet er ikke blot en dejlig oplevelse for mange elever, men tidligere elever udtaler sig gerne om den personlige værdi, kundskabsmæssigt og menneskeligt, de har fået fra skolen. Det er ligeledes glædeligt at høre lokale myndigheder i forskellige kommuner udtale sig anerkendende om skolen, for den positive indflydelse, som tidligere elever udøver i deres hjemsteder.

Med tiltagende skolebaggrund for eleverne, større lærerstab og dermed mere varieret tilbud, er skolen nu bedre i stand til at indfri krav, som samfundet stiller til den.

Skolens økonomi

Da Knud Rasmussenip højskolia begyndte at virke i 1962, gjaldt den danske højskolelov også for Grønland. Dermed havde skolen fra begyndelsen de tilskudsmuligheder, som denne lov indebærer. Gennem årene blev disse bestemmelser tilpasset til højskolevirksomheden i Grønland.

Der er afvigelser fra de danske forhold. Et eksempel. Rejseomkostningerne ligger på et helt andet plan, end det, man kender fra Danmark. En tur/retur elevrejse fra Upernivik til Sisimiut ad luftvejen står i 1979-priser i 5.350 kr. plus eventuelle opholds- og kostudgifter undervejs, der nemt kan komme op på en betragtelig størrelse.

Skolens indtægter stammer fra statstilskud, tilskud fra Grønlands Landsråd, og nu Landsstyret, indtægter ved udlejning i sommerhalvåret og ved elevernes egne skolepenge. De sidste er af begrænset størrelse. Fra skolens side finder man det rigtigst, at eleverne selv skal være med til at yde noget økonomisk for opholdet.

I perioden fra august 1960 til udgangen af 1974 eksisterede ikke specielt grønlandsk lovbaggrund for højskolevirksomhed i Grønland. Det var en anstrengt tid for skolen.

Udvidelsesplanerne

Allerede et par år efter skolens start kom udvidelsestanker frem i bestyrelsen. Begrundelserne er nævnt ovenfor.

Bestyrelsen satser på en skole med 60 elever. Dette tal skal også være maximalelevantal for skolen. Fra skolens side lægger man vægt på at lære eleverne at kende som enkelte mennesker og ikke som numre. De sociale forhold i landet gør det nødvendigt, at man lærer eleverne hurtigt at kende enkeltvis. Der er ikke så få personlige konflikter hos den grønlandske ungdom.

Da grønlandske kvindeforeninger henvendte sig til skolen for at bygge deres påtænkte skole som et led i højskolens udvidelse, blev tilbudet budt velkommen. I sommeren 1977 blev Arnat iliniarfia (Kvindernes skole) indviet. Den har 12 elevpladser.

I disse år kæmper højskolen med inflationen for at få bygget anden etape af udvidelsen med yderligere 24 sengepladser. Dermed kommer elevantallet op på de 60, man sigter efter. Grundarbejdet blev påbegyndt i foråret 1979. Færdiggørelsen af denne udvidelse ventes gennemført til september 1981.

Skolens lærerstab vil blive på 5 faste lærere foruden forstanderen. Dette vil åbne nye tilbudsmuligheder indenfor nye fagområder. Af disse nye tilbudsmuligheder kan bl.a. forventes, at skolen tager dramatik og bearbejdelse af grønlandske smykkesten, samt musiske fag op.

Skolens bestyrelse

Skolens bestyrelse var sammensat af flere embedsmænd under Grønlands Landsråd. Senere kom en repræsentant for elevforeningen.

Senere blev sammensætningen af bestyrelsen ændret til en større grønlandsk repræsentation bl.a. fra Kommunernes Landsforening, menighedsrepræsentationerne osv.

Efter hjemmestyrets indførelse blev sammensætningen af bestyrelsen mere politisk præget. Repræsentant for de danske folkehøjskoler er bibeholdt.

Skolens placering indenfor hjemmestyreadministrationen er endnu ikke afklaret.

Skolens kulturelle arbejde

Knud Rasmussenip højskolia er en folkehøjskole. Udover sin højskolevirksomhed i 6 1/2 måned står skolen til udlejning i sommerhalvåret. Det meste af sommeren er skolen udlejet til møder, kurser eller lignende arrangementer. Denne virksomhed betyder meget for skolens økonomi. Udlejningsvirksomheden går også tilfredsstillende. Det er en fordel, at alle aktiviteterne foregår under samme tag. Nogle institutioner afholder deres arrangementer på skolen for at støtte den økonomisk.

Udover udlejningsvirksomheden giver skolen også kortere somertilbud, afhængig af, om der kan skaffes økonomiske midler til realisering af disse. Arrangementerne er tilbud rettet til den voksne befolkning i Grønland. I flere år var skolen den eneste kulturelle institution, der ligesom rakte tilbud ud af kulturel art, hvad andre ikke gjorde.

Før Kvindeforeningerne etablerede deres landsdækkende arrangementer, nåede skolen at invitere kvinder og husmødre til specielle sammenkomster, der var lavet til kvinder. Grønlandske kunstnere samledes flere gange på skolen, fik lejlighed til at mødes og hente inspiration og drøfte deres problemer. Det lykkedes for skolen også at hente inspiration fra canadiske og Alaska-eskimoiske grupper, samt også at hente kunstnere fra Danmark og arrangere kunstnersammenkomster for grønlandske kunstnere. Foreningslivet får støtte gennem flere ledelseskurser.

Erhvervslivets forskellige aspekter tages op ved mere teoretiske eller praktisk betonede kurser, som regnskabsføring, skindbehandling etc.

Herunder må nævnes, at andelstankens udvikling i Grønland er fulgt op af skolen, både i skolens vinterundervisning, gennem sommerkurser og korrespondance med andelsinteresserede i forskellige dele af landet, samt gennem voksenundervisningsprogrammer i Grønlands radio. Dermed er skolen blevet et vigtigt led i udbygningen af landets erhvervsmuligheder baseret på Kooperation. Under et hjemmestyret Grønland vil skolen fortsat virke for at udvikle denne samarbejdsform inden for landets erhvervsliv.

Flere gange var skolen arrangør for politiske sammenkomster i samarbejde med Grønlands Landsråd. I 1970 samledes landets politikere og administrationsfolk, suppleret med deres kolleger fra Danmark til drøftelse af landets politiske fremtid. I 1974 stod »Hjemmestyretanken« som samlingspunkt, hvor landets politikere, erhvervsfolk, organisationers repræsentanter etc. samledes, hvor politikerne, der dengang begyndte at arbejde med tan-

ken om »hjemmestyre«, kunne have en fælles drøftelse med forskellige interesserede om spørgsmålet.

Ligeledes lykkedes det for skolen at samle danske og andre nordiske højskole- og mediefolk samt kulturpersonligheder, for at præsentere Grønland for de skandinaviske folk. Hidtil er der arrangeret 2 sådanne kurser for Norden.

Gennem disse sommerarrangementer, som skolen tilbyder den voksne og aktive del af befolkningen, har skolen placeret sig som et vigtigt kulturcenter i Grønland. En væsentlig del af skolens gode renommé og befolkningens positive indstilling til den skyldes skolens sommertilbud.

Forholdet til andre Inuit-grupper

Grønlænderne er eskimoiske folk. Andre Inuit (eskimo)-grupper bor i Canada og Alaska, samt på østspidsen af Sibirien. Forholdet mellem disse folk er det samme som forholdet mellem de nordiske folk.

Gennem flere forsøg i 1960'erne lykkedes det skolen at etablere forbindelser til Inuit i Canada og senere i Alaska.

Gennem flere vinterundervisningsperioder har skolen huset et par canadiske elever i sin vintersæson. Desuden får skolen besøg af Inuit-repræsentanter. Også gensidige besøg arrangeres.

Dermed har skolen i flere år virket som kulturelt kontakttled mellem Grønland og Canada. Grønlands Landsråd fandt denne ordning god, og den vil fortsætte, indtil der kommer en mere officiel betonet forbindelse.

Fremtiden

Som oplyst før, er skolen ikke blot en folkehøjskole, der arbejder med den ungdom, der søger højskoleophold. Skolen appellerer også til den nationale bevidsthed, påpeger de kulturelle værdier, grønslænderne har, og som fremtidens samfund, der skal finde sin identitet, virkelig har brug for. Grønlænderne må finde sig selv for at skabe et sundt samfund, hvor miljøet er godt for den opvoksende ungdom.

Skolen prøver på at udvikle sig i det tempo, som dens miljø kræver. Vi har smagt det bitre bæger, som en forceret udvikling giver samfundet. Nu har Knud Rasmussenip højskolia fæstet rod i det grønslændske samfund, ikke som en overført dansk folkehøjskole, men som en skole tilpasset til det miljø, den virker i.

Nu har Grønland fået hjemmestyre, hvor grønlænderne efterhånden vil overtage forskellige samfundsopgaver fra staten. Man står foran en stor opgave: at give hjemmestyret indhold, at skabe grønlandsk identitet og selvbevidsthed. Her ligger også en stor udfordring til en folkehøjskole, der er blevet til en betydningsfuld kulturel faktor i Det nye Grønland.

Lejrskolepioner i Vejle

Olaf Aastrup

Af KAMMA VARMING

Lejrskolen er et så naturligt led i skolens arbejde i dag, at ikke mange tænker på, hvor udfordrende denne pædagogiske nyskabelse var for ikke mere end ca. 40 år siden. I de følgende to artikler tages lejrskolepionerarbejdet op til behandling. I den første fortæller vicespektør *Kamma Varming* om sin far, *Olaf Aastrups* lejrskolearbejde i Vejle i 1930'erne.

Fredag den 11. oktober 1946 afholdt sammenslutningen af lærerkredse i Vejle amt generalforsamling på hotel »Landsoldaten« i Fredericia. Efter generalforsamlingen indledtes en drøftelse af lejrskolearbejdet i Vejle amt, der gav min far, viceskoleinspektør Olaf Aastrup anledning til at trække linierne op for lejrskolearbejdet inden for Vejle kommunale skolevæsen. Her gengives indledningen til hans punktmanuskript:

I. Begrunden for, at vi fra Vejle »snakker med«.

A. Lejrskoler:

1. Vejle kommunale Skolevæsens første Lejrskole 1933.
2. Lejrskole med den kommunale Skoles 8. Klasse fra 1935–1941 og 1944–1946 (10 Lejrskoler)
3. Lejrskoler med andre Klasser fra Mellemskolen og Folkeskolen i Aarene før Krigen (6 Lejrskoler)
4. Lærerlejrskoler for 20-25 Lærerinder og Lærere fra Vejle kommunale Skolevæsen 1936 og 1937 (2 Lejrskolekurser).

Andre sideløbende forsøg nævnes senere i manuskriptet: Skolerejser, vandreture og heldagsture alle med det formål at indsamle arbejdsstof med henblik på senere bearbejdelse i klassen.

Hvordan mødet videre forløb er af mindre interesse, men indlægget giver et godt indtryk af, hvor omfattende lejrskolearbejdet i Vejle havde været i trediverne og ind i fyrrerne – selv om det var dæmpet af krigen.

Lejrskolearbejdet udvidedes kraftigt efter, at Vejle kommune i 1948 købte »Louisenlund« på Endelave til lejrskolebrug til supplement og senere til afløsning af den gamle feriekoloni- og lejrskolebygning »Børnenes Vel« på Hvidbjerg Fladstrand ved Vejle fjord.

Uden at tilsidesætte nogen kan man sige, at Olaf Aastrup var drivkraften bag lejrskolearbejdets start og udvikling i Vejle-området. Lejrskolearbejdet fortsatte han med gennem hele sin aktive lærerperiode. Den sidste lærerlejrskole med ham som instruktør blev afholdt på Endelave i 1963. Han var da 62 år.

Det er min hensigt i denne artikel at fortælle om min fars arbejde med lejrskolen, for derved at belyse inspirationskilderne til lejrskolearbejdets udformning og nogle af de pædagogiske tanker og holdninger, der lå bag. Endelig vil jeg forsøge at vise nogle af de ændringer, arbejdet på lejrskolerne gennemgik.

Olaf Aastrup var født 22. oktober 1901 i tjenesteboligen på skolen i Jelling, som søn af L. Chr. Aastrup, lærer, jæger og fisker. Hans farfar var lærer Niels Frederiksen i Gravlev, landmand og biavler. I disse få oplysninger ligger kimen til hans pædagogiske og historiske interesse og til hans sans for og kærlighed til naturen, som han altid havde et stærkt ønske om at formidle.

L. Chr. Aastrup grundlagde omkring 1910 en spejdertrop i Jelling, og Olaf Aastrup var i perioder af sin barndom og ungdom aktiv spejder. I årene 1923–26 var han som ung lærer på Dronninglund realskole chef for nørrejske kolonne under DDS. Med drengene her arbejdede han meget i Storskoven og arrangerede mange ture bl.a. til Sverige. Han lagde især vægt på wood-craft aktiviteter. Da han i 1927 flyttede til Vejle, lagde han spejderarbejdet på hylden, men omplantede snart aktiviteterne til folkeskolen.

Olaf Aastrup var sig meget bevidst, hvorfra han havde sin inspiration. Det kommer tydeligt frem i manuskriptet til et foredrag om lejrskolearbejde i 1947. Her nævnes daværende seminarielærer F. Braae-Hansen flere gange, bl.a. citeres han for en definition på lejrskole: »Læreren vil for en Tid flytte Eleverne bort fra Skolestuen og Bøgernes døde Verden til det levende Liv og den haandgribelige Verden.«

Aastrups opfattelse af lejrskolens historie fremstår i samme manuskript i punktform: (Når manuskripterne ofte foreligger i punktform, er det, fordi han aldrig talte efter et udarbejdet manuskript – undtagelser var kun hans radioforedrag).

1. Tanken opstod i England 1906.

Piger fra Grange Road Secondary School for girls i Bradford. Leder Miss Mary A. Johnstone.

Skolen i Yorkshire.

Succes. Gentagelse hvert Aar siden.¹

2. Maaske Laan fra Baden Powell.²

3. Tyske Forsøg 1918:

Frankfurt a.M.

Victoriaskolen oprettede et Schullandheim.

1928 fandtes 6.200 Schullandheime.

Foreninger støttede Arbejdet.

Bygninger – Jugendherberger.³

4. Svenske Forsøg 1928:

Idrottsdagar: Idræt-Ekskursion⁴

Geografi

Naturhistorie

Historie

5. Danmark 1929:

Haderslev Seminarium II.Klasse Braae-Hansen, Mols.⁵

1930 Ny Carlsbergvejens Skole

1932 Frederiksberg og Vejle⁶

Af denne oversigt fremgår det, at spejderarbejdet har haft indflydelse på udviklingen. Jeg har senere talt med ham om styrken af denne indflydelse, og forstået, at det havde præget hans arbejde meget.

Gennem Axel Nielsen,⁷ hvis embede Olaf Aastrup overtog på Nyboesgades skole, blev kontakten knyttet til Haderslev seminarium og F. Braae-Hansen, som vel lavede Danmarks første lejrskole i 1929. Han omtales i hvert fald senere i Aastrups foredrag som den danske lejrskolebevægelses fader.

En række artikler i »Vor Ungdom« fra 1931–33 skrevet af: F. Braae-Hansen, Sirach Andersen, A. Noesgaard, Einer Andersen, I.K., Erik Danielsen og R.I. Mathiesen, C.F. Vorbeck og Kamma Bloch viser, hvor meget det gærer omkring lejrskoletankerne.

Naturinteressen vokser i lærerkredse og i befolkningen i det hele taget. Naturhistoriske foreninger opstår rundt om, og Vejle er ingen undtagelse. Der afholdes naturkurser for lærere. Foreningen Norden afholdt i 1930 et kursus i geografi på Hindsgavl. Jeg ved ikke, om far deltog, men programmet lå i hans papirer.

Når der tilsyneladende er en uoverensstemmelse mellem Aastrups datering af afholdelse af den første lejrskole i Vejle (1932/33), skyldes det, at

det første forsøg var en flerdages vandretur i 1932, mens den første egentlige lejrskole var i 1933 på Hvidbjerg.

De første år samarbejdede Aastrup med en kollega, V. Rørbo, som døde få år efter. De skriver i kladden til et brev eller en artikel forud for lejrskolen bl.a. følgende:

»Til de levedygtige Ideer hører Lejrskoletanken, der virkelig maa siges at kunne bringe den danske Folkeskoles Motto: »Vi lærer for Livet« et stort Skridt frem imod den endelige Virkeliggørelse, idet der kan ændres lidt ved det, saa det bliver anvendeligt som Motto for Lejrskoleidéen: »Vi lærer af Livet og Naturen«.

Heri er egentlig hele Lejrskolens Idé udtrykt. Lejrskolens Tilhængere siger nemlig: Lad Børnene selv komme i Berøring og Kontakt med Naturen, i Stedet for at lade dem nøjes med det Kendskab, de faar gennem Læreren Fremstilling eller gennem de ofte kedelige og alt for professorprægede Lærebøger. Lad Børnene ved deres eget Arbejde og ved deres egne Iagttagelser stifte Bekendtskab med Naturens Mangfoldighed: Plante- og Dyrelivet, vort Lands Tilblivelse osv, osv. Lad saa Børnene, hvis Emnet har opfordret til yderligere Studier og nærmere Bekendtskab, selv søge videre Oplysning gennem Haandbøger og Fagbøger eller gennem Samtaler med og Spørgsmaal til Læreren.«

Efter denne programerklæring uddybes de enkelte punkter, og de fortsætter:

»Det er jo imidlertid ikke tilstrækkeligt, at Idéen er god, den maa ogsaa praktiseres. For at dette kan lade sig gøre, maa Skolerne først og fremmest kunne regne med Autoriteternes Velvilje, saaledes, at der 1) gives een eller flere Klasser Tilladelse til at forlægge Undervisningen til Lejrskolen i 8 eller 14 Dage, at der 2) ydes den nødvendige Vikarhjælp til de Lærere, der skal lede Lejrskolen, samt at der 3) eventuelt bevilges de til Lejrskolens Afholdelse nødvendige Midler.«

Alle stillede sig villige. Der blev bevilget frihed og vikar fra myndighederne kun med den betingelse, at alle elever kom med.

Overlærer M. Bording, Nyboesgades skole,⁸ skaffede husly på »Børnenes Vel« på Hvidbjerg, og de 150 kroner, som dækkede alle udgifter blev fremskaffet »ved at gaa »Tiggergang« til Bladene, Byens Handlende og Lærerpersonalet.«

Eleverne sparede også selv op »fra 1-Ører og op« til de havde de tre kroner pr. mand, som de skulle betale. Bydrene fik fri i deres pladser, når man lovede at være hjemme til en af årets travle dage, pinselørdag.

Nyboesgades skole lå i et typisk vestbykvarter, så mange af børnene kom fra små kår – i de fleste tilfælde børn af arbejdere på de nærliggende spinderier og støberier.

I den sidste uge af maj 1933 løb den første lejrskole af stabelen med ca. 30 forventningsfulde drenge i 7. klasse under ledelse af lærerne Olaf Aastrup og V. Rørbo. Rammerne om lejrskolen var som nævnt »Børnenes Vel« – et nedlagt badehotel, der var blevet købt til sommerkoloni for mindrebedrøvede børn fra Vejle kommune. Udgifterne ved køb og vedligeholdelse blev dækket af de penge, der kom ind ved byens årlige børnehjælpsdag.


Bygningen bestod af én stor sovesal, hvor drengene skulle sove på gulvet på madrasser med grå uldtæpper over sig. Begge dele var som regel i maj fyldt med forsultne lopper. Langs sydsiden af huset løb en glasveranda, hvori der stod et langt plankebord med bænke uden ryg, hvor al spisning og alt skolearbejde foregik. Desuden var der et primitivt køkken med komfur, hvor lærernes koner lavede maden til den sultne flok. På loftet var der nogle lederværelser og lærerne havde toiletforhold fælles med drengene nemlig en pumpe med koldt vand og et lille træhus inde i plantagen.

Omgivelserne bød på mange varierede muligheder: Enge, marker, fyrreplantage, skov, klit, Randsfjord med fugle, fiskeri og sluse. Der var en nærliggende landsby, Gaarslev med rytterskole, kirke, mølle, mejeri, savværk og selvfølgelig landboejendomme. Af specialiteter i nærheden var der kiselgurværk og voldsted ved Nebbegård, samt Fredericia og Trelde klint.

Lejrskolen varede seks hele dage, og de otte hold nåede fem-seks opgaver, alt efter om de var køkkenhold eller ej.

Der var flere opgaver til rådighed, end der var hold, så ikke alle fik de samme opgaver. Opgaverne kan groft deles i to typer: Ekskursions- eller virksomhedsopgaver med leder og selvstændige opgaver uden leder. Formiddagens arbejde var altid således, at to hold fulgtes med hver en lærer til mølle, mejeri, savværk, skole eller kirke. Tre hold gik alene med en opgave i engen, på marken, til Rands fjord eller lignende, mens et hold blev hjemme som køkkenhold, og de havde samtidig vejrtjeneste.

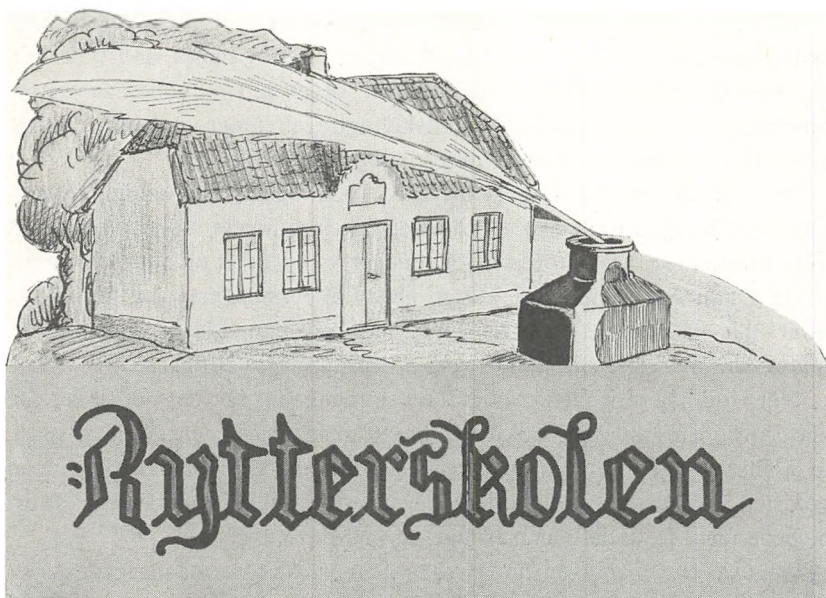
I løbet af formiddagen samlede holdene notater, skitser og prøver af forskellig art. Efter middagen og hvilet samledes holdene og lærerne ved det lange bord på verandaen og gik i gang med bearbejdelsen. Der var en nær sammenhæng mellem lejrskolearbejdet og det emnearbejde, som i de samme år kom frem som undervisningsform, og som Rørbo og Aastrup dyrkede resten af året. Det byggede på undersøgelser og selvvirksomhed.

	1'Dag.	2'Dag.	3'Dag.	4'Dag.	5'Dag.	6'Dag.
A	Køkkensvagt	Geografi. Klitten (I) og Fjeldsafløjt.	Naturhist. Løgen: Plet-og-Dyrelis.	Besøg. Mejeri.	Naturhist. Fuglein ved Rands Fjord.	Historie. Kirken.
B	Geografi. Klitten.	Køkkensvagt	Besøg. Savværk. 	Naturhist. Plantagen.	Geografi. Klitten Landsindg. v. Rands Fjord.	Opmaalg. I.
C	Naturhist. Markens vildtvands-Plad.	Besøg. Mejeri	Køkkensvagt	Historie Nebegds Væddel 1848-50.	Besøg. Bondegård	Geografi. Klitten og Fjeldsafløjt.
D	Besøg. Bondegård	Naturhist. Skovens Planter.	Geografi Klitten: Havets Indsirk paa Kirken.	Køkkensvagt	Opmaalg II.	Naturhist. Skovens Dyrelis.
E	Historie. Borgvoed.	Opmaalg. III	Besøg. Planteskole	Naturhist Hedeplanter i Bogen v. Hvidbjerg.	Køkkensvagt	Geografi. Klitten. II.
F	Opmaalg. IV	Besøg. Mølle	Naturhist. Kultursplanke paa Marken.	Geografi Rands Fjord før og nu.	Besøg. Mejeri.	Køkkensvagt
G	Naturhist. Vejrølle Planteliv.	Geografi (Klitten) Kistebjergorden v. Bards Fj.	Historie. Nebegds Væddel	Opmaalg. V	Besøg. Planteskole	Besøg. Bondegård
H	Besøg. Bondegård Mølle.	Historie Kirken.	Opmaalg. VI.	Besøg. Bondegård	Geografi. Klitten	Naturhist Planter v. Rands Fjord.

Billedet, der viser det skema som blev brugt på lejrskolen, stammer fra Olaf Aastrups lejrskolehæfte. Kamma Varming.

På lejrskolen medbragtes et omfattende håndbibliotek med opslagsbøger til historie, geografi og naturhistorie. Det var naturligt, fordi Nyboesgades skole også på skolen havde læsestuearbejde, og den året efter oprettede 8. klasse i kommunen havde klasseværelse i denne læsestue, som Aastrup fik indrettet i nært samarbejde med børnebibliotekar Eleonora Sørensen, som var meget interesseret i dette arbejde.

Opgaverne blev nok pudset af og kontrolleret af lærerne; men de blev ikke indskrevet. Det ventede, til de kom hjem på skolen. Der blev gjort me-



Eksempel på Olaf Aastrups fortegning til elevernes arbejdsmapper. Kamma Varming.

get ud af denne færdiggørelse, for Olaf Aastrup har altid, måske fordi han var tegnelærer, sørget for at hjælpe eleverne til, at deres opgaver kom til at se pæne ud. De store illustrationer lavede han altid til på kvadreret papir, så de let kunne tegnes efter. Han skar små linoleumsstempler til hvert emne, så eleverne kunne låne dem og sætte et stempel i den ramme, som var obligatorisk om hver side. Da han senere lavede årsplan for 8. klasse, der begyndte i 1934, indgik et kursus i skilteskrift, så også overskrifter og begyndelsesbogstaver blev pæne. Det kan godt være, at der ikke var så stor plads til den frie udfoldelse; men til gengæld kunne selv svage elever glæde sig over, at deres færdige mapper så pæne ud.

Der eksisterer endnu en lang række af de opgaver, der var lavet til den første lejrskole. Det er derfor muligt, dels at se hvilke, der har overlevet – omend i ændret form – og hvilke, der er forsvundet.

Allerede efter første år forsvandt Fredericia og Trelde klint ud af programmet. Det skyldes nok dels afstanden, dels at for omfattende emner i det hele taget er gledet ud. Opgaver, der har givet mulighed for selvstudium og aktivitet, har passet bedst til de mål, Aastrup havde for arbejdet.

Helt fast punkt på alle lejrskoler var køkkenholdets vejrtjeneste. Der skulle hver time aflæses vand- og lufttemperaturer og måles vindstyrke. På skemaer skulle også indføres solskinstimer, skyer og vindretning samt nedbørmængder. Senere indgik klimatiske iagttagelser også i andre opgaver som f.eks. mikro-klimaundersøgelser i skovopgaver.

En landmåleropgave fandtes allerede i 1933, og den var stadig på repertoire i 60'erne på Endelave. Landmålerkikkerten havde Aastrup selv lavet af et messingrør, ligesom E'erne til stængerne var savet ud som løvsavsarbejde. Økonomien tillod ikke køb af nogen apparater, men det kom aldrig til at stille sig hindrende i vejen. Hvad han ikke kunne få på anden måde, måtte han lave selv. Det gjaldt også apparaturet til vejrtjenesten.

Når landmåleropgaven overlevede i så mange år, skyldes det sikkert, at alle i gruppen kan være i aktivitet på en gang, og at den giver indsigt i, hvorledes et kort opmåles og optegnes. I de første år opmålte eleverne et voldsted i Nebbegård skov, senere blev det strandvolde og kystlinier, de arbejdede med, fordi det var nærmere og mere overskueligt.

Opgaver om plantagen findes også gennem hele perioden, fordi der er plantage i nærheden af lejren både i Hvidbjerg og på Endelave. I 1933 så opgaven således ud:

PLANTAGEN: Plante- og Dyreliv.

1. Beskriv Fyrren (Rod, Stamme, Naale og Frugten) og forklar, hvorfor den er særlig egnet til Klitbeplantning.
2. Hvilke andre Planter har I fundet i Plantagen?
3. Vælg een af disse Planter, tegn og beskriv den. (Rod, Stængel, Blade, Blomst, Frugt).
- 4a. Hvilke særlige fordringer stilles der til Planterne paa Klitten med Hensyn til Beskyttelse mod for stor Fordampning?
- 4b. Hvilke Midler har Planterne til Beskyttelse mod for stor Fordampning?
5. Hvilke Dyr har I truffet i Klitten? (Pattedyr, Fugle, Krybdyr, Insekter).
6. Tegn og beskriv et af disse Dyr.
7. Har I fundet noget dyremærket Materiale i Klitten?

Karakteristisk for opgaverne fra trediverne er det, at der i de syv korte spørgsmål er indeholdt en mængde stof. En fuldstændig besvarelse ville nok kunne fylde en hel arbejdsmappe. I årenes løb er disse opgavetyper ganske

naturligt blevet specificeret ud. Hvad der er blevet resultatet af disse ændringer kan ses i Vejle amts skolecentrals pædagogiske håndsrækning nr. 2, Nåleskoven. Deri findes følgende opgaver: Klima, skovbunden, granen, en grankogle, fyrreplantagen, dyrelivet, uglegylp, skovmyren (tuen, myren I og II), korsedderkoppen, hjulspindet og en lysning i skoven. Disse opgaver består af mellem 6 og 39 spørgsmål, som egentlig alle er indeholdt i de syv oprindelige.

Hvis man ser nærmere på spørgsmål nr. 7 fra 1933, så kan man forstå, at nogle børn ville føle sig fortabte. Aastrups tanker var, at børn selv skulle finde ud af så meget som muligt; men han oplevede selvfølgelig, at det var lettere sagt end gjort. For at give hjælp til selvhjælp udarbejdede han i løbet af årene en lang række bestemmelsestavler. Systemet var det samme, som det, der kendes fra Rostrups flora, og det viste sig at kunne holde overfor så forskellige emner som: uglegylp, svampe, vadefugle og opskyl.

BESTEMMELSESTAVLE V: INDHOLDET I UGLEGYLP

Man undersøger tænderne i de kranier, der er fundet i uglegylp.

1.a.	Fortænderne er brede og mejseldannede	2
	Fortænderne og hjørnetænderne er små og spidse	8
2.a.	4 kindtænder i overkæben, 4 kindtænder i underkæben	Hasselmus
b.	4 kindtænder i overkæben, 3 kindtænder i underkæben .	Buskmus Birkemus
c.	3 kindtænder i overkæben, 3 kindtænder i underkæben	3
3.a.	Kindtændernes overflade danner en regelmæssig zig-zag-linie	4
b.	Kindtændernes overflade uregelmæssig	6
4.a.	Stort kranium, butsnudet	ægte vandrotte (Mosegris)
b.	Mindre kranium, 2–3 cm langt	5
5.a.	Kindtændernes rod helt åben (som på hestetænder)	Markmus
b.	Kindtændernes rod mere lukket, men ikke helt	Rødmus
6.a.	Stort kranium	Rotte
b.	Mindre kranium 2–2½ cm langt	7
c.	Lille kranium ½–1 cm langt	Dværgmus

- 7.a. Kindbensbuen går i flugt med tindingebenet,
når kraniet ses fra oven Skovmus
- b. Ses kraniet fra oven, springer kindbensbuen frem Husmus
- 8.a. Tænderne har brune spidser Spidsmus
- b. Tænderne har lyse spidser Muldvarp

Olaf Aastrup samarbejdede gennem årene med forskellige lærere, som bragte nye ideer ind i hans lejrskoleopgaver. En af de første var Metha Petersen, senere skoleinspektør og viceborgmester i Vejle, der som ganske ung i 1935 kom til byen fra Silkeborg. Hun havde fået stor interesse for insekter gennem dr. Lieberkind, så i de år blev der fanget sommerfugle og studeret insekter i vandhullerne. Studierne af vandinsekter holdt sig, fordi man kunne bringe fangsten med helt hjem til skolen i et akvarium og fortsætte iagttagelserne, men sommerfuglene blev hurtigt fredede.

Emner af geologisk art med undersøgelser af vandreblokke og jordbundsprøver i forbindelse med istidsdannelser og terrænformer udsprang af Aastrups interesse for geologi. Også arkæologi dyrkede han selv gennem mange år som hobby, og da han var heldig at finde en righoldig og lettil-



Der arbejdes ved grøft og vandhul med Metha Petersen i 1935. Foto O. Aastrup.

gængelig stenalderboplads på toppen af Hvidbjerg klit, dukkede opgaven: En stenalderboplads, op. Den var eleverne altid meget optaget af, og nogle fik en interesse for arkæologi, som blev til en hobby for dem.

Der blev ikke meget fritid på de første lejrskoler. Som det kan ses af planen, gik det løs fra et kvarter over seks til klokken 21.30 med kun to halve timers pause.

DAGSPLAN

Kl.

6 $\frac{1}{4}$	Op.
6 $\frac{1}{4}$ -6 $\frac{1}{2}$	Sovesalen ordnes. Tæpperne rulles sammen osv.
6 $\frac{1}{2}$ -6 $\frac{3}{4}$	Morgengymnastik i fri Luft.
6 $\frac{3}{4}$ -7 $\frac{1}{4}$	Paaklædning og Toilette.
7 $\frac{1}{4}$ -7 $\frac{3}{4}$	Morgenmaaltid.
8	Arbejdsplanerne udleveres til Førerne, og de enkelte Hold begiver sig af Sted
8-12	Arbejde paa forskellige Arbejdspladser.
12 $\frac{1}{2}$ -1	Middag.
1-1 $\frac{1}{2}$	Hvile.
1 $\frac{1}{2}$ -3 $\frac{1}{2}$	Det indsamlede Materiale bearbejdes og undersøges. Notaterne ordnes og renskrives.
3 $\frac{1}{2}$ -4	Kaffepause.
4-6	Sport. Tegnekursus. Smaaudflugter m.m.
6-7	Aftensmaaltid.
7-8	Samtale om næste Dags Arbejdsplaner.
8-9 $\frac{1}{2}$	Foredrag. Oplæsning. Underholdning og frit Samvær.
9 $\frac{1}{2}$	Til Ro.

Til foredragene om aftenen var indkaldt nogle lærere med hver sit speciale:

Onsdag: Rudolf Engberg-Petersen: Presning af planter.

Torsdag: Lejrbål.

Fredag: Olaf Aastrup: Stjernehimlen.

Lørdag: Overlærer N.C. Nielsen: Skoleforhold i gamle dage.

	} Hvad jeg så i mark } og skov

Mads Basse: Oplæsning på jydsk



O. Aastrup og drengene i skaldyngerne ved foden af Hvidbjerg Klit 1935. Foto i familieejde.

Søndag: 1½: C.P.A. Jensen: Geografi – Efter kaffe C.P.A. Jensen: Historier.

Mandag: Poulsen, Gaarslev: Rytterskolen

Tirsdag: Villumsen, Gaarslev: Egnens historie.

Onsdag: Afslutning.

Så mange mennesker kunne man selvfølgelig kun mobilisere første gang, hvor alt havde nyhedens interesse. Senere underholdt lærere og elever hinanden med historier og optræden. Et fast punkt på Aastrups lejrskoler var dagens avis på vers, som blev oplæst i hyggestunden ved lejrball eller kamin. Inspirationen stammede fra en ældre kollega C.P.A. Jensen, som var med på lejrskole i 1935 og på de følgende lærerlejrskoler. Han var almindelig kendt for at kunne ryste rimede digte ud af ærmet, ofte med et humorfyldt indhold:

Naar Frk. Petersen ved Hvidbjerg stiller,
af bare Iver hun af Bilen triller
i Vejret stritter begge Stængerne
og griner, det gør alle »Drengerne«.

Det kunne lyde, som om alt var idyl, men det var naturligvis ikke rigtigt. Selv om disciplinen var streng, og der blev »taget hul på en kasse øretæver« nu og da, som Aastrup sagde, så gik ikke alt gnidningsløst. Af nogle notater fremgår det, at det har været nødvendigt at sige f.eks.: »Ingen Kaffe, naar der skal være det vilde Slagsmaal« – eller: »Vi andre kan ikke være tjent med at sidde til Bords med Kannibaler!«

Når slutfacit skulle gøres op, vurderedes den første lejrskole dog som succes. Den blev fulgt af andre i de år, der kom. Det første år var det syvende klasse, der var af sted, fordi det var skolens ældste; men i 1934 begyndte byens første 8. klasse for drenge på Nyboesgades skole, og den var Aastrup klasselærer for. Efter den tid var det 8. klasse, der kom på lejrskole.

For Olaf Aastrup var det ikke nok at tage ud med sin egen klasse, så han begyndte at arbejde for udbredelse af lejrskoleidéen. Det skete dels skriftligt, dels i foredragsform, men først og fremmest gennem initiativer og kurser for lærere.

Et af initiativerne var rettet mod landsbyskolernes lærere, som også måtte kunne bruge idéen, – som det vil fremgå – måske med modsat fortegn. Af en annonce i Folkeskolen fra foråret 1937 (side 387) fremgår to tilbud til landsbyskolelærerne:

»Da Lejrskolearbejdet ogsaa er af stor Interesse for Landsbyskolen, har Hr. Aastrup velvilligst givet Løfte om, at Lejrskolens Arbejder maa blive udstillet ved Vejle Amts Lærerkredsens Efteraarsmøder og -kursus, hvor dette ønskes.

Men desuden indbyder Hr. Aastrup og hans Medarbejdere alle de Lærere og Lærerinder i ovennævnte Kredse, som interesserer sig derfor til at besøge Lejrskolen Lørdag Eftermiddag den 29. Maj og se, hvorledes Arbejdet foregaar »i Marken«.«

Derefter følger programmet, som indeholder dels et par foredrag og dels mulighed for at følge de arbejdende elevhold både ude i indsamlingsfasen og ved læsestuearbejdet bagefter.

Omtalen af kurset i Vejle Socialdemokrat den 31. maj fortæller, at der kom »et halvt Hundrede Lærerinder og Lærere fra By og Land.« De opfordrede Aastrup til at søge sit lejrskolemateriale udgivet, så flere kunne få glæde af det. Han prøvede flere gange bl.a. hos Gjellerup i 1937, men ingen forlag var interesserede, så udgivelsen kom først i tresserne på Vejle amts skolecentral som pædagogiske håndsrækninger. Esbjerg kommune lod dog

et hæfte duplikere i forbindelse med et kursus for byens lærere i 1947, heri aftryktes nogle af bestemmelsestavlerne.

Af en annonce i Folkeskolen ses det, at i hvert fald Vejle Vesteregnskreds benyttede sig af både udstillings- og foredragstilbuddet i efteråret 1937.

Olaf Aastrup har sidst i trediverne en artikel i et udateret nummer af et lokalblad fra Rougsø herred. Heri fortæller han om et en-dags lejrskolebesøg for en landsbyskole i byen. Det var de ældste elever fra Gaarslev skole ved Hvidbjerg, som kom på genvisit i Vejle hos de 8. klasseelever, som havde besøgt dem i den gamle rytterskole. Programmet var hårdt, – fra klokken 8 til klokken 19 – der var besøg på Svin slagteriet, Vejle Dampmølle, havnen, skolen, Vejle Dampværeri, Folkebladet, og der afsluttedes med en rundtur i byen. Indimellem var der blevet tid til frokost på Svin slagteriet og middag i kammeraternes hjem og et lysbilledforedrag om Dampværeriet. Man kan blive helt forpustet ved tanken, hvilket også anes i Aastrups afsluttende bemærkninger om formålet med sådanne besøg, der rækker ud over det rent faglige: »Ved lignende Besøg, maaske knap saa forcerede, kunde man, om jeg maa sige, undersøge og belyse Begyndelsen og Fortsættelsen af de »Erhvervslinier«, der gaar gennem den hjemlige Kostald eller Svinesti. F.Eks. kunde Spørgsmål som:

1. Æg, Ægekspport,
2. Foderstoffer, Mælk, Smør, Smørkspport,
3. Kostalden, Slagteriet, Garveriet, Fodtøjsfabrikken

– og mange andre tages med.

Ved saadant Arbejde, der saa i Skolen eventuelt giver sig Udslag i mundtlig og skriftlig Bearbejdelse af de enkelte Afsnit, vil den gensidige Belæring mellem Landets og Byens Ungdom i begge Lejre afføde en Forstaaelse og en deraf flydende Respekt for den anden Part, der vil styrke Sympatien mellem Land og By og dermed Samfølelsen i vort Folk.«

Et andet eksempel på udadventt aktivitet er en udstilling af præparater og arbejdsopgaver, som blev afholdt på skolen i marts 1938. I det interview, som Vejle Amts Avis bringer i den anledning, mærker man, at det kniber med økonomien i forbindelse med lejrskolerne.

»– De vil med andre Ord forene det praktiske med det teoretiske?«

»– Netop! Det er betydelig mere belærende for Drengene, – da det jo kun er 8. Klasses Dreng, der er Tale om – at komme ud i Naturen og lære Tingene at kende, fremfor at stifte Bekendtskab med dem gennem en tør

Bog, som da De og jeg gik i Skole. Tilmed er det sundere. Jeg synes jo godt, man kunde ofre nogle Penge paa en Lejrskole, f.Eks. paa Hvidbjerg, men det kommer vel ogsaa.«

Også en del af denne udstilling bl.a. »Vor oldtid« kom videre omkring, således vises den på Horsens og Aarhus skolecentraler.

På Fælleslærerrådets møde d. 18. september 1936 havde man en drøftelse af økonomien i forbindelse med lejrskoler. Aastrup sagde i sin indledning, at så længe det kun var ham, der tog af sted, kunne man til nød klare sig med at gå tiggergang og at få et mindre tilskud fra skolen; men efter lærerlejrskolen kunne man vente, at flere ønskede at begynde arbejdet. Man enedes om et brev til byrådet, hvori man antyder, at også mellemskole- og gymnasieklasser kunne være interesserede. Det nødvendige tilskud anslås til 200-250 kr. pr. uge. Efter udtalelsen til pressen i 1938, som nævnes ovenfor, kan man regne med, at svaret til fælleslærerrådet indeholdt et afslag.

Den første lærerlejrskole blev afholdt i St. Bededagsferien i 1936 på »Børnenes Vel«, hvor 18 lærere og 4 instruktører for egen regning slog sig ned fra torsdag til søndag i storm og regn. C.P.A. Jensen digtede i den anledning Guldhornene om til: »De higer og søger med snottede Næser – mens Vinden blæser!«

Programmet var ligeså stramt som på børnenes lejrskoler, for det gik slag i slag fra morgen til aften. Aastrup indledte med et foredrag om lejrskolearbejde torsdag aften som optakt til de tre dages arbejde, hvor lærerne var delt i to hold. Alle nåede igennem otte emner og hørte fem foredrag, inden man sluttede af med en diskussion søndag ved aftenstid.

Den første dag var det geografiske og naturhistoriske emner. Den næste var det erhvervsbetonede emner fra landsbyen Gaarslev samt besøg i skolen og kirken. Til sidste dag var gemt slusen og opmåling, altså to teknisk betonede emner. Hvert emne havde to aspekter, dels et fagligt rettet mod lærerne selv og dels et pædagogisk, som drejede sig om opgavemuligheder til eleverne.

I 1937 tog et hold atter af sted på lærerlejrskole i en udvidet weekend – stadig for egen regning. I den deltog både gengangere fra året før og nytilkomne. Indholdet i kursus havde stor vægt på det naturhistoriske, og man havde et hold elever med den første dag. Det skyldes nok, at Metha Petersen dette år var med som instruktør.

En af deltagerne fra 1936 skrev et referat af kurset til to Vejle-aviser, hvori det blandt andet siges: »Nu ved vi, hvordan der kan arbejdes paa en

Lejrskole og arbejdes godt, og som en ogsaa bemærkede: »Før har jeg ikke turdet tage af Sted med en Klasse Børn paa Lejrskole, men nu vil jeg gerne.« Heri ligger i Grunden hele det Resultat, vi har faaet ud af Opholdet. Som De ser, Hensigten var naaet.«

Jeg har selv deltaget i tre af fars lærerlejrskoler, efter jeg er blevet voksen. Det er helt sikkert, at de har givet mig en ballast, som gør, at jeg aldrig har problemer med opgaveideer og tilrettelæggelse. Han havde evner til at få os til at slide i det, så vi lærte en masse på tre dage – både teori og praksis.

I løbet af trediveerne var det kun få andre lærere, der tog på lejrskole i Vejle kommune. Krigen kom på tværs og lukkede for videre initiativer; men efter krigen tog Aastrup fat med fornyede kræfter. Som det kan ses i indledningen diskuterede man lejrskoleproblemer, herunder placeringen af en ny lejrskolebygning i Vejle amt. Kampen stod mellem en fornyelse af bygningen på Hvidbjerg og en placering i Jelling eller Vingsted. Diskussionen faldt bort, da Vejle kommune købte feriekoloni et helt andet sted nemlig Louisenlund på Endelave i 1948. Det viste sig, at hvis Hvidbjerg var en god lejrskolelokalitet, så var Endelave en ren perle. Lejrskolearbejdet tog fart, og støttet af byens skoledirektør – først Grethe Glahn og senere Chr. Kjeldsen – fik man oprettet et ideelt lejrskolecenter. Det er nu i funktion til lejrskoler for Vejle skolevæsen gennem hele sæsonen. De lærere, der kommer der, har i mange tilfælde været på kursus med Aastrup i halvtredserne og tresserne, og grundtankerne fra hans pionerarbejde lever videre i dem.

NOTER

1. Se »Ud i Naturen« red. Erik Danielsen m.fl. Gyldendal 1935 side 7-10.
2. Se »Vor Ungdom« april 1931 side 15.
Realskolelærer Sirach Andersen: Spejdersporten som opdragelsesfaktor.
3. Se »Vor Ungdom« marts 1933 side 467.
Erik Danielsen og R.J. Mathiesen: Lejrskolebevægelsen i Tyskland.
4. Se »Vor Ungdom« september 1933 side 173.
Adj. C.F. Vorbeck: Friluftsdage.
5. Se »Ud i Naturen« E. Danielsen m.fl. Gyldendal 1935 og »Vor Ungdom« februar 1931 side 387. F. Braae-Hansen: Lejrskolen.
6. Se »Vor Ungdom« december 1932 side 307.
A. Noesgaard: I Lejrskole.
7. Axel Nielsen er den for geografiske og naturhistoriske tegnebøger kendte. Han blev 1928 øvelsesskolelærer i Haderslev.
8. M. Bording var overlærer (=skoleinspektør) på Nyboesgades skole (1922–46).

Intelligent insubordination

Carl Frederik Vorbeck

Af FINN GAD

Bag den lærde titel gemmer sig en spændende pædagogisk verden i gymnasiemanden *C.F. Vorbecks* person og virke. At titlen også er en karakteristisk af Vorbecks lejrskolearbejde i 1930'erne viser forskerstipendiat, lektor *Finn Gad* i denne artikel.

Det hænder desværre alt for ofte, at et menneskes indsats kommer på et for tidligt tidspunkt og derfor tilsyneladende ender ud i det blå og glemmes under senere tiders hektiske fremmarch. Det gælder især, når indsatsen ikke sætter sig bemærkelsesværdige skriftlige spor. I og for sig kommer indsatsen ikke for tidligt, for den er som alt andet af den sort et aktiviserende samfat af tanker, ideer, foreteelser, andres undersøgelsesresultater på det specifikke felt, alt sammen noget, der i tid ligger forud for den pågældendes indsats. Der opstår en kontaktsituation, hvor alt, hvad man har tænkt og virket med, studeret og samlet sammen fra alverdens kanter, lige som kortsluttes og udløser en gnist. Det er så at sige inspirationens energiladede effekt.

Et menneske, højt oppe i årene, forlod de levendes tal i forholdsvis ubemærkethed. Da han var midt i sit virke og gnistrede af energi og forhåbende idealisme, gjorde han sig her i landet kun gældende indenfor en begrænset kreds. Den påvirkede han så til gengæld grundigt. Det er denne kreds' forpligtelse, at hans skygge ikke tones ganske ud i en eftertids farveorgier. For han var blandt dem, der angav grundtonerne i fremtidens farveskala – påvirkede altså flere på anden og tredje hånd. Inspirationens gnist fængede, uden at de, den fængede hos, anede, hvorfra den kom – eller rettere *også* kom.

Men fra det mere abstrakte til det højst konkrete, fra det teoretiske til det realistiske. Sådan var dette menneskes udvikling. For placeringen af ham og forståelsen af hans betydning lønner det sig at følge ham i det væsentligste af hans personlige udvikling. Derfor først nogle data i al korthed.

Carl Frederik Vorbeck – for dette er det menneske, det drejer sig om her – fødtes den 16. januar 1891 i Melby, Kjærums sogn, øst for Assens. Med et skævt smil antydede han senere, at han var arveligt belastet af en slægt, der talte adskillige fynske degne. Han må have tænkt på den mødrene slægt.

Den fædrende part, en gren af en holsteinsk slægt Vorbeck, talte tilbage til 1700-tallets begyndelse kun mænd, optaget af mejerivirksomhed, således også hans fader, der var mejeribestyrer i Melby. Der var dog en farbroder, som var overlærer i Stege, og flere kusiner, lige som hans egen ældre søster, blev lærerinder i folkeskolen. Hvori i øvrigt denne arvelige belastning skulle bestå, kom han aldrig nærmere ind på. Muligvis har han opfattet »tilståelsen« som en undskyldende forklaring på sine »lærer-manerer«. Dette skulle ikke nævnes, hvis det ikke var et træk i Vorbecks selvopfattelse, som han havde til fælles med så mange andre lærere. Der hang jo endnu langt ind i dette århundrede noget »mindreværdigt« ved degne- og lærerfunktionen, noget »ulideligt« i lærertypernes hele holdning. Måske var det et lille koketteri fra Vorbecks side, eller på sin vis en slags afstandtagen fra sin tidligste fortid. Under alle omstændigheder faldt Vorbecks virke langt fra degnens kald, men havde ikke så lidt af folkeskolelærerens motivation.

Som 21-årig dimitteredes Vorbeck fra det nærliggende Odense Seminarium; men han ville videre og supplerede med studentereksamen 1913 og 11 år derefter med skoleembedseksamen i hovedfaget dansk og bifagene engelsk og gymnastik. 1919–24 var han hjælpelærer i gymnastik ved Købmandsskolen og Metropolitanskolen. Fra 1924 og ubrudt til 1955 var han adjunkt, senere lektor ved Østre Borgerdydskole i København. Efter et års orlov tog han sin afsked 1956 og flyttede til Sverige. Her havde han giftet sig (ægteskab nr. 2) med »biträdande skoldirektör« i Stockholm *Anna Maja Edstam*.

Et eller andet sted i dette tørre tidsskema, sandsynligvis mellem 1913 og 1919 skal en periode ved militæret anbringes. I forlængelse heraf skulle man have forventet, at han havde gjort en særlig indsats i modstandsbevægelsen under besættelsen, også som en konsekvens af det politiske standpunkt til venstre, han tidligt indtog. Men ud over at være medlem af Ringen og at deltage som instruktør i våbenøvelser i kollegaen, den senere lektor og dr.phil. *Jens A. Bundgårds* villa i Ryvangen, gjorde han sig ikke aktivt gældende. Det ville også have været forbundet med uoverstigelige vanskeligheder at camouflere ham, der i det ydre var så markant en ener. Men der var ikke den mindste tvivl om, på hvilken side han stod. Om sin egen militære fortid ønskede han ikke at blive mindet. Den lå imidlertid latent i hans sind som et element, der skulle bekæmpes. Det militære i 20'ernes Danmark repræsenterede en atmosfære, han senere ikke ønskede at indånde, endsige skabe. Kadaverdisciplin var ham inderlig imod.

På den anden side kunne han ikke leve uden orden og system omkring

sig, næsten grænsende til det skematiske, hvad det så skyldtes? Måske lå der bag dette karakteristiske træk i hans personlighed: han kunne ikke improvisere, og han viste i hvert fald aldrig nogen skabende evner af selv den spædeste art i en eller anden kunstnerisk retning. Hans humor var temmelig tør, til tider let besk. Hans dybt alvorlige temperament, der kunne eksplodere i en voldsom vrede, lod kun et begrænset råderum tilbage for den udglattende humor. Paradoksalt nok var han en intolerant forkæmper for tolerance. Det er vel egentlig karakteristisk for den aktive idealist; men det gik Vorbeck, som det går så mange af hans slags, at med årene mindskedes det intolerante.

Dette paradoks voksede imidlertid ind i hans udvikling som lærer. Her stred han i sit sind en stedsevarende kamp mellem demokraten i ham og den autoritativt bestemmende personlighed. Som årene gik – i lys af denne kamp – blev gymnastikundervisningen ham mere og mere viderværdig; den rummede for meget militært, for megen kommandering, var for bundet til eksercits. Engelskundervisningen havde vist aldrig fanget ham. Danskundervisningen derimod blev hans virkelige felt og det faglige grundlag for hans pædagogik. Han var først og fremmest interesseret i de mindre elever, ikke så voldsomt i gymnasiets halvstore. Han var ikke for ingenting én af disse »uddannelsesblandinger«, seminarie/universitet, der kan forme lykkelige lærerpersonligheder.

Vorbeck var nu ikke lykkelig i den forstand. Han var på sin vis skuffet i sine sidste gymnasieår over udviklingen af den danske skole, både folkeskolen og gymnasiet. Han var nemlig også utålmodig, og deraf udsprang vel det intolerante i hans holdning. Han følte sig hæmmet af at skulle gå på kompromis for dog at gennemføre noget af, hvad han teoretiserede sig til. Han kendte i sine velmagtsdage ikke resignationens kunst, vel at mærke den form for resignation, der indebærer en vished om, at ideerne nok alligevel slår igennem engang, om ikke helt på den måde, man ønskede det, men dog alligevel med så meget af dem, at man ville kunne vedkende sig resultaterne.

Det var aktivitetspædagogikken, der satte Vorbeck i gang: amerikaneren *John Dewey* med slagordet *Learning by doing* og østrigeren *Elsa Köhler*. Dertil føjede sig efterhånden alle de andre mere eller mindre aktivitetspædagogisk betonede »metodeskabere«. Det blev samarbejdet med den næsten kongeniale rektor ved Østre Borgerdydskole 1924–49 *Einer Andersen*, der fik kortslutningen til at gnistre og fænge. Dette samarbejde gik over en række læsehefter til danskundervisningen i den daværende mellemskole,

udvalgte tekster, der var blidt aktivitetspædagogisk lagt op, og som havde en snært af det samfundsorienterede ved sig. Lejrskolen blev det næste skridt bort fra fortiden og ind i fremtiden.

Dette skridt blev foretaget samtidig med, at Østre Borgerdydskole indførte *præfektsystemet*, datidens mest progressive tilnærmelse til en demokratisk daglig ledelse af skolen, et begyndende samarbejde mellem elever og skoleledelse. I dette var Einer Andersen den bærende kraft; en dynamisk personlighed var han, en blanding af autoritativ myndighed og vidtgående frisind. Om ham kan man formulere paradokset en diktatorisk demokrat. Som sådan ledede han Østre Borgerdydskole, og som sådan påvirkede han Vorbeck. Disse to »paradokser« samvirkede, men absolut ikke gnidningsfrit. Det var Einer Andersen, der indførte præfektsystemet under devisen »Frihed under ansvar«, som det i 20'erne og langt op i 50'erne så optimistisk blev formuleret. Der er ingen tvivl om, at dette system aktiviserede skolens elever i skolens dagligliv i såre mange år, helt op til omkring 1960, da diskussionerne omkring elevråd og elevstyre tog fart, og dermed pillede tilfredsheden med præfektsystemet ud af eleverne.

Der er heller ingen tvivl om, at denne elevaktivisering gennem præfektsystemet kom *lejrskolen*, Vorbecks yndlingsidé, til gode. I bogen »Østre Borgerdydskole 1787–1937« (side 274) skrev Vorbeck selv om skabelsen af denne lejrskole, at »*det begyndte i 1930–31 med seminarielærer Braae Hansens Foredrag og Tidsskriftsartikler om Lejrskole*«. Disse dannede dog nok tilsammen kun et enkelt led i denne begyndelse, omend et betydningsfuldt. Svenske skolefolk havde allerede været i gang med at skabe »institutioner« i deres gymnasier, hvis bærende »*Idé er den samme som Lejrskolens: ud af Skolestuen og i Lag med Tingene selv*«, som Vorbeck selv skrev sammesteds. Her smeltede to elementer i Vorbecks personlighedsmønster sammen: det aktivitetspædagogiske og hans nordiske, især svensk prægede orientering. Og dertil kom gymnastiklærerens interesse for alskens idræt i det fri.

Lejrskolen blev til virkelighed delvis på et aktivitetspædagogisk grundlag, i den forstand at en væsentlig del af det grovere arbejde blev udført af de store elever i gymnasiet sammen med en stor del af det daværende lærerkollegium på Østre Borgerdydskole, dvs. de på det tidspunkt unge, der var i stand til at gøre en aktiv korporlig indsats. Flere af de ældre fungerede dog levende med på den måde, de evnede og magtede. I spidsen stod Vorbeck, og så vidt drev han sin indsats, at han for egne midler købte en nærliggende bondegård, som han drev ved bestyrer i flere år derefter. I længden var dog

de økonomiske tab derved ham for store, så han blev tvunget til at sælge gården igen.

Det var meningen med denne bondegårdsdrift, at de skiftende elevhold skulle deltage direkte i et fungerende landbrug, alt efter evner og kræfter. For så vidt var ideen god nok; men det var uheldige år at drive landbrug i. Eksperimentet krævede også en pædagogisk indstillet, såre tålmodig bestyrer. Ham kom det til at strande på, ved siden af det nedslående i den svigtende økonomi. Elevernes deltagelse greb desuden alt for forstyrrende og tilfældigt ind i gårdens drift. Landbrugsdriften gled hurtigt ud af billedet som lejrskoleaktivitet.

Organisationen og de første års ledelse af lejrskolen var Vorbecks, og det efter sigende med en temmelig stram disciplin. Det dengang skabte og til det sidste fastholdte dagskema for lejrskoleopholdene var hans ide og udformning. Var dette en diktatorisk enmandsindsats, så var til gengæld opgavetilrettelæggelsen udstykket på de deltagende lærere gruppevis. Oplæggenes fællesprincip var, at eleverne gennem opgaverne skulle bringes i så nær kontakt som muligt med egnen, dens institutioner og daglige liv og ikke mindst befolkningen.

Gruppedannelse var i tiltagende grad grundlaget for lejrskolearbejdet, også i ledelsen af det. Fra 1940 og mange år derefter blev der hvert år dannet et lejrskoleråd af elever og under lejrskolepræfekternes forsæde. Vorbeck og de øvrige lærere trådte i baggrunden. Denne udvikling faldt i tråd med Vorbecks egen voksende forståelse af ideen »frihed under ansvar«. Rådet døde ganske vist hen og erstattedes af et selvstændigt lejrskolelæreråd. De to årligt valgte lejrskolepræfekter tilkaldtes dog ofte. Denne udvikling var egentlig en skuffelse for Vorbeck; men han bøjede sig for det faktum, at elevernes årligt skiftende lejrskoleråd ikke magtede ledelsen. Grupperformen blev dog fastholdt.

Organisationen af lejrskoleopholdene lagde Vorbeck stor vægt på, for den skulle give eleverne de bedste udfoldelsesmuligheder. Baseret på skolens almindelige klassedeling skulle eleverne på lejrskole i 10 dage, 1. gymnasieklasse (2 klasser) i maj, 2. mellemklasse (2 klasser) i juni, og de samme klasser i omvendt orden i august-september. Det hele skulle således kunne afvikles inden for to gange 40 dage. Der skulle være mulighed for at udbyde forårets opgaver om efteråret, hvis eleverne ønskede det, hvad de dog sjældent gjorde.

De elever, der skulle på lejrskoleophold, dannede selv grupper, bestående af højst 5 elever i mellemskolen, af 2 til 4 i gymnasiet. Enkelte gymnasieele-



Denne karikaturtegning der forestiller C.F. Vorbeck er efter signaturen DES at dømme tegnet af tegneren Des (Andreas) Asmussen, der i 1924-1931 var elev i Metropolitan-skolen, og formodentlig har deltaget som gymnasieelev i en af de skiture, Vorbeck var med til at organisere. KBs billedsamling.

ver med selvkomponerede opgaver kunne være »individualister«. Specielle evner og interesser, der kunne aktivisere en elev, skulle der være plads til. Eleverne måtte i øvrigt selv om, hvor vidt de skulle aflevere en fælles rapport eller hver enkelt sin. Arbejdet skulle afsluttes med en rapport, der på opholdets sidste dag helst skulle kunne blive genstand for den indbyrdes gruppevis, positive og negative kritik. For gymnasiets vedkommende blev det sjældent nået. Det var egentlig også mindre væsentligt. Hovedformålet var selve arbejdet: ud at se fænomenerne i virkeligheden, prøve det teoretiske i praksis, få kontakt med livet på landet så vidt muligt i den korte tid. Ligegyldigt hvad opgaven drejede sig om, gjaldt det aktiviteten, gruppesamarbejdet, også i det praktiske arbejde ved lejrskolens bygning og omkringliggende areal. Husholdningen var også udstykket på grupper under samlet ledelse af en økonoma. Da der senere blev antaget en husholdningslærerinde i denne stilling, smittede det af på selve Østre Borgerdydskole, hvor køkkenskoleundervisning for mellemskolebørnene blev organiseret om vinteren. Vorbeck var liv og sjæl i dette.



Karikaturtegningen af C.F. Vorbeck stammer fra et lejrskoleophold, Østre Borgerdydskole, formentlig fra årene efter 1945. KBs billedsamling.

Ellers gjaldt det om at koncentrere lejrskolearbejdet til selve opholdene og deres varighed. Denne koncentration var en betingelse for lejrskolens eksistens inden for et statsgymnasiums rammer. *Arbejdet måtte ikke gå ud over skolens øvrige pligtige undervisning.* Dette var karakteristisk for undervisningsinspektionens holdning til den slags uofficielle initiativer. Men det indebar spiren til det latente modsætningsforhold mellem Østre Borgerdydskole og undervisningsinspektionen i årene lige op til 1949. Men skolen havde forældrekredeens fulde tilslutning og økonomiske opbakning. Og så kunne det hele meget bedre lade sig gøre.

Under sådanne betingelser fik Vorbeck og de i selve lejrskolearbejdet ak-

tivt deltagende lærere grundige erfaringer med aktivitetspædagogik og gruppearbejde. Og dem førte Vorbeck ind i skolestuen. Hans sjæl var imidlertid af den urolige slags, nu da opbruddet fra hans fortid var begyndt. Han blev ofte hængende i det teoretiske, udtænkte stedse nye ideer, men havde uhyre vanskeligt ved at gennemføre dem i praksis. Han sagde selv senere: »Jeg kan få ideerne. Det er jer, der skal udføre dem og *kan* det!« Nu skal der til spørgsmålet om Vorbecks »praktiske vanskeligheder« siges, at mulighederne for at »prøve noget andet« end den knæsatte klasseundervisning ikke var store. Forsøgte man spagt at sætte noget andet i stedet, viste undervisningsinspektionen i 30'erne og et langt stykke op i 50'erne sin afgjorte mangel på interesse og støtte. For Vorbecks kantede personlighed var det ensbetydende med et vist personligt modsætningsforhold til undervisningsinspektionen, gymnasiets høje administrative og pædagogiske myndighed, et modsætningsforhold som han allerede, som før nævnt, havde fornemmet ved lejrskolen.

Under besættelsen blev denne utilfredshed med den herskende undervisningsmetode forstærket til også at gælde hele det fastlåste skolesystem, som man kun kunne pille ved. Modsætningsfornemmelsen blev stærkere. Den holdning, man derfor burde indtage over for såvel skolemyndighederne, forældre som regeringen og de etablerede politikere, formulerede Vorbeck som *intelligent insubordination*. Det blev han kommunist af som politisk idealist, skønt han i det daglige var uhyre »borgerlig«. Vorbeck var de skarpe standpunkters mand. Hverken radikalt eller socialdemokratisk »vat« taltale ham.

Den intelligente insubordination blev faktisk ledetråden i hans arbejde, alt imens han som statstjenestemand med årene blev mere og mere urokkelig og urørlig. Han kunne gøre, hvad han ville, men overskred aldrig grænsen for, hvad der var foreneligt med hans tjenstlige pligter. Det hører nemlig med til helhedsbilledet af Vorbeck, at han var et så udpræget pligtmenneske, mens han samtidig så sine forpligtelser i et videre perspektiv.

Udviklingen af Vorbecks insubordination passerede en periode med mere positiv kritik. Frihedsbegrebet fik som bekendt en særlig løftning i kraft af besættelsen. Ønsket om fastholdelse og udvidelse af dette begreb blev for Vorbeck, som for så mange andre, et motto for efterkrigstiden. Det blev en næsten stiltiende forudsætning og et forsæt, at fundamentale ændringer skulle ske. For Vorbeck var det naturligt, at han måtte lægge kræfter og ideer til en gennemgribende ændring af det hele skolesystem til *Folkestyrets skole og opdragelse*.

Frihed til at få undervisning. *Frie* opstigningsmuligheder gennem skoleforløbet. *Frigørelse* af menneskets individuelle evner og modningen af dem. Opøvelse af individets kritiske evner, både i positiv og i negativ forstand, for *frit* at kunne vælge sit standpunkt og dermed fungere i et folkestyret samfund. Træning i at kunne formulere sig *frit*. Udvikling af den indbyrdes respekt mellem »håndens og åndens« arbejdere og for det, de henholdsvis virkede for. Uddannelsen – som det senere hed – samfundsrelevant og samfundsorienterende. Samarbejde i stedet for indbyrdes modarbejde eller arbejdsisolation. Lejrskolens og aktivitetspædagogikkens ide: *produktion* i stedet for *reproduktion*.

Alt dette var ledemotiverne i den bog, som Vorbeck sammen med lektor *K.B. Mønsted* (fysik) og daværende adjunkt *Johan S. Rosing* (historie og dansk og umådelig praktisk orienteret lejrskolemand ved Østre Borgerdydskole) i en flyvende fart og inspireret af samtiden fik skrevet og udgivet. Den udkom dog allerede som pjece i 1944, med titlen *Folkestyrets Skole og Opdragelse, et diskussionsgrundlag*, men blev i 1945 udvidet til en bog med samme titel.

Det var fortsat meningen, at den skulle være et diskussionsgrundlag eller en grundbog for studiekredse i emnet. De ideer og forslag, den rummede foruden kritikken, skulle drøftes på demokratisk vis – i sig selv et billede af, hvordan folkestyrets skole og opdragelse skulle udformes og fungere. De undervisningsmetoder, der skitseredes i denne bog, var aktivitetspædagogisk betonedede. *K.B. Mønsted* prøvede direkte på det gymnasium, hvor han arbejdede (*Schneekloth*), på at koordinere og kombinere fysik og sløjd. Alle tre forfattere mente, at skolen i sin undervisning skulle være samfunds- og samtidsorienteret; derfor indgik praktisk elevorientering i samfundets forskellige funktioner i det undervisningsmæssige forslagskompleks, fabriksbesøg, direkte indlevelse i administrative funktioner, kommunalt og statsligt osv. Alt sammen områder, der langt senere er blevet knæsatte, men endnu ikke er kommet til den fulde udfoldelse. Elevråd og forældresamarbejde var naturligvis med blandt forslagene. I det hele taget tegner bogen lige som en prototype på en langt senere eftertids skolediskussion.

Denne bog var i ordets egentlige forstand forud for sin tid, og slog da heller ikke an – herhjemme. Man kan gisne om årsagerne hertil, men det synes lidet frugtbart. Det skal kun konstateres som et faktum, at antallet af studiekredse med den nævnte bog som grundlag var meget lille. Samtidig kan det også fastslås, at bogen var det første større indlæg i den skoledebat, der fra 1945 her i landet strakte sig gennem de følgende årtier, og som ufor-

trødent fortsætter – ud fra denne bogs synspunkter næsten som en march på stedet. Kort efter udgivelsen vandt den imidlertid genklang på den anden side Sundet.

I Sverige havde man just nedsat den såkaldte »1946-års skolekommission«. Dens sekretær *Stellan Arvidsson* medtog »Folkestyrets Skole og Opdragelse« i det studiemateriale, der blev stillet til rådighed for kommissionens medlemmer. Efter påbegyndelsen af kommissionens arbejde tog en kreds af svenske lærere oven i købet til København for at diskutere bogens indhold af forslag og ideer med forfatterne. Ved den lejlighed blev kontakten med svenske skolefolk i almindelighed og *Stellan Arvidsson* i særdeleshed knyttet fastere. Vorbecks bog – for det meste af æren for den kan vel, uden at komme de nu også afdøde medforfatteres minde for nær, tilskrives ham – fik derved en vis indflydelse på den svenske skolereform i de følgende år.

Vorbeck havde – som før nævnt – længe haft en del kontakt med svenske skolefolk gennem de såkaldte »ski-rejser« for dansk gymnasieungdom. De begyndte allerede i 1930'erne og tog efter besættelsen et større omfang, hvori adskillige danske gymnasielærere deltog. Man forsøgte også en udveksling mellem danske og svenske gymnasiaster, men den faldt mindre heldigt ud på grund af sprogvanskelighederne. Det førte Vorbeck ind på helt ny metodiske ideer, som senere dukkede op i en anden sammenhæng.

I årene efter 1946 overlod Vorbeck lejrskolearbejdet til skolens yngre kræfter, det vil sige de lærere, der havde været med fra starten, og dem, der var kommet til senere. Det var jo i så fast et leje, som fungerede velsmurt – indtil 50'ernes og 60'ernes nye skoleordninger. Da døde den form for lejrskole, som Vorbeck havde været sjælen i.

Når Vorbeck trak sig i baggrunden, hvad lejrskolen angik, betød det ikke, at han lagde sig på den lade side i andre henseender. Så vidt vides, var han medlem af Frit Danmarks lærergruppe, i hvert fald kom han ind i kredsen omkring Danmarks social-pædagogiske Forening, muligvis på grund af sin politiske observans ved kontakt med de daværende såkaldt progressive lærere såvel i folkeskolen som i realskolen og gymnasiet. Igen kommer der noget paradoksalt frem i Vorbecks livsløb. Han var de skarpe standpunktets mand, de dristige forslags forkæmper. Han havde en udtalt aversion imod kompromisser, og alligevel var han i sit daglige virke tvunget til at gå på akkord med sine idealer. Ikke én, men mange gange udtrykte han sin foragt for de »vattede« standpunkter og de florumvundne forsøgsforslag. Den delvis paradoksale, men dog forståelige forskel mellem hans egen

praksis og hans teoretiske virksomhed er måske den egentlige grund til, at han ikke fik den slagkraft, som han inderst inde stræbte efter at få.

Efter krigen ville okkuperingsmagterne i Vesttyskland prøve at opbygge et nyt skolevæsen. En usa-sk professor var den ledende i den henseende i den usa-ske sektor. Men da okkuperingsmagten her var lidet populær, kom man på den ide, at nordiske lærere måske ville have bedre muligheder for at få den tilsigtede indflydelse. Fra dansk side blev denne opgave blandt andre overdraget Vorbeck, vist nok på *Hartvig Frisch's* initiativ. Det indebar en rejse til en konference i Bayern og en studierejse til Bremen (beskrevet i »Gymnasieskolen« 1949, nr. 16, s. 529-34). Især gav opholdet i Bremen udbytte, takket være kontakter til lærere (og senere skoleledere), der fra fortiden havde en progressiv-demokratisk indstilling. Det hele arbejde faldt dog sammen dels på grund af manglende bevillinger, dels på grund af Hartvig Frisch's bratte død. Det var vist også ham, der havde stået bag Vorbeck og gav ham mulighederne for at oversætte og referere et par af de formentlig vigtigste bøger i serien »The Eight Year Study«, nemlig bindene II og III. Også de blev standset og findes nu kun i duplikeret form. Senere, i 1952, oversatte Vorbeck sammen med andre *James Hemming: Samfundsorientering i mellemskolen* (Pæd.psyk.Bibl.XVI).

Vorbeck virkede ellers i årene 1946 til 1955, da han tog orlov fra sin skoletjeneste, væsentligst som en slags inspirator, mere end organisator af større forsøg i undervisningen. Det faldt i tråd med, hvad ovenfor er skrevet om hans praktiske vanskeligheder. Han stødte stadig imod undervisningsinspektionens vrangvillighed. Uden for kredsen af lærere ved Østre Borgerdydskole var Vorbeck organisator af en slags studiekredse, hvori både gymnasielærere og folkeskolelærere deltog, mest yngre. Studiekredse er vel ikke det rette udtryk for disse sammenkomster. Det var snarere fælles drøftelser af erfaring og ideer. Nogle kaldte dem en smule ondskabsfuldt for »vennemøder«, som om det var Vorbecks agt at danne en slags menighed. Det var der overhovedet ikke tale om, selv om deltagerne i møderne fornam et fællesskab i interesser og mål. Blot ved at etablere disse møder virkede Vorbeck inspirerende og satte mod i deltagerne til at fortsætte, hvad de havde begyndt. De var alle aktive i en eller anden form for forsøgsundervisning, mere eller mindre omfattende, og de var alle af den dengang yngre generation af lærere. Vorbeck så det som sin vigtigste opgave at være igangsætter og stimulator. Det gjaldt i første omgang at vinde striden om, hvorvidt der overhovedet skulle drives forsøgsundervisning. I anden omgang drejede det sig om at overbevise andre, også andre lærere, om, at forsøgs-

undervisningen kunne vise sig frugtbringende. På baggrund heraf og samtidig gjaldt det så »kampen om lærerne«, som Vorbeck selv udtrykte det, det vil sige at »besejre« modstanden fra det overvejende traditionelt indstillede og efter hans mening sløve flertal af såvel gymnasielærere som folkeskolelærere. Trægheden herskede og lagde sig til rette over skolen som en dyne, mente Vorbeck. Der var ikke så lidt sandhed i hans betragtninger. Sammenkomsterne blev dog i længden for trættende og tidkrævende for deltagerne, der alle blev mere og mere ophængt af det daglige skolearbejde eller med andre opgaver. Men Vorbeck vedblev med at få ideer.

Atmosfæren på Østre Borgerdydskole var i årene 1946–58 mere end god til at foretage mindre forsøg. Det »mindre« understreges, for der var stadig hensynet til de afsluttende eksaminier, og det *måtte* man tilgodese, hvis der overhovedet skulle gennemføres noget. I Østre Borgerdydsskoles årsskrift 1962 er der side 70 til 71 kort gjort rede for de forsøg, der blev foretaget i dansk, fransk og historie. De foregik alle mere eller mindre under Vorbecks inspiration. Einer Andersen, lektor *Erik Rehling* og adjunkt Johan S. Rosing, havde i slutningen af 30'erne foretaget et fælles angreb på studentereksamen i dansk (prøver i ulæste tekster). Stilskrivningen blev i det hele taget genstand for »fri behandling«, delvis efter *Dora Sandals* princip. Einer Andersen udtrykte fristilsprincippet engang således: »Det bedste emne for en fristil til studentereksamen er endnu ikke givet: »*Skriv noget om noget!*«« Den tilgrundliggende tanke var, at man egentlig kun kan skrive *godt* om det, der interesserer én, eller som man kan leve sig ind i. Det var igen det producerende, følelsesmæssigt medlevende, i stedet for det producerede, man ville fremme. I Vorbecks regie i eksamensmellemskolen og realklasserne blev de individuelle stile læst op af den pågældende elev i klassen, og oplæsningen blev derefter kritiseret af en »recensent« og af klassekammeraterne, positivt og negativt. Til slut fulgte lærerens kritik, som også var genstand for klassens vurdering. For øvrigt havde Vorbeck det princip, at det i det mundtlige gruppearbejde gjaldt om, at læreren holdt sig tilbage med at bryde ind. Det var jo ikke læreren, men eleverne, der skulle øve sig i at udtrykke sig. Det var én af Vorbecks vanskeligheder i det praktiske, at han – som han selv udtrykte det – »havde så svært ved at holde mund!«

Elevernes selvarbejde karakteriserede den undervisning, som Vorbeck selv og enkelte andre kolleger gennemførte. Her brød i den sidste ende af Vorbeck's gymnasielærertid hans svenske interesser igennem. I 1952 koncentreredes undervisningen i en 3. eksamensmellemlasse i 2 måneder om-

kring svensk sprog. Timerne i dansk og i historie blev slået sammen. I den ene måned beskæftigede man sig udelukkende med at læse alt muligt på svensk, samle geografiske, aktuelle, litterære sager, idet materialet og »udenomslæsningen« udelukkende var svensksproget. I den næste måned koncentrerede eleverne sig om svensk historie, også her udelukkende under anvendelse af svensk litteratur og svenske aviser. Ideen var, at eleverne under frit gruppesamarbejde skulle prøve, om de kunne bruge det svenske sprog. Det blev en uhyre succes, både hos eleverne og for de to undervisningsprincipper, gruppearbejdet og benyttelsen af det svenske sprog i praksis. Men igen: en fortsættelse var umulig, for den stødte imod den stive klasseinddeling og timefordeling, dermed imod den stive organisation af skolen. Det måtte man på det tidspunkt tage ad notam og finde sig i.

Det var imidlertid det første forsøg på at føre Vorbecks ide ud i praksis: Undervisning på nabolandets sprog i nabolandets sprog. Det kunne ikke lade sig gøre i den danske gymnasieskole, for det stødte mod de fastlagte krav. Vorbeck var nu træt af skinfægterierne med undervisningsinspektionen. Einer Andersen var gået af som rektor ved Østre Borgerdydskole i 1949. Enhedsskolen, Vorbeck havde håbet på, kom ikke herhjemme. I Sverige måtte der være en chance for at få gennemført noget.

Hans svenske forbindelser kom ham nu til gode. Han brød overtvært, tog orlov og i 1956 sin endelige afsked fra den danske gymnasieskole og bosatte sig i Sverige. Vorbeck havde gennem årene fået den faste overbevisning, at det ikke kunne nytte, når der blot blev undervist i de nordiske sprog, ej heller kom der tilstrækkeligt udbytte af rejselektorinstitutionen, som han selv havde deltaget i. For at kunne få udbytte af de henholdsvis nordiske nabosprog måtte der en tilvænningsstid til. Eleverne skulle ikke oplæres til at kunne tale eller læse op på det andet nordiske sprog, men derimod kunne opfatte og forstå det gennem øret og ved egen læsning. Derfor måtte der tid til. Den øjeblikkelige konfrontation var nedslående i stedet for fremmende for forståelsen.

For en gangs skyld kom Vorbecks idé samtidig med et undervisningsredskab, der kunne udnyttes netop til denne tilvænningsproces, båndoptageren. Vorbeck tilbød det svenske skolevæsen sine bona officia, og dette tilbud blev modtaget. De følgende år fandt Vorbeck i travl aktivitet med at indsamle egnede tekster og få dem indtalt på dansk. Efter hans egne udtalelser og rapporter deltog efterhånden omkring 80 svenske skoler i dette forsøg. De ideer, der lå til grund for forsøget, blev taget op af Skolöverstyrelsen og blev lagt til grund for dennes anvisninger vedrørende undervisnin-



Et sjældent vellykket billede af Vorbeck, der hadede at blive fotograferet, taget ved »festspillet« som led i afslutningen af et sommerferieophold (mellem 1941-1946) på Østre Borgerådsskole. Vorbeck sidder forrest med den hvide lejrhue. Amatørfoto. Institut for Dansk Skolehistorie.

gen i nabolandenes sprog i læseplanerne 1962. Vorbeck kunne i sit livs aften se et synligt resultat af sin lange virksomhed i aktivitetspædagogikkens tegn.

Han blev ikke ansat af det svenske skolevæsen, ønskede det ikke. Det eneste, han fik dækning for, var de materialer, han brugte eller havde brug for. Han levede til det sidste af sin pension. Han deltog ikke selv aktivt i undervisningen på de enkelte skoler, men virkede også i Stockholm som inspirator for de yngre lærere, lige indtil han på grund af alder og sygdom ikke orkede det mere. De sidste år tilbragte han mestendels på sygehus, indtil døden den 26. september 1976 befriede den fem og firs årige kæmpe.

Offentligheden reagerede ikke på den lakoniske meddelelse om hans død. Kun få steder i fagpressen blev der plads til »mindeord«. Derefter syntes han ganske glemt, og det forekommer meningsløst. En relativ snæver kreds vil aldrig kunne glemme ham. Den består delvis af de svenske og danske skolefolk, han samarbejdede med, og som han mere eller mindre påvirkede – også til at indtage andre standpunkter end Vorbecks. Størsteparten af kredsen er dog de elever, han igennem årene havde i sine klasser.

Det kan vist ikke benægtes, at mange af drengene følte en vis frygt for ham, især i hans yngre år. Som ældre havde han udviklet et eget blidere udspil i sameksistensen med eleverne; men han nåede vist aldrig at skabe den tryghed omkring sig og sin person, han inderst inde ønskede. Der var noget i hans lange, benede skikkelse, hans skarpt skårne ansigtstræk, hans rungende rullende røst, der virkede hæmmende. Der er ingen tvivl om, at Vorbeck selv var sig alt dette bevidst og anså det for at være iblandt de vanskeligheder, han havde ved gennemførelsen af sine ideer i praksis. Han præstere et voldsomt arbejde med sig selv og følte sig vist aldrig helt sikker på sig selv – hvor mærkeligt det end lyder om en så »stærk« personlighed som Vorbeck. Han følte sig vist til stadighed i en mere eller mindre spændt kampsituation. Man må erkende, at Vorbeck besad modet til at »skifte ham«. Det var det mod, vi andre kunne støtte os til.

Kunne hans elever ikke føle sig helt trygge over for ham, så respekterede de ham og havde, med årene, visse varme erindringer om ham. Engang i et øjeblik, som han troede ubevogtet, gav en elev i 3. mellem Vorbeck skudsmålet »Han er nu go' nok!« Ganske vist forudsatte dette skudsmål, at en kammerat havde udtalt sig mere negativt om Vorbeck, men alligevel! Kan man egentlig nå højere som lærer end at være »go' nok«?

Der er ingen tvivl heller om, at Vorbeck fra de fleste af sine elever fik helhjertet og positivt svar, når han appellerede til deres medvirken i et eller andet metodeforsøg. De respekterede ham også i det kapitel. Vorbeck satte aldrig noget i gang uden at have drøftet dets positive og negative sider med eleverne først. Beslutningen om at prøve noget nyt og »anderledes« blev altid taget ved en afstemning med simpelt flertal, hvor Vorbecks egen stemme talte med på lige fod med elevernes. De var selvfølgelig aldrig i tvivl om, hvad han stemte for, hvilket kan have virket som »valgtryk«. En og anden har med en vis malice bemærket, at han tromlede sine elever til føjelighed ved sine lange forklarende, rumlende foredrag før en afstemning. Det må indrømmes, at han ofte talte meget og længe, og til tider også rent lydligt trættende; men eleverne havde fri mulighed for at sige ham imod, og de

gjorde det. Undertiden kunne det ske, at enkeltheder i Vorbecks forslag blev ændret. I intet tilfælde indoktrinerede han eleverne til noget som helst. For øvrigt var ånden på Østre Borgerdydskole ikke egnet til at tvinge noget som helst igennem. Og Vorbecks tolerance voksede, især efter 1945.

Ingen form for tvang rummedes i praktiseringen af Vorbecks ideer, ud over den, der selvfølgelig ligger i at gøre et hæderligt stykke arbejde under hensyn til forpligtelsen over for sig selv og fællesskabet. Der var altid plads til individualiteten, og en elevs enegang formåede han altid at få sat i relation til helheden. Selv om det efterhånden er fladtrådte floskler, så dækker ordene *demokratisk frihed* bedst klimaet i de klasser, Vorbeck drev sine forsøg i. Måske fornåm eleverne også kampånden i Vorbecks forslag. Måske gik der ligefrem sport i at gå med til forsøgene. I hvert fald følte de fleste sig tiltalt af den frihed, som forslagene altid indeholdt.

Alt det, tror jeg, at eleverne forstod og accepterede – og de lærte uendeligt meget af det. Det lå bag, når de senere skrev til ham eller talte om ham, når de standsede ham ved et tilfældigt møde på gaden. Som ældre følte de, hvad de skyldte ham.

Fælles for alle os er derfor ønsket om, at han ikke ganske glemmes. Fælles er forpligtelsen til at sikre ham den plads i den danske skoles udviklingshistorie, der tilkommer ham. For fra ham gik der bølger ud.

Grundtvigs pædagogiske synspunkter i 1806

Af KARL AAGE BAARSTRØM

Cand.pæd. *Karl Aage Baarstrøm* lægger i denne artikel en psykologisk synsvinkel til grund for en forklaring af Grundtvigs pædagogiske synspunkter i 1806, sådan som de fremtræder fortrinsvis i Grundtvigs teoretiske overvejelser omkring undervisningen af Karl Frederik Steensen-Leth. Herved kommer han frem til en pointeren af barndommens betydning for Grundtvigs pædagogiske holdning i 1806.

Grundtvigs pædagogiske forudsætninger for embedet som huslærer ved Egeløkke på Langeland

Da N.F.S. Grundtvig i 1805 tiltrådte sin stilling som lærer for eleven Karl Frederik Steensen-Leth, var det ikke uden pædagogisk og faglig indsigt. Han havde i løbet af sin egen skolegang i Udby ved Vordingborg, Thyregod ved Vejle, latinskolen i Århus og universitetet i København gennemgået en efter datidens opfattelse omfattende uddannelse.

I senere skrifter¹ omtaler Grundtvig adskillige gange de forskellige lærere, han selv var blevet undervist af, og man får herigennem indtryk af en brogethed, der hos eleven Grundtvig skabte både begejstring og engagement, men også lede og ideforladthed. Navnlig de lærere, der skabte lede, har båret ved til det bål, Grundtvig senere tændte og holdt ild i med sine utallige angreb på »den sorte skole«.

Grundtvigs mor kom til at stå som en særdeles central skikkelse i den lille drengs tidligste undervisning. I indledningen til digtet »Til Cathrine Marie Bang, min elskede Moder« (oprindelig udgivet af Grundtvig i året 1815 i samlingen »Kvædlinger eller Smaakvad«) skriver Begtrup »... Men sine Evner havde han mest i Arv fra Moderen, som hørte til den anseelige fynske Slægt Bang ... Hun var en gudfrygtig hjertevarm og viljestærk Kvinde, som under trange Kaar gjorde sit Bedste for at opdrage sin yngste Søn til Herrens Tjener«.²

Begtrups opfattelse af moderens betydning for Grundtvigs udvikling, og altså også for hans pædagogiske anskuelser og meninger, kommer stærkt til udtryk senere i samme indledning »... Hvad hun gav ham i Arv og indpodede i ham fra den spæde Barndom af Kærlighed til Gud og de gamle danske Minder, spiller en Hovedrolle for hele Sønnens senere Livsudvikling«.

K.E. Bugge tillægger ligeledes Grundtvigs moder en central rolle som lærer og opdrager for den lille dreng. I sin afhandling, *Skolen for Livet*, er han inde på dette tema med ordene »... Cathrine Marie Grundtvigs personlighed har utvivlsomt præget sønnen på afgørende måde. Hendes indflydelse synes at have bestået såvel i en karakteropdragelse som i en oplæring i de elementære skolekundskaber, men først og fremmest i en optugtelse i den »gammeldags Guds frygt«, der prægede begge forældrene«. ³

I sin analyse af det kristne miljø, N.F.S. Grundtvig voksede op i, undersøger Bugge faderen *Johan Grundtvigs* kristendomsopfattelse. Han konkluderer, at der er tale om: »en pietistisk pædagogik: a) Opdragelsens højeste formål er at indlemme børnene i en proces, hvis endemål er den evige salighed, b) Sammensmeltningen af åndeligt og verdsligt regimente. Opdragelse i Guds frygt er lig med opdragelse til livet i denne verden, c) Benyttelse af Jesus-skikkelsen som pædagogisk forbillede, og d) Dannelsen af det kristne idealmenneske (»det Guds menneske«) som pædagogisk motiv«. ⁴

Der er blandt psykologer verden over udbredt opfattelse om, at personligheden dannes i de første barneår, ⁵ for derefter – afhængig af individets senere miljøpåvirkninger – at komme op til overfladen igen og udvikles videre. Derfor vil det i et forsøg på at kortlægge Grundtvigs holdninger til undervisning være særdeles relevant at beskæftige sig med hjemmets påvirkninger af barnet.

Det forekommer således rimeligt, at N.F.S. Grundtvig er blevet »præget« af et moderat pietistisk livssyn, hvor lærdom og troen på Gud hænger nøje sammen. Dannelse – der synes lig med opdragelse – har betydet opdragelse til guds frygt, hvis endemål altid bliver den evige salighed.

Barnet vil ifølge denne opfattelse blive indpodet, at der findes visse evige uforanderlige sandheder (det guddommelige), og at det i indlæringen af viden drejer sig om at tilegne sig en større og større del af disse uforanderlige sandheder. På den måde kan opdragelsens højeste formål fuldbyrdes, og eleven vil gradvis opnå den evige salighed.

Hvis Grundtvigs personlighed stort set er blevet til i et sådant moderat pietistisk miljø, medfører det, at barnet vil opbygge visse seje barrierer omkring sin grundholdning. Disse barrierer skal tjene til kun at slippe påvirkninger ind, der er forenelige med det allerede eksisterende helhedsmønster. Hvis barriererne bryder sammen, vil det få den virkning, at der for barnet skabes en kaotisk tilstand, der kun med meget stort besvær kan løses.

Muligvis kan Grundtvigs personlige krise i vinteren 1810/11 være en sådan identitetskrise, hvor personligheden er blevet løbet overende af ude fra

kommende påvirkninger. For Grundtvig var barndommens gudstro på vej til at blive afløst af noget andet og stærkere, der ikke kunne indpasses i det oprindelige personligheds mønster, og det har afstedkommet en nærmest sindssyglignende situation – en identitetskrise.

Moderens undervisning var først og fremmest en oplæring i færdigheden i at læse.⁶ Arbejds materialet var for en stor del historiske værker, der indholdsmæssigt for eleven var uforståelige.⁷

Fra 1789 til 1792 blev undervisningen varetaget af *Bertel Fauruskov*,⁸ og her stiftede Grundtvig bekendtskab med latin, og han lærte at skrive. Om undervisningen udtaler Grundtvig, der omtaler sig selv i tredje person, bl.a. følgende:

»... Her skulle han da begynde at lære Latin, – han lærte Donat, Aurora – med samt colloqvier –, en Deel af et lille Lexikon, og Badens Grammatik uden ad, men forstod ikke et Ord deraf, thi den høilærde Præceptor forklarede næsten intet, og gjorde han det, nedstemte han sig dog aldrig til hans Fatteevne ... Her lagde han ogsaa Grunden til sin Skrivning«.⁹

Optegnelsen er foretaget 10-12 år efter de begivenheder, der skildres, og kilden angiver Grundtvigs pædagogiske synspunkter i 1804.

Det er vigtigt at udlede de pædagogiske grundsynspunkter, som kommer til udtryk i de forskellige skoleskrifter fra Grundtvigs hånd i denne periode, idet de tidsmæssigt ligger meget tæt på hans pædagogiske arbejde på Ege-løkke, som denne artikel vil samle sig om.

Fra efteråret 1792 til september 1798 kom Grundtvig »under privat Information«¹⁰ hos præsten *Laurits Feld* i Thyregod nord for Vejle. Laurits Feld var en god ven af Johan Grundtvig, og han drev, hvad man i dag nærmest ville kalde en kostskole. Om opholdet har Grundtvig i 1802–04 meget rosende at sige både om Laurits Feld og hans undervisning. Nok var Feld »ivrig Ortodox«, men dog var »Toleranse et Hovedtræk i hans Karakter«.¹¹ Feld gav Grundtvig mulighed for ved siden af sin obligatoriske læsning at læse skrifter af enhver art, også skrifter, der på grund af deres indhold blev betegnet som kætterske.

Selv de kætterske skrifter formåede ikke at bryde barrieren om hans barndoms fasttømrede, personlige gudstro. Når han læste skrifter, hvis indhold gik på tværs af troen på Gud, harmedes han og »... lovede ved sig selv engang at vorde en af Troens raskstridende Kjæmper, og øvede sig allerede«.

Feld indlod sig også i diskussioner med sin elev, og øvede ham derigen- nem til selvstændig tænkning, noget der i datidens undervisning må have været ret usædvanligt.

I oktober 1798 skulle Grundtvig i Århus latinske skole. I latinskolen blev han undervist af rektor *Thura Krarup* og konrektor *Jens Stougaard*. Stougaard var interesseret i historie, og han fandt, at Grundtvig både havde lyst til og viden om dette fag. Grundtvig noterer i den omarbejdede dagbog for 1802–04 bl.a. følgende om Stougaard og historien:

»... Hertil hjalp, at baade Kalls Verdens og Suhms lille danske Histo- rie laae i min Hukommelses Arkiv in promptu. Selv yndede han Hi- storien, men hans Discipler vare for største Delen heri store Ignoran- ter, fordi deres Lyst til at kjende Fortiden aldrig var blevet vakt, og ei vel kunde vækkes ved Kalls Historie. – Dette skaffede mig temmelig min Lærers Yndest.«

I Thyregod havde Grundtvig haft lejlighed til at følge med i såvel den pæ- dagogiske som den teologisk-faglige debat gennem tidsskriftslæsning. I stu- dietiden i Århus kunne han delvis følge denne læsning op ved at benytte skolens bibliotek.

Grundtvig forsøger at vurdere sine lærere Krarup og Stougaard:

»... Førend Jeg gaaer videre, vil Jeg kaste et Blik tilbage paa Frederiks Afskeed fra Aarhus, og tilstaaer ham, at Konrektorens mundtlige var ham mange Prosent kjærere og nyttigere end Rektors skriftlige.«

Noget, der for Grundtvig senere skulle blive en mærkesag – det talte ord – får han her i Århus hos Stougaard forkærlighed for. Karakteristisk for den betydning, de to lærere fik for Grundtvig er, at dagbogen kun har oven- stående bemærkninger om rektor Krarup, hvorimod ca. 1 side helliges konrektoren.

Sammenlignet med Krarup havde Stougaard i langt højere grad sans for de »moderne« fags betydning – herunder modersmålet.¹²

Grundtvigs arbejdslyst med de antikke sprog var som tidligere omtalt ikke stor. Dette forhold kan muligvis hænge sammen med, at disse fag blev varetaget af Krarup.¹³

Grundtvig dimitteredes den 25. september år 1800, og efter studenterek- samen blev han indskrevet som akademisk borger ved Københavns univer- sitet.

I 1802 skrev Grundtvig komedien »Skoleholderne«. Komedien udtrykker i polemisk form samtidens pædagogiske debat om undervisningens mål og midler. De tre hovedpersoner i stykket er Hr. Svetonius, der er landsby-skoleholder, Hr. Fichte: en skolelærer på landet og Jacob Varulv – en juridisk kandidat.

Svetonius og Fichte repræsenterer to absolutte pædagogiske modpoler: den klassiske dannelses ideal med grundig lærdom contra de nymodens tanker om tilbagevenden til naturen. Svetonius bemærker:

»... I min Tid, maa De troe, man lærte noget grundigt, og lod sig ikke som nu, proh dolor! nøye med det overfladelige«. ¹⁴

Fichte derimod opfatter undervisningen på en ganske modsat måde:

»... Giver Agt paa Naturen. Jeg troer, den Undervisningsmaade er den bedste. Alt, hvad der endog kun har Udseende af Tvang, maa bortfjernes«.

Et sted mellem disse modpoler befinder stykkets 3. hovedperson Jacob Varulv sig. Grundtvig har selv vedkendt sig, at Jacob er hans eget talerør i stykket.

Nok bifalder Grundtvig hverken Svetonius' eller Fichtes synspunkter, men han finder dog, at den helt frie opdragelse er forkert. Han bifalder herigennem til dels den gamle, grundige, humanistiske lærdom. Konsekvensen heraf må blive, at Grundtvig ikke udelukker, at disciplin og tvang kan være en nødvendighed, hvis ikke eleven af sig selv påskønner det klassiske dannelsesideal. Vel sagtens refererende til sin egen undervisning er han dog imod udenadslæren og den korporlige afstraffelse.

Det er ikke her muligt at gå ind i en diskussion om, hvem af Grundtvigs lærere de forskellige hovedpersoner refererer til. Der anes tydelig antipati mod Bertel Faurskovs udenadslære uden forståelse og sympati for Jens Stougaards pædagogik.

Accept af et Stougaardsk mellemstandpunkt vil kunne indpasses i Grundtvigs livssyn (jfr. tidligere) uden at forårsage en identitetskrise. Grundtvig har i den klassiske undervisningsform følt savnet af menneskelighed. Lærernes opgave var at tilse, at eleverne gradvis tilegnede sig en større viden og revse dem, hvis ikke fremskridtene var hurtige nok. Eleverne blev opfattet som et råmateriale, der skulle forarbejdes, ikke som mennesker.

Uden at fjerne det klassiske dannelsesideal har Stougaard formået at skabe et pædagogisk miljø – en lærer/elev-kontakt – som Grundtvig har sat stor pris på.

Grundtvig har således været under indflydelse af såvel den helt klassiske skole som Stougaards pædagogik, og han har kendt til den såkaldt frie opdragelse (jfr. Fichte-figuren). Han har nok været åben over for en forandring af den klassiske skole, men ikke betingelsesløst. Det har været vigtigt for ham at indføre forandringer på en sådan måde, at man beholdt det gode fra den gamle skole og tilførte nye elementer, der ikke på radikal måde ændrede helheden. »Pædagogikkens konstans« kalder Bugge denne holdning hos Grundtvig. Med dette udtryk menes en stræben fremad med fastholdelse af det gode gamle.

Grundtvig forlod Københavns universitet med embedseksamen den 25. oktober 1803. Herefter syslede han med forskellige forfatters bøger, bl.a. Johan Paludans »Samlinger for Theologer efter Tidernes Fornødenhed og den nyeste Litteratures Aand« fra 1803, hvor han fandt bekræftelse på sine i 1802 omtalte menneskevenlige skoletanker.

Grundtvigs pædagogiske synspunkter anno 1804 kan sammenfattes i følgende punkter:¹⁵

1. Udenadslæren er af det onde (Udby, til dels Thyregod).
2. Læreren bør bestræbe sig på at forklare stoffet for eleven, og på herunder at »nedstemme sig til hans Fatteevne«, (hvad Fauruskov ikke gjorde).
3. Læreren bør vejlede eleven til selvstændig tænkning og læsning. Således vækkes en lyst til videregående studier (Feld).
4. Lærers opgave er ikke blot kundskabsmeddelelse, men tillige opdragelse til livet som voksen. Denne opdragende indflydelse på eleven vinder læreren ved oprigtigt og uden bagtanke – »af reen Menneskekjærlighed« – at interessere sig for elevens »Sande Vel«, og herudfra at udøve en moralsk opdragelse (Stougaard).

Hvis man anvender en psykologisk forklaringsmodel, vil man se, at Grundtvig med ovenstående forestillinger ikke har omstyrtet den grundindstilling, han i sin tidligste barndom fik indpodet. Det er ikke en pædagogisk målsætning, der kommer til udtryk i det ovenstående, men pædagogiske metoder, der skal fremme den overordnede målsætning. Målet – den guddommelige sandhed – består stadig, men der er ændret på de midler, der skønnes egnede til at føre til dette mål.

Grundtvigs synspunkter er ikke ganske afklarede, da han i 1805 bliver privatlærer for den lille Karl Frederik Steensen-Leth på herregården Egeløkke på Langeland. Han har skaffet sig en del teoretisk viden om undervisningsmidler, men står meget svagt hvad angår den praktiske rækkevidde af denne viden.

En analyse af Grundtvigs indledning til »Leksjons og Karakterbogen«

Når Grundtvig i marts 1806 begynder at føre en slags ugedagbog over sit arbejde med Karl Frederik, skyldes det et ønske om at kunne arbejde mere målrettet og konsekvent end tidligere. Leksjons og Karakterbogen skal være »... et uforfalsket og fyldestgørende Vidne om Lærerens og Lærlingens Bestræbelser«. ¹⁶ Grundtvigs intentioner med bogen er store. Han tillægger den meget stor betydning. Han vil hver søndag overveje, hvad han vil arbejde med i den følgende uge og derefter nedfælde planen på papiret. På denne måde ønsker han at binde sig til en bestemt rammeplan, som »Jeg ikke uden Nødvendighed viger«. Der er i planlægningen af undervisningen ikke tale om et færdigt skema med angivelse af på hvilke tidspunkter, hvert enkelt fag skal tages op. Grundtvig mener, at et sådant skema for barnet vil virke ensformigt og sløvende. Han indrømmer skemaet en ordensfremmende funktion, men tilføjer, at man må passe på ikke at betragte mennesket som et »mekanisk Konstværk«, men som et fornuftigt væsen.

I betragtningerne om undervisning i almindelighed er det bemærkelsesværdigt, at Grundtvig ganske nøje følger sin fra barndommen indlærte heldhedsopfattelse. Alting – også de enkelte fag – er »Led af en og samme Kæde«. Målet med undervisningen er at give barnet en større og større del af en på forhånd givet sandhed.

Lærerens opgave er altid nøje at våge over barnet og se, hvilke sjælekræfter der er stærkest og følge det op med undervisning i emner, der netop optager barnet. Læreren må nøje følge barnet i dets svingen hid og did og søge maksimal udnyttelse af barnets til enhver tid forskellige sindsstemninger. Hele tiden er det vigtigt ikke at splitte barnets verden i forskellige hver for sig frit svævende emner, men søge at sammenkæde elementerne til en helhed.

Helhedstanken kommer til udtryk flere steder i indledningen:

»... Desuden, naar skal Jeg sige, et Barn har fortjent »Meget godt«? Naar »Slet«? o.s.v. Maaske Han den Dag, da Jeg var allerminst til-

freds med hans Fremgang, har fortjent mest Ros og omvendt -. Dette kan først nogenlunde bestemmes bagefter, naar Jeg seer, hvorvidt Han har anvendt den da indsamlede Kundskab, om Han har husket den blot som et isoleret Brudstykke, eller Han virkelig dermed har formeret sin Kundskabs Masse, og forbundet den med de forrige.«

Her kommer helhedsbetragtningen til at stå centralt. Det er et overordnet mål for undervisningen at skabe en høj »transfer«, idet man derved tilgodeser en verdensopfattelse, hvor alt hænger sammen. Livet og omverdenen er en helhed, og derfor må de pædagogiske bestræbelser gå i retning af at formidle denne helhedsopfattelse.

Grundtvig er også inde på overvejelser om belønning og straf. I afsnittet om karaktergivning begrundet han, hvorfor han betragter karakterer som »alt for ubestemte«, og derfor ikke vil anvende dem. Når elevens sjælekræfter er så svingende, som Grundtvig mener, de er, vil det være umuligt at give karakterer, thi når læreren overhører i en ting, kan elevens sjælekræfter være bundet et andet sted. Det er lærerens opgave i sin undervisning altid at sætte ind, der hvor eleven befinder sig. Hvis eleven ingenting kan huske den ene dag og bliver hørt og får en dårlig karakter, ville han måske have bedre af en belønning som opmuntring til at komme over sit nederlag.

Grundtvig opstiller 4 kategorier for karakterer, han anser som hensigtsmæssige:

1. »Jeg vil ved hver Dag anmærke, hvormegen Agtpaagivenhed, Jeg troer at have fundet, samt de rimelige Aarsager, der kunne have formindsket den.
2. Om Jeg har kunnet spore nogen Anvendelse af det forhen lærte.
3. Vil Jeg ved hver Uges og Maanedes Ende give Mig selv en Oversigt af det i samme lærte. Og endelig
4. Ved hvert Halvaars Slutning efter nøje Gennemlæsning og Gennemtænkning af Akterne afgøre, hvorvidt baade Han og Jeg have fortjent Ros eller Daddel -«.

Ovenstående betragtninger forekommer moderne og vidner om en god, teoretisk indsigt i undervisningens problematik. Punkt 1 omhandler motivationen. Grundtvig må gennem sit arbejde have forstået betydningen af, at hans elev var motiveret for at modtage nyt undervisningsstof. Ideen om motivationen (agtpågivenheden) passer meget fint sammen med førnævnte

holdning hos læreren, at hans opgave var at bemærke, hvorhen elevens interesse gik og så følge denne interesse op. Punkt 2 er en gentagelse af værdien af transfer. Det er væsentligt, at overførsel af forskelligt indlært stof kan finde sted til nye situationer og derigennem fremme ny indlæring og styrke helhedsopfattelsen. Punkt 3 viser, at Grundtvig var interesseret i, at hans elev lærte en del »kontant stof«. Ved månedlige opgørelser af den faktiske indlærte »masse« ville læreren bedre kunne afpasse sin undervisning efter det faglige niveau, eleven var nået til.

På baggrund af punkterne 1-3 kan Grundtvig da efter et halvt år afgøre, hvorvidt han og eleven fortjener ros eller dadel. Selv om han i princippet tager afstand fra karakterer og kritiserer dem som »ubestemte«, kan han alligevel ikke helt slippe dem. Punkt 4 om ros og dadel kan nemt tolkes som et forsøg på karaktergivning, men Grundtvig må dog medgives, at han så sandelig har udvidet karakterbegrebet meget.

Når man analyserer Grundtvigs betragtninger i de 4 punkter for at udlede, hvilken undervisning de vil kræve for at blive opfyldt, kommer man til det resultat, at en forståelsespræget undervisning bliver en nødvendighed. Udenadslære duer ikke, den er i konflikt med både punkt 1 og 2. Når der lægges så stor vægt på transfer, vil konsekvensen blive, at undervisningstempoet og undervisningsstoffet bliver afhængig af elevens modtagelighed. Er elevens forudsætninger mindre eller større end nødvendigt, vil eleven helt eller delvis miste interessen, og »sjælekræfterne« søge anden beskæftigelse. Det stiller overordentlig store krav til lærerens pædagogisk-psykologiske viden og forudsætter endvidere et omfattende kendskab til eleven.

Jeg vil senere søge at vurdere, om Grundtvig overholder de krav og fordringer, han selv har opstillet.

At undervisning er andet og mere end blot og bar kundskabsmeddelelse udtrykker Grundtvig på følgende måde:

»... Denne Bog skal desuden være en Slags moralsk Dagbog over hans [elevens] mere afgørende Handlinger, og min Opførsel imod Ham, hvoraf Jeg vil uddrage Resultaterne, saaledes at de give Mig nøjere Kendskab til hans Karakter, og letter Mig Valget af Midlerne til at ophjælpe hans gode og stride mod hans slette Tilbøjeligheder.«

Begreberne »gode og slette« tilbøjeligheder kan tolkes som svarende til – henholdsvis ikke svarende til en god, kristen moral. Der er for Grundtvig selv ingen tvivl om, at en kristen moral er en fællesnævner for »det gode«,

og med hensyn til manerer o.s.v. må målestokken være den kristne moral. Grundtvig blev som barn indpodet, at den evige salighed var endemålet for al opdragelse. Det er altså her, vi skal søge den helhed, som undervisningen stræber henimod, og for Grundtvig, der selv har optaget barndommens ideal, er det væsentligt, at dette aspekt ikke tabes af syne.

Ved hjælp af belønning skal der banes vej for den moralsk rigtige menneskeopfattelse og en blokering af den moralsk forkerte opfattelse.

Grundtvig har fra starten af sin tid som lærer for Karl Frederik gjort den erfaring, at hans elev lærte tingene bedre, når de blev anskueliggjort. Derfor gjorde han det til en lov »at gøre Alting til Genstand for Anskuelsen«. Med sine anskuelsesteorier ville Grundtvig fremme elevens forståelse, og han ville fastholde anskuelsesformen, selvom det tidsmæssigt betød en forsinkelse.

Med Leksjons og Karakterbogen vil Grundtvig prøve at opnå endnu bedre resultater med sin undervisning af Karl Frederik end i det forløbne år. Han erkender, at et fast skema er en uhensigtsmæssig ting, men ønsker alligevel en vis systematik i arbejdet. Med en ugeplan over det stof, han ønsker at komme igennem, samt en fortløbende evaluering af ugens resultater håber han at kunne udfylde sin plads med mere orden og strengere konsekvens end før.

Som en konsekvens af sit moderate pietistiske livssyn søger han hos drengen at skabe en forståelse for tingenes rette sammenhæng. Det er ingen tilfældighed, at Grundtvig lader sine teoretiske betragtninger over undervisning munde ud i en sætning som

»... O fyld Mig med tidobbelt Varme, naar jeg taler Din og Dydens Sag for den Unge ... lad mine Ord præge sig med uudslettelig Skrift i hans Inderste, saa de maa vorde en uoverstigelig Mur mellem ham og Lasten! Amen! ja det ske, o Herre!!!«.

Grundtvig skelner i sin undervisning klart mellem dyden og lasten. Der er en afgrund mellem disse to verdener, og undervisningens højeste mål bliver derfor at opdrage til dydens verden og forhindre lastens verden i at få tag i eleven. Alle midler til at opfylde dette mål er egnede, og hans betragtninger om transfer, motivation, belønning, straf og anskuelighed må beskues med dette in mente.

Leksjons og Karakterprotokollen¹⁷

Ved en gennemlæsning af Grundtvigs opbygning af sine ugeplaner studser man ikke så lidt. I indledningen har han uden forbehold argumenteret imod et fast ugeskema for sin elev og motiveret det med, at barnet vil kede sig ved en sådan ensformighed og tabe interessen for undervisningen. Grundtvig har selv i fremstillingen af punkter i sin ugeplan over de emner, han vil lære Karl Frederik, en klar, stringent formular – et skema, der kun få gange fraviges.

Hvis man antager, at Grundtvig i nummereringen af punkterne (bevidst eller ubevidst) har foretaget en prioritering, vil man have et værdifuldt materiale til at belyse Grundtvigs opfattelse af de enkelte fags »værdi« i opdragelsen. At der virkelig skulle være tale om en prioritering, støttes af den vægt Grundtvig i beskrivelsen af de enkelte fag lægger på specielt *historie* og i lidt mindre omfang på *geografi* og *naturhistorie*.

Der er en tydelig tendens til at prioritere disse tre fag på bekostning af sprog (latin og tysk). I ugeplanerne nævnes fransk og tysk oftest sammen i et punkt, der er placeret sidst eller næstsidst på ugeplanen. Når Grundtvig beskriver, hvilket stof inden for de forskellige fag han har undervist i i den foregående uge, lægger man ligeledes mærke til, hvilket omfang de enkelte fag har. Han er oftest ret knap og nøgtern i sine optegnelser for fagene tysk, fransk, latin, grammatik og regning. Her spores ikke den begejstring og det engagement, der ind imellem kommer til udtryk, når han taler om, hvad han og eleven har beskæftiget sig med i historie.

Grundtvig har en meget klar opfattelse af historiens sammenhæng. Den 11. maj noterer han følgende om tidsinddelingen:

»... Desuden er Galettis Inddeling af Tiden gjort anskuelig paa Kortet –. Vist nok er denne Inddeling slet ikke efter mit Hoved, da de Punkter, som her begrændse Perioderne, ganske ere bestemte efter Udtrykket af fysisk Kraft, naar Jeg undtager de to sidste, Amerikas Opdagelse og den franske Revolusjon; men Jeg har dog opgivet det Forsæt at forandre dem, da de kan være ret passende for den lavere Synspunkt, hvorfra Vi endnu maa betragte Historien –. Naar Vi have faaet et højere og ædlere Begreb om den som Skyggebilledet af den sig uddannende Menneskeslægt, eller rettere af Menneskeslægtens fremskridende Uddannelse, da Menneskene i det hele vare passive, vil Nødvendigheden af en anden Inddeling af sig selv blive indlysende –. Indtil

saalænge ville Vi lade de Mænd og Begivenheder, der frembragte flest Ørknør og arbejdede mest paa Menneskets Synken, pralende glimre paa deres usurperede Standpunkter –.«

I ovenstående uddrag mærker man Grundtvigs interesse for stillingtagen til historien. Grundtvig vil noget ganske bestemt, og han har en klar opfattelse af, hvad endemålet er. Han arbejder hjemmevant med lavere og højere begreber, der hver for sig kan begribes af den lille elev på forskellige stadier af hans udvikling. Når Grundtvig undlader at give det højere synspunkt præference, skyldes det hensyntagen til Karls fatteevne. Han erkender, at Karl ikke er i stand til at fatte historiske begivenheder og lader ham foreløbig blive i den tro, at historien blot er de store mænds værk.

De øvrige fag får en ganske anden behandling. Her arbejder Grundtvig ud fra »hvad Karl har glemt de forrige Dage«. Betegnende er bemærkningen fra den 13. marts om formiddagen:

»... Europa gennemgikkes paa Italien nær. Alt huskedes undtagen Ferrol og Santjago –.

Derpaa gentoges de lærte tyske og franske Ord –. Abens franske, Børstens, Gaasens og Karetens franske, Myrens og Karetens tyske Navn vare glemte –.

Opmærksomheden var middelmaadig –.«

Hvis man sammenholder Grundtvigs antipati mod udenadslæren med den undervisningsform, han selv har praktiseret, undres man. Grundtvig arbejder tilsyneladende med et en gang givet stof. Den eneste synlige forskel på udenadslære og det ovennævnte eksempel fra den 13. marts er anskuelsen. Vi ved fra bemærkninger andetsteds i Leksjons og Karakterbogen, at Grundtvig har haft kort til sin rådighed. Han kan da have ladet byerne blive anskueliggjorte for eleven både gennem fortælling og ved brug af kort.

Grundtvig har muligvis opfattet færdighedsindlæringen som en nødvendig indgangsport til beskæftigelsen med det »egentlige«. I beskrivelsen af eftermiddagen den 5. juni skriver han blandt andet følgende:

»... For første Gang viste sig Menneskenes Tilblivelse for ham selv som en uforklarlig Gaade –. Jeg havde just gennemgaaet med ham den hypothetiske Teori af Sprogets Fremkomst, og Noget Andet, der fængslede hans Indbildningskraft til de første Mennesker –. Nu fol-

dede han paa engang sine Hænder og raabte forundringsfuld med barnlig Alvor, »men hvordan er de allerførste Mennesker dog blevne til?« Spørgsmaalet, frembragt i en saadan Stemning, var Mig overmaade kært, og gav Lejlighed til med Eftertryk at vise den betingede Nødvendighed af en højere Aarsag, af en Guds Tilværelse.

Liv, Munterhed og Interesse.«

Det har for Grundtvig været ganske afgørende gennem sin undervisning at søge at påvirke drengen til at blive »en god kristen« – en dydens vogter. Drengens spørgsmål er ham derfor naturligvis »overmaade kært«, idet det giver ham en naturlig lejlighed til at vise (anskueliggøre) nødvendigheden af en Guds eksistens. Betegnende er også slutordene »Liv, Munterhed og Interesse«. Ved emner, der optog Grundtvig selv, vil man ofte finde positive bemærkninger om drengens interesse.

Leksjons og Karakterbogen gennemgår en forvandling fra starten den 1. marts og frem til afslutningen den 19. november 1806. I starten finder man fyldige angivelser af ugeplanens indhold og bagefter en udførlig behandling af, hvad der skete hver dag – både formiddag og eftermiddag. Ugen afsluttes med en nøje angivelse af, hvad der faktisk blev opnået af den opstillede plan. Efter i en lang periode at have overholdt den udførlige beskrivelse af ugens forløb, nedskæres denne del til i de sidste måneder kun at indeholde nogle enkelte bemærkninger. Grunden til dette markante skifte i karakterbogens struktur kan der kun gisnes om.

I min vurdering af Grundtvigs pædagogik i 1806 finder jeg, at Grundtvigs menneskeopfattelse i høj grad er bestemt af hjemmets påvirkning af ham i moderat pietistisk retning. At der allerede hos den lille Grundtvig i hjemmet i Udby blev formet en personlighed med rigide beskyttelsehinder udenom.

Når Grundtvig i indledningen lægger vægt på, at læreren i sin undervisning må bibringe eleven en forståelse af, at de enkelte elementer ikke står hver for sig og alene, men er »Led af en og samme Kæde«, har jeg tolket det sådan, at Grundtvig søger at videreføre sin barndoms ideal med den evige salighed som den samlende, overordnede helhed. Hvert enkelt element (led) i undervisningen skulle herefter tjene til at fuldkommengøre ovennævnte salighed. De enkelte led kan ikke stå alene, thi derved umuliggøres opnåelsen af endemålet. Jeg har søgt at påvise, at en psykologisk model er anvendelig til at belyse Grundtvigs pædagogiske holdning i halvåret 1. marts til 19. november 1806.

For at forstå en persons reaktionsmønstre eller handlingsmønstre er det af afgørende betydning, at man analyserer personens mulige påvirkningskilder helt fra barndommen af. Ifølge en psykologisk forklaring på dannelsen af Grundtvigs personlighed i hjemmet i Udby er det sådan, at nye elementer godt kunne optages, blot de ikke kuldkastede det fundamentale i personligheden.

Grundtvig har ikke brudt med den klassiske pædagogik. Han hylder ikke udenadslæren og de mange tomme navne og begreber, men i praksis anvender han i ikke ringe grad begge dele. Han er ikke tilhænger af et skema for undervisningen – både af hensyn til eleven og læreren –, alligevel lader han sig binde til et skema og jamrer, hvis ikke det bliver overholdt. På mange måder kan han siges at være i syv sind med sig selv som underviser: hvilke midler han skal bruge, eller hvilke metoder der er de bedste. En ting er dog evigt til stede for ham: det overordnede formål – det moralsk rigtige – den evige salighed.

Grundtvig har tidligere stiftet bekendtskab med den romantiske filosofi, og harmonitanken spiller en rolle for ham. To-verdenen bliver næsten en realitet for ham, men når man ser hans anvendelse af begreberne om de to verdener i Leksjons og Karakterbogen, synes de at være undergivet dydens sag. Det drejer sig først og fremmest om at

»... danne Dyden og Dig (Gud) en tro Tjener«, – dernæst »... Verden en nyttig Borger, der vil anvende sine ydre og indre Evner til Befordring af sandt Menneskeheld«.

Betoningen af menneskets underdanighed og afhængighed af det guddommelige kommer ligeledes frem i sætningen: »... O! Du Almægtige! Jeg kan kun plante og vande, Du kan allene lade vokse.«

Disse betragtninger i indledningen til Leksjons og Karakterbogen tillægger jeg overordentlig stor betydning. Her præsenterer Grundtvig for læseren (bogen er beregnet til læsning af blandt andre Grundtvigs efterfølger som huslærer) sine grundsynspunkter og søger at argumentere for dem. Han har tilpasset sin barnetro til nye situationer, og personligheden er i behold – ikke den samme som tidligere, men kernen deri er bevaret. Kernen er bestemmende for hans pædagogiske målsætning.

Hvor Grundtvigforskningen bruger samtiden – oplysningstiden og i særlig grad romantikken – som de vigtigste nøgler til forståelse af Grundtvigs pædagogik i 1806, anser jeg barndommen for at spille en hovedrolle. Det er

her, man skal søge Grundtvigs identitet og livsholdning. Først senere i Grundtvigs liv – efter de store personlige kriser – kan vi tillade os at lægge væsentlig mindre vægt på barndommens betydning.

I undervisningen af Karl Frederik søger Grundtvig at realisere sine pædagogiske teorier. Han har i ugeplanen fyldigt noteret, hvordan undervisningen er gået for sig, så fyldigt, at læseren i dag kan danne sig et godt indtryk af, hvad der er sket. Grundtvig synes at foretrække faget historie frem for de øvrige fag med den begrundelse, at dette fag er det bedst egnede til at opfylde formålet med dannelsen (undervisningen). Der synes at være nogen uoverensstemmelse mellem Grundtvigs pædagogiske idealer og den praksis, han følger. Muligvis er dette forklaringen på, at han i den sidste del af perioden på ca. 9 måneder er knap så udførlig i sine kommentarer.

Grundtvig har i indledningen til bogen nævnt sine manglende pædagogiske forudsætninger, og jeg har derfor valgt fortrinsvis at benytte de mere teoretiske overvejelser over formålet med undervisningen, og har tillagt de pædagogiske betragtninger i selve optegnelserne en tilsvarende mindre vægt.

Når opgaven er at belyse Grundtvigs pædagogiske synspunkter i 1806, bliver hans principielle betragtninger særdeles relevante, og hans eventuelle praktiske formåen får kun betydning, for så vidt de ændrer hans principielle standpunkter. Det har ikke været mig muligt at finde sådanne ændringer. Grundtvig er som lærer ikke i stand til at opfylde de krav, han stiller til læreren, men der synes ikke i kommentarerne at være tegn på ændringer i kravene.

NOTER

1. Bl.a. i sin omarbejdede dagbog for 1802–1804, Grundtvigs skoleverden bd. I, 1968 s. 28-36.
2. Gyldendals Bibliotek bd. 40, 1928–1930, s. 10.
3. K.E. Bugge: Skolen for Livet, 1965 s. 42 ff.
4. K.E. Bugge: Skolen for Livet, s. 53.
5. Bl.a. I. Piaget, F.N. Allport og H.W. Maier. (Således indarbejdes et individs moralkodex fortrinsvis gennem identifikation med bestemte nære voksenskikkelser, f.eks. forældre, lærere etc.).

6. Jfr. bl.a. F. Rønning: N.F.S. Grundtvig bd. I, 1907.
7. K.E. Bugge: Skolen for Livet, s. 54.
8. Den lokale skoleholder i Udby. Han var i 1789 ca. 60 år.
9. Af »Grundtvigs omarbejdede dagbog for 1802–04«, Grundtvigs skoleverden, bd. I, s. 28 ff.
10. Ibid. s. 28 ff.
11. Dette og de nærmest følgende citater stammer fra »Grundtvigs omarbejdede dagbog for 1802–04«, Grundtvigs skoleverden, bd. I, s. 30-33.
12. K.E. Bugge: Skolen for Livet, s. 56.
13. Jfr. Edv. Lehmanns bog om Grundtvig, 1929 s. 26 ff., hvor der siges, at Krarup, trods sin undervisning i de klassiske fag, alligevel vurderes højt af Grundtvig.
14. »Skoleholderne. Original Komædie i 3 Acter« er udgivet af K.E. Bugge i Årbog for Dansk Skolehistorie 1967 s. 38 ff. Citaterne stammer herfra.
15. K.E. Bugge: Skolen for Livet, 1965, s. 66 ff.
16. K.E. Bugge: Skolen for Livet, 1965, s. 76.
17. Citaterne i dette og forrige afsnit er fra »Leksjons og Karakterbogen«, Grundtvigs Skoleverden, bd. I, 1968, s. 44-53.

Skole og samfund 1/4-1977 til 1/7-1979

Af ELLEN NØRGAARD

Skole og samfund er mere omfangsrig i årbogen for 1979, end den plejer at være. Det skyldes flere forhold; for det første dækker den over to år, og for det andet er den ført længere frem, nemlig til 30/3. Derved skulle den dække både skoleåret og folketingsåret, og lovgivningsinitiativer og skoledebat skulle således kunne refereres sammenhængende. Endelig fylder skolestof langt mere i dagspressen end tidligere. Det skyldes både at særlige væsentlige emner har været til debat, som morgenbøn, Tvind og U-90, men også at skolestof i større grad end tidligere er blevet mediestof, de forskellige begivenheder dækkes i et større omfang og i flere aviser end tidligere.

Skoleåret 1/4-77 til 30/6-78

FOLKESKOLEN

Erhard Jakobsen fortsætter sit korstog mod skoleloven. Han forsøger at berigtige sin påstand om undervisningen i revolutioner i Albertslund ved et møde der i april, dog uden held, Albertslundposten 14/4 og Information 21/4. Han taler ved en række andre møder og siger f.eks., at der er alt for meget »plidder-pladder« i den nye formålsparagraf, det er skolens opgave at give kundskaber, Frederiksborg Amts Avis 26/5. Det er desuden ikke skolens opgave at skabe demokrati, Holstebro Dagblad 27/5.

Erhard Jakobsen bliver modsagt i Aktuelt 27/4 og i Land og Folk samme dag og af undervisningsdirektør Asger Baunbak-Jensen, der i en kronik i Kristeligt Dagblad skriver, at den danske folkeskole skal fungere i et meget splittet samfund, og skal den det og skal børnene udvikles, må vi besinde os på fælleselementer, som arbejde skal udspringe af, og som lærere og forældre kan samles om, 27/4. Undervisningsministeren (UM) kan i Folketingets undervisningsudvalg oplyse, at revolutioner ikke er et særlig udbredt emne i historietimerne i provinsen; oplysninger foreligger ikke fra København endnu, Politiken, Information og Kristeligt Dagblad 7/6. Og ifølge den nye undervisningsvejledning i historie må der i øvrigt godt undervises i revolutioner, – fordi de har fundet sted, Politiken 27/6.

Erhard Jakobsen starter i august en forening for aktiv skolepolitik. Den skal bruges forud for skolenævnsvalget i 1978, Berlingske Tidende 19/8 og Information 20/8. Den er ikke rettet mod lærerne, men mod skolepolitikken. Holbæk Amts Venstreblad 3/9.

Ved skoleårets slutning holdes i en række aviser status over det første år med den nye skolelov. Den kræver større lærersamarbejde, Frederikshavns Avis 18/6, den er usmidig, Horsens Folkeblad samme dag, og med den er skolen ikke blevet mere åben, Kolding Avis 19/6. Asger Baunbak-Jensen mener, det er en god lov, men det varer nogle år, før den slår igennem, Jyllandsposten 19/6.

Uddannelsesrådet for grundskolen foreslår, at den eksisterende time- og fagopdeling må

afskaffes, hvis skolens isolation skal brydes, Information 23/6. En arbejdsgruppe ved Odense Universitet hævder, at folkeskolens danskbøger er ensidigt borgerlige, de lever ikke engang op til folkeskoleloven, Information 20/7. LO støtter undersøgelsen, Fyns Tidende 7/9. UM nedsætter et udvalg, der skal undersøge, hvorledes arbejderen og erhvervslivet behandles i skolebøgerne, Politiken 8/12.

Spørgsmålet, om hvorvidt børnehaveklasserne bør være obligatoriske, rejses af Berlingske Tidende 12/7, 12/8 og 28/8. En undersøgelse, Socialforskningsinstituttet har foretaget, viser, at et fuldt udbud af pladser er en forudsætning for, at tilbudet vil blive modtaget lige- ligt i alle kredse. Information oplyser 1/7, at $\frac{2}{3}$ af alle forældre ønsker obligatoriske klasser, og en undersøgelse i Åbenrå viser, at 90 % af forældrene er interesserede, Jyske Tidende 16/7 og 17/7. DA, DLF, LOE, LO og Skole og Samfund kræver lovinitiativ vedr. indførelse af obligatoriske børnehaveklasser, Information 28/10, og sognepræst Søren Krarup hævder, at indførelse af obligatoriske børnehaveklasser vil være grundlovsbrud, Jyllandsposten 4/3, Berlingske Tidende 15/3.

CD og K fastholder deres kritik af folkeskoleloven, Frederiksborg Amts Avis 5/11 og Kristeligt Dagblad 7/11 og 23/11. K vil have genindført obligatorisk eksamen i 9. og 10. klasse, og CD vil ændre formålsparagraffen. Der kan dog ikke samles politisk flertal for ændringerne i Folketinget. Jyllandsposten 10/1.

Realeksamen skal afholdes for sidste gang, Politiken 30/4, og det hævdes, at kaos truer, fordi der er så stor usikkerhed omkring prøverne ved de nye eksaminer. 75.000 unge er oppe til de nye afgangsprøver, Berlingske Tidende 23/4, og det vrimler med høje karakterer, samme avis 20/5 og Jyllandsposten 27/5. Berlingske Tidende kan 26/5 referere DA for at have udtalt, at hvis prøverne ikke bliver lavet om, må erhvervslivet overveje at lave sine egne adgangsprøver. Adgangsprøverne vil blive vurderet af Uddannelsesrådet for grundskolen, Jyllandsposten 22/6.

Weekend-Avisen kan den 12/5 oplyse, at der hvert år bygges eller ombygges skoler for 1.3 milliarder, – og dette byggeri er fyldt med skavanker.

En ny lov om friskoler og private grundskoler blev vedtaget 8/6-77.

Og endelig er der flere gange i årets løb bemærkninger om undervisningen af de fremmedsprogede børn; Asger Baunsbak-Jensen skriver f.eks. i Jyllandsposten 29/4, at disse børn giver danske børn mulighed for et kulturmøde. Der er 5000 i undervisningspligtig alder og flere i førskolealder.

Folkeskolens fag

Religionslærerforeningens formand, skoleinspektør Torben Reichendorff kommenterer i Kristeligt Dagblad 20/4 Cirkulære af 9/3-77 om fritagelse fra kristendomsundervisning; der står ikke andet heri end i loven, dog er det blevet sværere at »lave fusk«. Men hvorfor skal et kundskabsfag have en fritagelsesparagraf? En undersøgelse over religionstimernes antal i de forskellige kommuner, foretaget af DLH, viser, at der i 30 kommuner gives flere timer i faget end foreslået i vejledningen. Eleverne får flest timer i Jylland, Kristeligt Dagblad 10/6 og 13/6 og Politiken 27/6. Formanden for Kristelig Lærerforening, K.F. Brondbjerg, udtaler, at der er en række muligheder for kristne indslag i folkeskolen, – selv om loven er pluralistisk, Kristeligt Dagblad 1/8. En gruppe forældre ved Mårum skole i Nordsjælland er utilfredse med skolens morgenbøn, Frederiksborg Amts Avis 28/1. Sagen udløser debat i de følgende måneder; forkyndelse er ikke tilladt ifølge den nye folkeskolelov, og UM forelægger

spørgsmålet, om hvorvidt morgensang og bøn er forkyndelse, for Kirkeministeriets konsulent, biskop Ole Berthelsen og det teologiske fakultet i København og Århus, Kristeligt Dagblad 1/2, Berlingske Tidende 2/2. Skole og Samfunds formand mener, at skolenævnet på den enkelte skole bør afgøre sagen, der er nu kun morgenbøn ved $\frac{1}{4}$ af landets skoler, Kristeligt Dagblad 31/1. Samme avis rejser spørgsmålet om, hvorvidt morgenbøn er indoktrinering eller en frihedsrettighed. Teologernes svar indebærer imidlertid ikke, at loven skal ændres, hvis morgenbønnen skal bevares. Spørgsmålet om morgenbøn skal afgøres lokalt, og et barn kan, efter anmodning fra forældrerettens indehaver, fritages fra at deltage i fællesbønnen, Kristeligt Dagblad 30/6-78. Jyllandsposten kan oplyse 22/6, at ministeriet har udsendt en pjece om de valgfri fag, og deri er religion glemt.

Bertel Haarder hævder på et møde i Herlev, at danskundervisningen i folkeskolen bliver forsømt, Frederiksborg Amts Avis 10/5. Denne udtalelse giver stødet til en diskussion, f.eks. i Vendsyssel Tidende 1-2/6 og Aalborg Stiftstidende 18/6. Desuden fremlagde Landsforeningen af Læsepædagoger en undersøgelse fra 15 kommuner, der viste, at børn læser lige så godt som tidligere, Jyllandsposten 15/5 og Aktuelt 18/5. Jyllandsposten støtter Bertel Haarders synspunkt i en leder med overskriften Ebberød skolevæsen, 28/5. Bertel Haarder foreslår i juli måned, at der bliver indført en mere fonetisk dækkende retskrivning, det vil gøre stavningen lettere. Året efter, i juni 78, genoptages diskussionen om dansk. Et cirkulære om specialundervisning i dansk af elever i 8.-10. klasse, der har særligt behov for støtte, udsendes. Og censor ved lærereksamen gennem en årrække, lektor Jens Kjeldgaard Lings, mener, det er forkert, at så mange dårlige stavere bliver lærere, Politiken 24/6-78.

Debatten om skolens åbning mod samfundet er bred og omfattende i mange aviser, f.eks. Vejle Amts Folkeblad 28/5, Fyns Amts Avis 12/5, og Fyns Stiftstidende 27/9: »Der er en voldgrav mellem skole og samfund«. Denne debat knyttes tit sammen med oplysninger om, at faget arbejdskendskab er indført, f.eks. Roskilde Tidende 29/9 og Vestkysten 14/9, og med spørgsmålet om forholdet mellem skole og erhvervsliv, f.eks. Aarhus Stiftstidende 11/9. Formanden for arbejderbevægelsens skolekontaktudvalg, Preben Sørensen, LO, mener, at kontakten mellem skolen og erhvervslivet er blevet bedre, 20.000 elever i de ældste klasser har haft faglige lærere, bl.a. Kolding Folkeblad 26/8. Dog er der kun 2 % af eleverne, der vælger dette fag, oplyser undervisningsinspektør A. Søgaard Jørgensen, der i øvrigt mener, det tager lang tid, før et tættere samarbejde er etableret mellem skole og erhvervsliv, Aktuelt 3/11.

Spørgsmålet om hvorvidt faget latin bør have plads i folkeskolen, tages op med jævne mellemrum, f.eks. Fyns Stiftstidende 6/7 og Aarhus Stiftstidende 10/9, 22/9 og 28/9. Historiens plads og sørgelige skæbne diskuteres også, f.eks. i Politiken 7/5-78. Der er derimod stille omkring faget samtidsorientering; bortset fra at undervisningsvejledningen får nogle ord med på vejen, i Politiken karakteriseres faget som skolens mest livsnære og »farlige«, 1/7, medens Berlingske Tidende hævder, at 3 timer om ugen til faget er for lidt. Lektor Lise Tøgeby fra Århus Universitet karakteriserer lærebøgerne i samfundslære som forældede, de er ikke problemorienterede, men beskriver stort set de samme samfundsinstitutioner, som de gjorde ved århundredskiftet, Politiken 26/4-78. Og endelig er der ret bred enighed om skoleelevernes fysiske forfald, f.eks. Kristeligt Dagblad 9/9 og 13/9 og Jyllandsposten 17/9; ifølge BT 2/3 vil eleverne også gerne have mere gymnastik.

Deling og valg af fag

En række aviser kan meddele, at eleverne vælger kundskabsfagene på bekostning af de musisk-kreative fag og samfundsfagene, Information 21/4-77, Fyns Stiftstidende 9/7 og Fyns Amts Avis 4/12 samme år. Undervisningsinspektør A. Søgaard Jørgensen kan oplyse, at hver 8. elev dropper et valgfag, – men de vil gerne have flere timer i arbejdskenndskab, Jyllandsposten 16/6-78.

I maj 77 fremsættes et lovforslag om udvidelse af timetallet i de ældste klasser, Jyllandsposten og Information 5/5, og vedtages 25/5, men meddelelsen når ikke ud til skolerne inden ferien, Berlingske Tidende 9/7. Lov af 8/6-77. Information kan imidlertid oplyse, at kun få elever vælger flere timer, 21/2-78.

Langt flere skoler underviser 8.-9. klasserne udelte i skoleåret 77/78. 130 i alt, og det vil sige ca. hver 10. skole, Information 5/7, Aarhus Stiftstidende 29/7 og Aktuelt 8/8. Information kan i juni 78 meddele, at i skoleåret 78/79 vil 218 skoler undlade at dele. Flere aviser meddeler, at eleverne er glade for at blive undervist sammen, f.eks. Berlingske Tidende 10/11 og Fyns Tidende 23/12.

Der strides rundt omkring i kommunerne om ekstrabevillinger til de lærere, der skal undervise udelte klasser, Politiken 2/3. Og Berlingske Tidende og Information kan 15/2 give en undersøgelse vedr. grundkursus og udvidet kursus, ca. 60 % vælger udvidet kursus, altså samme antal som tidligere tog realksamen.

UM vil ifølge Politiken 10/10 gerne fjerne kursusdelingen i folkeskolen. Tidligere radikalt folketingsmedlem Ole Samuelsen hævder samme sted, at enhedsskolen kan indføres på 5 år, hvis lærere og forældre vil og penge bevilges, 9/10. Den nuværende deling skaber tabere.

Forsøgsundervisning

Der berettes om forsøgsundervisning i de forskellige kommuner: i Helsingør skal forholdet mellem skole og hjem forbedres ved hjælp af forbedret kommunikation, der samarbejdes med DLH, Frederiksborg Amts Avis 12/8 og 15/8, Politiken 15/8 og Aktuelt 27/9. I Odense samarbejder Folkeskolens Forsøgsråd med DLH om en mere projektorienteret undervisning, Morgenposten Fyn 7/8 og Fyns Stiftstidende 14/9. Og i Herlev starter et forsøg for de unge, der sædvanligvis ikke søger videregående uddannelse, undervisning skal kombineres med arbejde, Information 29/9.

Nedlæggelse af skoler

Nedlæggelse af skoler diskuteres i mange danske landkommuner og købstæder, i Fjends, Jyllandsposten 30/4 og 3/5, på Frederiksberg, Politiken 7/7, og i Ålborg og København, Ekstrabladet 1/10 og 8/10 og Berlingske Tidende 2/10. Jyllandsposten refererer 16/8 en undersøgelse, hvis resultat viser, at store skoler er billigere end små, Min.avisen drøfter, hvorvidt der i København er tale om økonomiske skolenedlæggelser eller bevarelse af små skoler med et godt miljø, og kampen samles om bevarelsen af Ryesgade skole, Politiken 29/11. Københavns skoleborgmester Børge Schmidt udtaler til Berlingske Tidende 15/11, at de små skolars fremtid er usikker.

Specialundervisningen og forsorgens udlægning

Elever, der hører ind under åndssvageforsorgen, integreres i normalklasser rundt omkring i landet, f.eks. i Ålborg, Vendsyssel Tidende 5/9, i Bjergsted, Holbæk Amts Venstreblad 7/7, i Esbjerg, Vestkysten 5/9 og Jyllandsposten 18/9 og 19/9. Kommunernes Landsforening og Amtsrådsforeningen diskuterer, hvorvidt særforsorgens elever skal overføres til amtslige eller kommunale skoler. Amterne vil gerne have både det økonomiske, administrative og pædagogiske ansvar, medens kommunerne gerne vil påtage sig det pædagogiske, Weekendavisen 30/9 og Aalborg Stiftstidende 7/9. Et kompromis opnås, som Information karakteriserer som skrøbeligt, om at amterne påtager sig hele ansvaret, Information 4/2, Berlingske Tidende 26/1.

Skole og Samfund udtaler, at den »snigende« integrering af børn med handicap ikke er fulgt op med penge og flere lærere, Aarhus Stiftstidende 19/11. Berlingske Tidende hævder, at hvert 10. barn eller 80.000 elever i folkeskolen er handicappede, den største gruppe er de læse- og staveretardedede, der udgør 50.000, og Information refererer en undersøgelse foretaget af DPI vedr. omkostningerne ved at integrere handicappede i folkeskolen. Det vil ifølge undersøgelsen koste 3 gange så meget som afsat, 16/5. Ifølge Land og Folk er der afsat penge til et 20 % forøget lærerbehov, 10/5 og 13/5-78. Og samme blad kan 14/6-78 oplyse, at antallet af specialundervisningstimer er stigende. Folkeskoleloven ændres, 8/6-78, med henblik på Folkeskolens overtagelse af særforsorgens undervisning.

Børn – elever

Den svenske fjernsynsserie om skolens isolation diskuteres ivrigt i dagspressen, f.eks. Politiken 12/5 og Information 26/5. Information fastslår i en leder 29/6, at den danske ungdom er enten skoletræt eller arbejdsløs, de unge bør ud af klasseværelset og undersøge samfundet. I Politiken hævder DLFs formand Jørgen Jensen, at skolen er blevet langt mere »mor og far«, 5/8, men lærerne har alt for lidt tid til børnene, Berlingske Tidende 21/8. I København er der bred politisk enighed om, at skolerne bør være åbne fra kl. 7-17, Politiken 2/3. UM overvejer at fremsætte et lovforslag vedr. skolepasningsordninger, og Vendsyssel Tidende har 21/5-78 en meget positiv omtale af Rolighedsskolen i Thisted, der er det eneste sted i landet, hvor skole og daginstitution er integreret. Der opstår en debat om skolepsykologernes journaler og skolernes kartoteker. Information hævder 27/6, at oplysningerne fra journalerne videregives i 25-30 år til de sociale myndigheder, Politiken hævder, at skolerne faktisk har lov til at »sladre« på grundlag af kartotekerne 12/3 og 13/8, Skole og Samfunds formand Eigil Brinch udtaler, at forældrene er bekymrede, skolepsykologernes oplysninger må tilhøre børnene selv, Weekendavisen 12/8, LOE er også utilfreds med skolens brug af kartotekerne, BT 12/4 og 17/4-78.

BT hævder, at børnenes terror gør skolen til et helvede for hvert 20. barn, 8/8, og Berlingske Tidende 17/7 kan oplyse, at en undersøgelse, Socialforskningsinstituttet har foretaget, viser, at problembørn eller skolens tabere har problemer hele livet.

LOE aktionerer i november for større elevindflydelse, de ønsker stemmeret i skolenævn og skolekommission, økonomisk støtte og rimelige arbejdsvilkår for elevrådene, f.eks. Berlingske Tidende 22/10 og Politiken 16/10 og 27/10. Der deltager 10.000 unge i aktionen ifølge Politiken, ifølge Ekstrabladet 20.000.

Lærerne

Jyllandsposten oplyser 9/6, at medens elevtallet i folkeskolen er steget med 58 % fra 1946 til 1975, er lærerantallet tredoblet, lærerforbruget er navnlig stort på de ældste klassetrin. Den nyvalgte lærerformand i Århus udtaler til Aarhus Stiftstidende, at det kræver en stærk psyke at være lærer, og at lærerne savner politikernes støtte, 22/5. DLFs formand siger til Politiken 19/8, at skolen ikke er mild. Politiken oplyser, at ifølge en undersøgelse, foretaget i Århus, har lærerne op til 60 timers arbejdsuge, 25/1. DLFs kongres kræver færre undervisningstimer, Jyllandsposten 2/11, og der oplyses, at hvis lærernes nuværende overarbejde blev afskaffet, ville der blive arbejde til 5000-6000 lærere, Politiken 11/6-78.

Information oplyser 23/6 og 23/9, at et EDB-register over landets 60.000 lærere er på vej, og det skaber angst for misbrug. Både i Århus og Silkeborg rejses sager vedr. »Berufsverbot«. I Århus kan en lærer ikke få fast ansættelse p.g.a. sin politiske virksomhed til trods for gode papirer, Information 23/9, og i Silkeborg er en ansøger blevet spurgt om sit politiske og religiøse tilhørsforhold, Berlingske Tidende 21/10 og 29/10. Den sidstnævnte sag rejses i Folketinget, hvor UM svarer, at den slags spørgsmål ikke må stilles ved ansættelse. DLF sender sagen til ombudsmanden, han meddeler imidlertid, at spørgsmålet ikke er hans »bord«, sagen må behandles i amtet, Midtjyllands Avis 6/2.

Ombudsmanden har også behandlet en sag vedr. faglige læreres orientering om de faglige organisationer. Ifølge ombudsmandens afgørelse må disse lærere godt orientere om organisationerne, men de må ikke agitere for dem, Politiken 15/1, Skole og Samfund dec. 77 og Information 24/12.

DE 16-19-ÅRIGE

I Aalborg Stiftstidende 18/9 hævdes, at UM i samarbejde med embedsmænd og lærerorganisationer hindrer amterne i at oprette samlede uddannelser for de 16-19-årige, nemlig tekniske skoler, handelsskoler og gymnasier under én hat. Midtjyllands Avis oplyser 11/1, at kommunerne for fremtiden skal tage sig af folkeskolen, amterne af de 16-19-årige, og staten af den videregående uddannelse. Og ifølge Information siger Amtsrådsforeningen i et debatoplæg, at ungdomsuddannelsene bør samordnes og planlægning og administration overtages af amterne, 29/12.

Gymnasiet

Alle aviser melder om stor tilgang til gymnasierne rundt omkring i landet, f.eks. Holstebro Dagblad 28/4, Skive Folkeblad 25/4, 31/5, Frederiksborg Amts Avis 7/12, 13/5; der er pladmangel i en række gymnasier og Gymnasiernes Lærerforening ønsker, ifølge Aarhus Stiftstidende 31/10, at få klassekvotienten nedsat og forhandler med amterne derom, Berlingske Tidende 4/2. Den bør, ifølge Gymnasieskolen nr. 4, ikke nedsættes gennem frafald. En række amter har planer om at bygge nye gymnasier, bl.a. Frederiksborg amt, Frederiksborg Amts Avis 22/6-77 og Berlingske Tidende hævder 30/3-78, at der er behov for 15 gymnasier i alt. Medens tilgangen er stærkt stigende til gymnasiet både for skoleåret 77/78 og 78/79, er tilgangen til de 2-årige HF-kurser faldende, f.eks. Berlingske Tidende 27/4-78, Information 4/4-78. Gymnasieskolen kan oplyse, at 15 gymnasier vil miste deres HF-afde-

ling, nr. 4 1978. Og Erik Jørgen Hansen fastslår 14/10 i Berlingske Tidende, at udbygningen af gymnasiet ikke skabte lighed gennem uddannelse.

I maj 77 blev der sluttet forlig mellem repræsentanter for partierne Venstre, Radikale og Soc.demokrater om adgangsbetingelserne til gymnasiet. Den frie adgang er opgivet, og der vil for fremtiden blive krævet tilfredsstillende resultat i de skriftlige prøver i dansk og regning, i en række mundtlige fag en positiv tilkendegivelse fra den folkeskole, der afleverer eleven, og tysk og latin for elever der søger ny-sproglig linje, men ikke udvidet kursus. Lov af 8/6 og bekendtgørelse af 13/12-77. Forliget får forskellige kommentarer med på vejen. Information 27/5 påpeger f.eks., at det nu bliver vanskeligere at komme i gymnasiet.

I maj opstod også en diskussion om den kontrol, direktoratet for gymnasieskolen har indført med indholdet i studieforløbet hos cand.mag.'er med dansk som hovedfag. De danskstuderendes fagråd mener, at der er tale om politisk kontrol med studiernes indhold og en politisk sortering af de færdiguddannede, Information 18/5. Fra direktoratets side hævdes, at kontrollen skal sikre, at kandidaterne kan opfylde de faglige krav, som gymnasieundervisningen stiller. Jyllandsposten hævder, at der er tale om stop for marxistisk overvægt af gymnasielærere og om »Berufsverbot«, 17/5 og 18/5. Og spørgsmålet rejses, om ministeriet overhovedet har lov til at bedømme et studieforløb, Information 23/5. Sagen bliver forelagt ombudsmanden, Berlingske Tidende 19/8, og sagen vil blive taget op i den nye bekendtgørelse om pædagogik, der er på trapperne, samme sted 30/9.

Stilene til studentereksamen foråret 1977 handler om forbrug og Landbrugsrådets klage over formuleringen til ministeriet. Opgavens oplysninger giver et skævt billede af proteinforbruget i Danmark, Politiken 28/5. De samme stile resulterede i en diskussion om gymnasiets niveau i faget dansk i Berlingske Tidende 26/7, 7/8 og 14/8. En undersøgelse fra gymnasiet i Ringe viser, at $\frac{1}{2}$ af gymnasieeleverne er dårlige læsere, Fyns Amts Avis 25/8. En undersøgelse af lærernes indberetninger vedr. undervisningen i religion viser, at lærerne følger vejledningen på HF og i seminariet, men ikke i gymnasiet, Berlingske Tidende 14/7 og Kristeligt Dagblad 26/7.

Undervisningsministeriet overlader forsøget ved Langkær gymnasium i Tilst til de lokale myndigheder. I forsøget skulle undervisningen i gymnasiet, i HF og EFG integreres, Aarhus Stiftstidende 17/7 og 21/7. Beslutningen vækker forbavselse i amtet, og rektor for gymnasiet, Jens Ahm, udtrykker i samme avis 17/6-78 sin sorg over, at forsøget, som han omtaler som et strukturforsøg, blev opgivet.

I Slagelse strejker lærere og elever mod udnævnelse af en ny rektor, Politiken 3/3. Ministeriet erkender, at der er begået en formel fejl ved ansættelsen, men mener ikke at fejlen ville have fået indflydelse på den egentlige udnævnelse, så denne fastholdes, Information 4/4, Sjællands Tidende 18/4 og Berlingske Tidende og Politiken 30/6-78.

Lov om EFG, erhvervsfaglige grunduddannelser, blev vedtaget i juni efter elevdemonstrationen 24/5 og hidsig folketingsdebat. Lov af 8/6-77. Oppositionspartierne krævede, at mesterlæren blev bevaret. LO, DA og regeringen vil have mesterlæren afskaffet i 1981, men må bøje sig. Eleverne vil modtage løn i anden del af undervisningsperioden, men ikke i første del. UM siger, at regeringen og Socialdemokratiet ikke finder loven god nok, men det er rigtigt at få permanent lovgivning på dette område. (Avisårbogen 1977). Et erhvervsuddannelsesråd med repræsentanter fra de forskellige organisationer skal være rådgivende for UM opnævnes, og dets formand bliver Hans Jensen, formand for murerforbundet.

I tidsskriftet Uddannelse nr. 6, 78, oplyses, at der sidst i april er 27.000 unge, der har søgt optagelse på EFG-basisuddannelsen. Tilmeldingen oversteg kapaciteten inden for levned-

middelområdet, serviceområdet og de praktiske fag, mens jern- og metal, bygge- og anlægs- og jordbrugsområdet ikke modtager et til kapaciteten svarende antal tilmeldinger.

Loven om skolens styrelse og tilsyn

Et forslag til ny styrelseslov fremsættes i maj 77 til behandling i næste samling. Erhard Jakobsen udtaler, at hverken forældre eller elever skal styre skolen, men Folketinget. Vestkysten 4/8, og Fremskridtspartiet vil ifølge Information 24/9 oprette »upolitiske forældre-kredse« forud for det kommende skolenævnvalg. Forslaget til ny skolestyrelseslov for folkeskolen og amtgymnasierne bliver genfremsat i Folketinget i oktober, Politiken 30/10, Information 24/10 og Jyllandsposten 26/10. Ifølge dette vil forældrene i skolenævnene få deres indflydelse styrket, Berlingske Tidende 13/10. Eleverne ønsker også deres indflydelse styrket (se s. 104), og deres krav og deres agitation får stor plads i pressen, f.eks. Weekendavisen 4/11, Aarhus Stiftstidende 9/11 og Jyllandsposten 12/11. Der er mange ændringsforslag til lovforslaget, Berlingske Tidende 7/12. Bertel Haarder V udtaler, at jo færre sager et skolenævn har jo bedre, 14/12, og CD kan ikke få støtte til deres forslag om, at skolelederne skal have større magt.

Loven bliver vedtaget den 5/12, lov af 21/12-77. Forældrene bliver ene om stemmeretten i skolenævnene, lærere, elever og det politisk valgte medlem får ingen. Skolekommissionen bevares og har både folkeskolen og ungdomsskolen under sig. Fritidskommissionerne nedlægges. Der skal også vælges to forældrerepræsentanter til styrelsen af kommunale og amtslige gymnasier, Skole og Samfund nr. 1, 1978. LO og Skole og Samfund vil have en fælles valgdag til skolenævnene for hele landet, Information 24/1. UM svarer hertil, at det ikke kan lade sig gøre, da ansvaret for valgets afholdelse ligger hos kommunalbestyrelsen, Berlingske Tidende 21/1. LO opfordrer sine medlemmer til at deltage aktivt i skolenævnvalgene, 50.000 pjecer er uddelt, Berlingske Tidende 23/3. Politiken har 2/4 en hel side om skolenævnvalgene og heri oplyses bl.a., at arbejderne udgør $\frac{1}{3}$ af befolkningen, men kun hvert 20. skolenævnmedlem har arbejderbaggrund. Skole og Samfund nr. 5, 1978 oplyser, at der har været langt større valgdeltagelse end i 1974.

SEMINARIERNE

Ifølge Berlingske Tidende 28/6 søger UM finansudvalget og ikke Folketingets uddannelsesudvalg om penge til forsøg med en samordnet læreruddannelse ved Odense Universitet, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse Odense afd. og Odense Seminarium. Et forsøgssekretariat skal nedsættes, Berlingske Tidende 1/7 og 12/8. UM udtaler, at der må være mulighed for både økonomiske og pædagogiske landvindinger.

De forskellige provinsaviser melder om stor søgning til seminarierne, Kolding Avis 3/6 og Haderslev Tidende 9/6. Seminarierne har, ifølge Kristeligt Dagblad 16/8, flere ansøgere end universiteterne. De nye skærpede optagelsesregler afføder diskussioner. Bringer de nye regler seminariernes lokale islæt i fare, Kristeligt Dagblad 16/8, og ansøgerne med de høje karakterer i klemme?, Berlingske Tidende 17/8. Informationerne kan oplyse, at 4.500 ansøgere er blevet afvist, og UM udtaler, at hun synes adgangsgrænsningen har fungeret smertefrit, Berlingske Tidende 18/8.

Det rådgivende faglige landsudvalg og seminarierådet er ikke enige om de nye adgangskriterier. Seminarierådet ønsker, at lokale tilhørsforhold og indsats i ungdomsarbejde skal være pointgivende. Den endelige afgørelse ligger hos UM. Hun har to gange tidligere forsøgt at få nedlagt seminarierådet, Berlingske Tidende 6/9, Information 2/9 og Kristeligt Dagblad 9/9. Forslaget til nye optagelsesregler møder modstand i Folketingets uddannelsesudvalg, Berlingske Tidende 25/2, og UM opgiver at lave ens regler for optagelse for foråret 78. De foreslåede regler skal prøves på 4 seminarier, Politiken 2/3, Aarhus Stiftstidende 2/3. Der er 8.000 ansøgere og 5.000 må afvises, Jyllandsposten 13/5-78.

UM fremsætter lovforslag om en åbning af seminarierne, så der kan gøres brug af den ledige undervisningskapacitet, bl.a. Kristeligt Dagblad 2/12 og Berlingske Tidende 16/12. Seminarirektor Herluf Eriksen udtaler til Midtjyllands Avis 15/2, at reglerne for seminariernes udvidede virksomhed ikke må være for snævre, der må være plads til lokale initiativer og lokal selvbestemmelse. Forslag vedtages, lov af 24/5-78.

Seminarieeleverne protesterer mod det begrænsede udbud af linjefag, Politiken 1/12 og Jyske Tidende 21/12. UM fastholder den eksisterende ordning, Politiken 9/12, i første omgang, men imødekommer senere delvis elevernes krav, Berlingske Tidende 24/4, Land og Folk 26/4, og uroen på seminarierne fortsætter, Jyllandsposten 2/3 og Information 20/3.

FOLKEHØJSKOLEN

En ny højskole på Grundtvigs grundlag skal oprettes på Ærø, den skal indrettes i det gamle Hotel Harmonien i Ærøskøbing, Kristeligt Dagblad 27/12. Undervisningsinspektør Vilhelm Nielsen har beset hotellet, Fyns Amts Avis 3/2. Ifølge Kristeligt Dagblad 19/5 er det blevet for dyrt at tage på højskole; fællesrådet for de frie skoler vil søge om, at støtten til skoleophold bliver hævet.

Folkehøjskolerne har haft en overraskende fremgang i 1977/78 på 8 %. Dette kan bl.a. skyldes to årsager, for det første de fire nyåbnede højskoler: Sulisartut Højskoleiat (Arbejderhøjskolen i Julianehåb), Den rejsende Højskole i Juelsminde, Uge Folkehøjskole og Assens Højskole. For det andet er der en stigning i antallet af arbejdsledige dagpengeberettigede elever, som tilsammen andrager ca. 100 årselever. Der er stadig stigende tilgang til de korte kurser fra 1-4 uger, ialt har 25.000 elever deltaget i et sådant kort kursus.

Statsstøtten til elever på højskoler osv. ændres med cirkulære af 23/6-78.

Skoleåret 1/7-78 til 30/6-79

FOLKESKOLEN

73.000 børn begyndte i skole i august 1978, Fredericia Dagblad 4/8, og Berlingske Tidende 6/8 kan oplyse, at et skolebarn vil med 10 års skolegang koste 108.000 kr. og med 13 års skolegang 175.000 kr. Men prisen er forskellig i de forskellige dele af landet; et skolebarn koster 9.677 kr. pr. år i Blåvandshuk og 15.500 i Lyngby-Tårnbæk, Jyllandsposten 1/5.

Den nye skolelov vurderes ved skoleårets begyndelse endnu en gang, Skole og Samfunds formand Egil Brinch og DLFs formand Jørgen Jensen siger, at loven skal have fred et stykke tid, UM siger, at hovedindholdet i loven ligger fast, og tidligere UM Tove Nielsen siger, at den nuværende UM undergraver loven med sin administration, bl.a. Vestkysten 5/8, Berlingske Tidende 3/8 og Herning Folkeblad 7/8. Desuden siger UM, at hvis 9. klasse-prøverne var for lette, skal de laves om, Frederiksborg Amts Avis 4/8; de vil blive drøftet af fagfolk og politikere, Weekend-Avisen 18/8. Efter en faglig konference i september siger undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen, at dansk-prøverne var for svære, men regne- og matematikprøverne var snarere for lette, Politiken 3/9 og Berlingske Tidende 2/9; Anker Jørgensen siger om folkeskoleloven i trontalen, at der kan blive tale om at ændre karakter-skalaen, prøverne og timetallet i idræt og historie. Socialistisk Dagblad 4/10. Vedrørende regeringssamarbejde, også på uddannelsesområdet, siger UM til Berlingske Tidende, at det vil holde, hvis Venstre dyrker frisind og folkelighed, og Vs ordfører i uddannelsessager, Bertel Haarder siger, at han også mener, at det kan holde, men UM og hendes kaffeklub må besinde sig på, hvad de forstår ved socialisme og folkelige reformer.

Berlingske Tidende refererer over 3 dage, 22-24/10, en stor gallupundersøgelse vedr. skolen: Befolkningen mener, skolen befinder sig i en disciplinkrise, som lærerne ikke er skyld i, de mangler sanktionsmidler til disciplinens opretholdelse. Befolkningen mener også, at skolen har en opdragende opgave ved siden af den kundskabsmeddelende, og endelig mener de fleste forældre, at børnene er tilfredse med skolen, kun 3 % er direkte utilfredse.

Ekstrabladet fremlægger en regning for UMs hotelophold i Paris i december. Hun har boet på byens dyreste hotel, og 13 dage kostede 50.000 kr., 12/12, den 21/12 er beløbet steget til 67.000. UM er på det tidspunkt, hvor sagen rejses, i Kina. Ekstrabladet kan meddele, at statsministeren er rasende, han siger 17/12 til Aktuelt, at der er tale om betydelige overskridelser. Sagen vækker voldsom opmærksomhed, typerne er fede, tallene detaljerede, og de kvikke bemærkninger mange i landets aviser. Aktuelt bemærker 15/12, at sagen er ved at udvikle sig til en storm, og Ekstrabladet og andre aviser mener, UMs taburet er ved at vakle, samme dag, 24 universitets- og organisationsfolk henvender sig til statsministeren og anmoder ham om ikke at bøje sig for hetzen, Ekstrabladet og Jyllandsposten 20/12. Ved hjemkomsten afleverer UM en skriftlig redegørelse til statsministeren, hun vil imidlertid ikke betale det beløb, hendes overforbrug ifølge beregningerne er sat til, før hun har fået dokumentation for, at hun har overtrådt gældende norm, Jyllandsposten 22/12. Det spørgsmål, der rejses i flere aviser, er, om statsministeren ikke er nødt til at fælde UM, hvis regeringen ikke skal fældes i Folketinget på en hotelregning, bl.a. Ekstrabladet og Aktuelt 22/12. Ritt Bjerregaard må gå som UM, og hun udtaler til Ekstrabladet 23/12, at hun intet fortryder, og hun anser sig ikke færdig som politiker, til Jyllandsposten siger hun, at hun er faldet på grov pressehetz, 23/12. Berlingske Tidende skriver 23/12, at hun var en bedre skæbne værdig, og Land og Folk rejser spørgsmålet, om hun blev ofret a.h.t. EF-samarbejde for en pan-europæisk uddannelse, Ritt Bjerregaard var EF-modstander i 1971. Land og Folk 10/1. Den nye UM bliver Dorte Bennedsen, i Ekstrabladet karakteriseret som kaffeklubsøster, 4/1.

De ændringer i folkeskoleloven, statsministeren havde omtalt i sin trontale, drøftedes i Folketinget i november, Information 14/11 og Jyllandsposten 10/11. Ændringerne af loven bliver på grund af ministerskiftet udskudt et år, historie og idræt bliver således først styrket fra august 1980, Information 12/1 og Kristeligt Dagblad 19/1. Lov af 25/5 om ændring af folkeskoleloven.

Et skolenævn i Nr. Søby har rejst spørgsmålet, om det er i strid med folkeskoleloven, at

eleverne går i kirke til juleafslutningen. UM svarer, at eleverne godt må gå i kirke, de må bare ikke høre præsten prædike, bl.a. Jyllandsposten og Kristeligt Dagblad 1/3; juleafslutningen må således ikke have karakter af egentlig gudstjeneste. Kristeligt Dagblad stiller 10/4 spørgsmålet, om Folketingets medlemmer egentlig var på det rene med, at folkeskoleloven kunne få sådanne konsekvenser, da de vedtog den i 1975. Biskop K.C. Holm, Odense, siger, at sagen er alvorlig, fordi en lokal afgørelse er tilbøjelig til at danne præcedens, Kristeligt Dagblad 17/4. Bertel Haarder og UM bliver imidlertid enige om, at gudstjeneste og teaterforestillinger i denne sammenhæng må kunne betragtes som at være på linje, dvs. at det er forældrene, der skal afgøre, om børnene skal deltage i juleafslutningen, ved en gudstjeneste såvel som ved en teaterforestilling, Kristeligt Dagblad 24/4.

UM fremsætter et lovforslag om, at kommunerne skal oprette børnehaveklasser, Jyllandsposten 31/1. Det bliver vedtaget i juni lov af 8/6-79. I maj trækkes lovforslaget om skolepasningsordninger efter debat tilbage, det var ikke tilstrækkeligt forberedt m.h.t. omkostningerne, Venstre ville ikke gå med til, at niveauet i pasningsordningerne bliver som i fritidshjem, og BULP, medlemmer af børnekommissionen og Skole og Samfund har kritiseret forslaget, Politiken 28/12, Berlingske Tidende 10/5, 12/5 og 17/5.

Der er fejl i opgaverne ved folkeskolens afgangsprøver, og Berlingske Tidende betegner dem 1/5 som grove. Asger Baunbak Jensen siger til Jyllandsposten 31/5, at 10. klasseprøverne var lige så svære som prøverne til realeksamen. Og DA er tilfreds med, at eleverne har fået denne »rimelige udfordring«.

Indvandrerbørnenes forhold behandles fra tid til anden, f.eks. Roskilde Dagblad 13/1, Information refererer 3/2 en rapport om indvandrerbørnene fra Ishøj. Heri hævdes, at folkeskolen kaster den ballast, indvandrerbørnene møder med, overbord, de bliver »professionelle tabere«.

Asger Baunbak-Jensen skriver i Berlingske Tidende 24/5 om skolens ideologiske grundlag. Teknologien vil i de kommende år stille store krav til vor etik, men skolen bæres stadig af den kristelige, den politiske, folkelige og den pædagogiske arv. Og undersøgelsen »projekt skolesprog« giver ifølge Politiken et billede af tilstanden i folkeskolen; den er præget af »passivitet og desorientering«, 11/6.

Fagene

Den debat om lærernes stavefærdighed, der blev rejst i Politiken i juni 1978, fortsætter sommeren igennem, den samler sig om to spørgsmål, hvor stor vægt skal der lægges på at kunne stave rigtigt, f.eks. Politiken 5/7 og 16/7 og Jyllandsposten 16/7, 20/7 og 26/7, og bør danskundervisningen på seminarier styrkes, Jyllandsposten 3/7 og Politiken 12/7. Fyns Amts Avis 6/8 hævder, at folk har lov til at stave, som de vil.

En gruppe ved Odense Universitet, der har undersøgt skolebøgerne i dansk, fastslår i en pejece, at de er gennemsyret af borgerlig ideologi, Information 7/7. Og CUR skal arbejde med skolens modersmålsundervisning, Information 14/1. Efter to måneders arbejde viser det sig, at der er stor uenighed blandt medlemmerne om spørgsmålet, Weekendavisen 2/2. Jyllandsposten 11/12 refererer en Observa-undersøgelse, der viser, at halvdelen af den voksne befolkning er utilfredse med skolens danskundervisning.

Forholdet mellem skole og erhvervsliv diskuteres rundt omkring i landet. I Århus er samarbejdet ikke tilstrækkelig organiseret, Aarhus Stiftstidende 17/7. På Fyn vil det blive mu-

ligt at rekvirere repræsentanter fra en arbejdsplads gennem Arbejdernes Fællesorganisation og 5 firmaer, Morgenposten 9/7. Og 45 gæstelærere fra fagbevægelsen skal besøge skolerne i Silkeborg i arbejdskendskab og samtidsorientering, Midtjyllands Avis 18/8.

Der er politisk pres, særlig fra Venstre, for at få historie og idræt styrket, f.eks. Politiken 3/9, og kravet vinder også tilslutning og skaber debat uden for Folketinget: lektor Axel Bolvig drøfter i en kronik i Politiken, hvorfor både yderste højre og yderste venstre gerne vil have historieundervisningen styrket, 29/7. Forskningskonsulent Henning Tjørnehøj rejser i Jyllandsposten spørgsmålet, om historiens indhold skal være »kongerøgtelse eller folkets historie«, 19/10. Hans artikel afføder en debat om redelig eller progressiv historieundervisning, Jyllandsposten 2/11, om arbejderbevægelsens plads i historien, samme sted 10/11, og i Berlingske Tidende foreslås, at historieundervisningen styrkes gennem lokalhistorie 16/11. Fagbevægelsen ønsker også historiebøgerne revideret. Asger Baunsbak-Jensen og DLF mener, at det nok kan blive vanskeligt at finde flere timer til faget, Berlingske Tidende 4/9 og 20/9. Folketinget indgår forlig om, at fagene skal styrkes, Kristeligt Dagblad 7/2. Det obligatoriske timetal skal udvides fra 22 til 24 timer, historie får 2 timer på 8. og 9. klassetrin, og idræt skal have forhøjet timetal. Latin bliver et valgfag på 10. klassetrin, Weekendavisen 27/10.

Samtidsorientering er ikke blevet det kontroversielle fag, som blev frygtet ved dets indførelse, men faget mangler lærere; de fleste siger nej, når de har haft faget i et eller to år, Politiken 29/5 og Aarhus Stiftstidende 30/5. Eleverne er ikke særlig interesserede, ifølge en undersøgelse, foretaget af DLF, er der et klart misforhold mellem det eleverne kan og fagets formål, Jyllandsposten 26/5.

Også i dette skoleår diskuteres religionsundervisningen; religionslærerforeningens formand, skoleinspektør Torben Reichendorff udtaler på foreningens vegne, at det er urimeligt, at eleverne kan fritages fra undervisning i faget, Kristeligt Dagblad 1/5 og 10/5 og Berlingske Tidende 2/5. Og i Berlingske Tidende kritiseres Landscentralen for Undervisningsmidler. Den har ikke kunnet fremskaffe de lovede videobånd til amtscentralerne, og amtscentralerne hævder, at Landscentralen er overflødig, 17/3, 22/3 og 2/4.

Deling og valg af fag

De forskellige aviser refererer lokale undersøgelser over elevernes valg af fag, f.eks. vælger børnene i Holstebro de teoretiske fag og sprog, de kreative fag svigtes, Holstebro Dagblad 17/8, i Fredericia vælger eleverne de gamle fag og hjemkundskab, medens geografi og historie er på vej ud, Fredericia Dagblad 9/12, og en undersøgelse fra Århus viser, at det hverken er eleverne eller forældrene, der vælger i 7. klasse, men skolen.

Undervisningsinspektør A. Søgaard Jørgensen oplyser, at faget arbejdskendskab er i vækst, i skoleåret 1978/79 vælger 8 % faget, medens kun 2 % valgte det året før, Berlingske Tidende. Og hver 10. skoleelev dropper sit valgfag; skolevæsenet i Odense vil undersøge hvorfor, Fyns Tidende 28/3. I Horsens vælger $\frac{2}{3}$ af eleverne udvidet kursus, Horsens Folkeblad 13/1, og Information kan 5/5 oplyse, at der igen er stigning i antallet af skoler, der vil undlade, at kursusdele på 8. og 9. klassetrin, tallet bliver 350 i 79/80.

Forsøg

Folkeskolens forsøgsråd og undervisningsministeriet støtter et forsøg på Nykøbing Mors, der oprettes en praktisk skole for unge skoletrætte, Skive Folkeblad 1/7. På Fyn er et forsøg igang med et genbrugsværksted, Fyns Amts Avis 12/12, en rapport fra det igangværende Freinet-forsøg i Odense er meget positiv, Fyns Stiftstidende 27/1. Og det forsøg med emneundervisning uden fagdelte skema, der har været i gang i Espelunden, betegnes som positivt.

Ifølge Roskilde Dagblad 13/1 vurderer en udsending fra FN forsøget med undervisning af indvandrerbørn på Strandgårdsskolen i Ishøj som positivt. Ansøgningerne om yderligere støtte fra Folkeskolens Forsøgsråd vækker imidlertid debat i kommunalbestyrelsen, da der i begrundelserne for ansøgningen er kritiske bemærkninger om skolens forhold. Skolens inspektør siger til Aktuelt, at skolen må tilføres et praktisk element, 17/1.

Nedlæggelse af skoler

Rundt omkring i landet diskuteres, hvorvidt skoler skal nedlægges eller bevares. I Aalestrup kommune skal alle skoler bevares, Viborg Stiftstidende 25/1, i de kommuner, der nu udgør Tjele storkommune, er 13 skoler nedlagt, samme sted 28/10, og i Fåborg holdes afstemning om bevarelsen af Fåborg Byskole. Til trods for at 2.793 stemte, udgjorde de ikke 60 % af de stemmeberettigede, så skolen bliver nedlagt, Fyns Tidende 13/2 og 14/2. Ifølge Næstved Tidende vil et cirkulære af 16/10-78 om kravene til faglokaler i 7-klassede skoler gøre det nemmere at bevare små skoler. Og Silkeborg får en næse af ministeriet, fordi der ikke blev stemt om nedlæggelse af Søndergadeskolen, Midtjyllands Avis 5/2.

Tre skoler på Vesterbro i København skal pr. 1/8-80 slås sammen til én stor skole. Forældre og elever protesterer, og lærerne er chokerede, Politiken 19/3 og 24/3, Berlingske Tidende de samme dage, Land og Folk 31/3. Også forældre på Frederiksberg protesterer mod skolenedlæggelser, Politiken 10/3 og 15/3. Elever fra København appellerer til skoleborgmesteren, om at deres skole må blive bevaret, Berlingske Tidende 9/5.

Specialundervisning og forsorgens udlægning

En ny bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning udsendes 25/8-78. Integrering af handicappede i normalskolen planlægges og forsøges rundt omkring i landet, i Vejle amt Vejle Amts Folkeblad 18/4, på Mors Skive Folkeblad 26/7, i Ålborg Jyllandsposten 21/8, i Vestjylland Holstebro Dagblad 16/11. Og så diskuteres det, hvorvidt det er rigtigt at integrere disse elever, Ringkøbing Amts Dagblad 28/11 og Aalborg Stiftstidende 1/12 og 13/12.

Berlingske Tidende 2/10 oplyser, at af folkeskolens 800.000 elever har 100.000 et registreret behov for socialpædagogisk bistand, og 20.000 af disse har reelle handicaps. 75.000 undervises i normalklasser med supplerende specialundervisning, 15.000 i specialklasser og 10.000 i specialskoler. Hertil vil der komme 5.000 elever fra særforsoget. Formanden for invalideorganisationerne i Ringkøbing amt siger, at der bliver tale om en elev pr. 10. klasse, Holstebro Dagblad 14/5.

Undervisningsministeriet har ifølge Politiken udarbejdet en rapport, der viser, at halvdele af de lærere, der underviser i specialklasser og i særforso-gen, ikke har den tilstrækkelige specialpædagogiske uddannelse, 14/11. Undervisningsinspektør I. Skov-Jørgensen fastslår i Jyllandsposten 24/11, at vi behøver 500 nye speciallærere hvert år, i de næste 10 år skal vi komme på samme niveau som vore nabolande. På DLFs kongres udtales, at lærerne i folkeskolen ikke vil have flere handicappede, før de får bedre arbejdsvilkår, Politiken og Berlingske Tidende 17/11. Og seks forældreforeninger til handicappede elever ønsker en ny specialpædagogisk læreruddannelse, Berlingske Tidende 24/4. I Folketinget rejses en sag om en multihandicappet drengs undervisning; har Undervisningsministeriet eller Socialministeriet ansvaret for denne i tiden frem til 1/1 1980? Skive Folkeblad . Socialministeren svarer, at særforso-gen er forpligtet til at undervise drengen, Jyllandsposten 8/2.

Den omstridte hjælpeskole i København, Ole Suhrsgade, skal lukkes, og eleverne overføres til Nyboder Skole, Aktuelt 5/1. Og i Århus har eleverne øget behov for specialundervisning, Aarhus Stiftstidende 28/3.

Elever – Børn

Politiken 7/7 og Aalborg Stiftstidende oplyser, at 2.000 børn forlader skolen i utide. Tallet er stigende, og i foråret 79 er der tale om 2.500, Aktuelt 9/5, Fyns Stiftstidende 7/5. Der er tale om dobbelt så mange drenge som piger, Politiken 9/5. Disse børn kommer fra de laveste sociale grupper, og hjemmene har høj skilsmisseprocent. Den formulerede årsag er utilfredshed med lærerne. LOEs formand vil have skoletræthed til debat, Berlingske Tidende 16/10, Aktuelt 20/2, den skabes på skolerne. Skoledirektør Hans Jensen, København, udtaler, at skolepjækkeri er et voksende problem, Politiken 30/12. I Herlev bliver de pjækkende elever hentet, Ekstrabladet 29/12. Undervisningsinspektør I. Skov-Jørgensen siger, at fordi skolen ikke er meningsfyldt nok, bliver de store elever skoletrætte og terroriserer de mindre, Kristeligt Dagblad 9/12, Berlingske Tidende 12/12. Rundt omkring i landet bliver skoletrætheden bekæmpet på forskellig måde, f.eks. med erhvervsklasser i Karup, Viborg Stifts Folkeblad 20/1, i ungdomsskolen i Lyngby-Taarbæk, Berlingske Tidende 19/1, og ved særlige klasser i Hasle, Bornholmeren 18/1. BT hævder, at skoletræthed kan føre til selvmord 7/3 og 10/3.

Diskussionen om skolernes opbevaring og videregivelse af oplysninger om eleverne fortsætter. Ledende skolepsykolog i Kalundborg mener, at rapporter og journaler bør destrueres 28/8, i Århus indeholder kartotekerne kun det, forældrene »kan få at se«, og skolepsykologerne har tavshedspligt, Aarhus Stiftstidende 6/9, i Vejle amt har en kommune pålagt skoleinspektørerne at destruere fortrolige oplysninger om eleverne, Berlingske Tidende 7/9 og 12/10, og skolekommissionen i Kolding har besluttet at destruere skolernes oplysninger om eleverne, kartoteker skal gemmes i 10 år, Jyske Tidende 27/4. Ministeren nedsætter en arbejdsgruppe, som skal undersøge skolernes oplysningspligt, Politiken 14/10.

De ordblinde børn får ikke tilstrækkelig støtte, hævder formanden for Landsforeningen for Ordblindesagen, arkitekt Karen Eggen, Berlingske Tidende 25/10. Medarbejderne ved Ordblindeinstituttet i Hellerup protesterer flere gange over deres arbejdsforhold, Berlingske Tidende 27/10, Information 28/10 og Politiken 17/2.

LOE kræver på sit landsmøde længere timer, BT 3/11. Repræsentanter for organisationen besætter UM's kontor for at spørge om, hvorfor hun ikke besvarede deres spørgsmål. UM erklærer, at hun ikke vil tage særlig hensyn til elever. De må lave aftaler som andre,

Berlingske Tidende 24/11, BT 25/11. En tidligere og en nuværende repræsentant for LOE siger i et interview, at de og andre børn møder ringe forståelse for deres krav, Politiken 4/11.

Lærernes krav, om at 11 timers reglen skal overholdes, får konsekvenser for lejrskolerne. 25.000 elever demonstrerer i København for, at lejrskolerne skal bevares, Ekstrabladet 8/2. Der er også aktioner i mange andre danske byer, f.eks. i Odense, Fyns Stiftstidende 8/2. Elevernes samtale med UM gav ingen resultater, Politiken 10/2.

I Hirtshals har drenge rensset rødspætter til langt ud på natten, og dette er gået ud over deres skolearbejde. En sådan form for børnearbejde er desuden ulovlig. Drengene vil imidlertid gerne fortsætte. Vendsyssel Tidende 11/11.

Og aviserne har flere gange beskrivelser af vold, »mobning« og terror på skolerne, f.eks. Ekstrabladet 25-27/10 og BT 11/12. I Ballerup-Måløv kommune skal eleverne passe bedre på inventaret, en pjece er udarbejdet og skal uddeles. Og i Århus skal forældrene hæfte økonomisk for elevernes hærværk, Amtsavisen 31/5.

Skole/hjem samarbejde

Ålborg Stiftstidende mener, at forældrene er usikre over for skolenævnsarbejde, 23/10. I marts kan Skole og Samfund fremlægge tallene for deltagelsen i skolenævnvalget foråret 78. Der blev holdt afstemningsvalg på 45 % af landets skoler, og 31 % af forældrene stemte. Valgdeltagelsen er således større end i 74, men nogen direkte sammenligning er ikke mulig, da valget opgøres anderledes i 78 end i 74. Opgørelsen fra 78 viser desuden, at valgdeltagelsen var størst ved de mindre skoler, at der var stor forskel på valgdeltagelsen i de forskellige amter, og at flere kvinder blev valgt end i 74. Kvinderne udgør 45 % af nævnsmedlemmerne nu, mod 33 % efter forrige valg, Skole og Samfund nr. 2, 1979.

Berlingske Tidende refererer en sag, om hvorvidt skolenævnene har ret til at efterkontrollere det af lærerne fremstillede undervisningsmateriale. UM svarer, at en sådan ordning må kunne etableres, selv om dette tilfælde ikke er omtalt i vejledningen, 23/4.

Og foreningen Skole og Samfund mener, at skolenævnene skal have tilsyn med skolepædagogordningerne.

Lærere

DLFs kongres i november vækker voldsom opmærksomhed p.g.a. formandens bestemte tale, om at lærerne skal arbejde efter reglerne, Politiken 17/11. Foreningens medlemmer skal overholde arbejdsmiljølovens hvilebestemmelse om 11 timers hvil, hvilket medfører, at møder o.l. skal slutte kl. 21^{oo}, hvis lærerne skal møde næste dag kl. 8^{oo}, Berlingske Tidende 8/1. Lærerne vil også standse indslusningen af handicappede i folkeskolen, hvis ikke deres krav om færre katedertimer bliver imødekommet, Information 12/1. Samtidig oplyses der om spændinger i foreningen, den var ved at splittes under kongressen, på spørgsmålet om hvem der skal undervise i børnehaveklasserne, Ekstrabladet og Berlingske Tidende 18/11. Ifølge Information 13/11 og 18/11 udøver foreningen censur over for annoncer til foreningens blad Folkeskolen, annoncer fra Unge Pædagoger og Socialistiske Læreres Forening er stoppet. Der er uro i lærerforeningerne i København, Berlingske Tidende 28/9, Socialistisk Dagblad 12/10, Politiken 24/4, og i Århus, Information 5/7. Foreningens formand Jørgen Jensen beskylder i Berlingske Tidende Unge Pædagoger for at ville sprænge og undergrave for-

eningen, 22/4. Unge Pædagoger opfordrer til strejke for aktionens egen skyld, medens DLF kun opfordrer til aktion, når medlemmerne har følt sig virkelig trængt. En skoleinspektør anklager DLF for at føre inkonsekvent politik for at holde sammen på foreningen, – man giver efter for de højest råbende, bl.a. Fyns Amts Avis 24/4 og Aalborg Stiftstidende 15/5. Ifølge Information indleder foreningen en skrækkampagne, medlemmerne skal være på vagt over for illoyale kolleger, 5/5. En fraktion af DLF er dannet, den kalder sig moderate lærere, har arbejdsgrupper i forskellige amter og er uenig i DLFs aktionsform og aktioner, Midtjyllands Avis 7/6 og Kristeligt Dagblad 26/6.

Lærernes bestemmelse om at overholde 11-timersreglen skaber problemer og vækker debat over hele landet. Socialforskningsinstituttet vil lave en stikprøveundersøgelse vedrørende lærernes arbejdstid, Politiken 16/2, Berlingske Tidende 19/2. Skole og Samfunds formand, Eigil Brinch, siger, at 11-timersreglen er grotesk, og skal den overholdes, må skole/hjem samarbejdet skemalægges, Berlingske Tidende 10/3. Og Politiken oplyser 15/3, at der er opnået enighed om overholdelse af 11-timersreglen, så lejrskolerne inden for Danmarks grænser skulle være reddet, og om hvem der skal undervise i børnehaveklasserne, 8/4.

DLF har, ifølge Politiken 19/1, udarbejdet et notat om metodefriheden. Den var tidligere et privat professionelt anliggende. Det kan den ikke længere være, fordi læreren ifølge den nye lov skal samarbejde med eleverne, med hverandre og på tværs af fagene. Dette samarbejde sætter nye grænser for lærerens frihed. Notatets konklusion er, at metodefriheden stadig eksisterer, den er bare forandret.

I skoleåret 77/78 blev en sag vedr. »Berufsverbot« ved en læreransættelse i Århus indklaget til ombudsmanden (se s. 105). Ombudsmanden erklærer, ifølge Aarhus Stiftstidende 25/2, at der ikke ved ansættelsen har været tale om politisk for censur, skolekommissionen får dog en næse for sin behandling af sagen. Ombudsmanden afviser også, at der har været tale om »Berufsverbot« ved en læreransættelse i Silkeborg (se s. 105), dog bør der ikke snages i ansøgerens religiøse og politiske forhold, Midtjyllands Avis 7/6.

Ifølge Berlingske Tidende 10/6 forhandler lærerne med staten om færre undervisningstimer. Avisen hævder, at hvis lærernes krav bliver imødekommet, vil det betyde en merudgift på én milliard. Bliver kravene ikke det, vil lærerne planlægge en arbejde-efter-reglerne aktion, der vil lamme skole/hjem samarbejdet. Skole og Samfund kræver dispensation for 11-timersreglen, og Eigil Brinch mener, forældrene er ved at være sure på skolen, Berlingske Tidende og Politiken 29/6.

16-19 ÅRIGE

Ungdomsskolerne over hele landet tilbyder mange og nye aktiviteter, f.eks. ifølge Fyns Amts Avis 13/8, Holstebro Dagblad 24/8, Viborg Stifts Folkeblad 31/8 og Frederikshavns Avis 29/12.

Der er stor søgning til landets efterskoler, Berlingske Tidende og Fredericia Dagblad 8/12 samt Fyns Tidende 12/12. Alt er udsolgt på halvdelen af skolerne næste år. Der er også flere efterskoler, der var 120 skoler i året 77/78 og 127 i skoleåret 78/79, Undervisningsministeriets fortegnelse dec. 1978. Og flere steder drøftes oprettelsen af nye efterskoler, Sjællands Tidende 9/1, Holbæk Amts Venstreblad og Roskilde Tidende 7/2. Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler påpeger igen, at statsstøtten er for lille og stadig forringes til det stadig stigende elevtal, Kristeligt Dagblad 4/5. Et cirkulære om statsstøtte til elever på høj- og efterskoler udsendes 27/7-78 og bekendtgørelse 27/6-79.

Mange unge søger EFG, men der er stor mangel på lærepladser, så 5.500 unge må afvises, oplyser UM til Berlingske Tidende 10/5, i Nordjylland er der derimod pladser nok, fordi de unge der stadig søger mesterlæren.

Ifølge Information 22/3 spørger de Radikale, om ikke den store tilgang af unge til gymnasiet – 40 % af en årgang forventes at søge – må resultere i planer om en uddannelse af de 16-19-årige. Århus amtsråd vil forelægge UM forslag til en skoleform om samordning af gymnasiet og EFG. Og den socialdemokratiske ordfører Jimmy Stahr siger, at det er vanvittigt, at gymnasieskolen stadig udbygges, og erhvervsuddannelserne ligger stille; derved forvrides uddannelsessystemet, Berlingske Tidende 14/6. Amtsskoleledertør Herluf Rasmussen mener, årsagen til skævhederne i ungdomsuddannelserne skyldes, at planlægningen inden for gymnasieområdet fungerer bedre end inden for erhvervsuddannelserne. Og det gør den, fordi gymnasierne bliver planlagt og finansieret af amterne, medens erhvervsskolerne er private institutioner, der styres og stort set finansieres af ministeriet. Amtsrådsforeningen har så sent som i 1977 foreslået at overtage den samlede planlægning af ungdomsuddannelserne, Jyllandsposten 21/6. DA er imod, at amterne overtager planlægningen og styringen af EFG og finder forslaget »molboagtigt«, Berlingske Tidende 11/6, og formanden for Teknisk Skoleforening, oldeemand Holger Voigt-Petersen, er også modstander af en sådan ordning, samme sted 21/6.

Gymnasieskolen

Der er stadig stigende tilgang til gymnasierne over hele landet, og der oprettes nødgymnasier på Fyn, i Frederiksborg amt og i Ålborg på den tekniske skole, Berlingske Tidende og Frederiksborg Amts Avis 6/7 og 11/7, Fyns Stiftstidende og Fyns Tidende 26/7 og 27/7 og Aalborg Stiftstidende 28/9. Samtidig fortsætter debatten, om hvor de nye gymnasier skal placeres. Vestsjællands amt overtager Haslev Gymnasium, Sjællands Tidende 17/11, beboerne i Sæby vil klage til ministeriet over, at der intet gymnasium kom, og byrådet i Løgstør vil også klage, Vendsyssel Tidende 13/11 og Løgstør Tidende 17/11.

Den store søgning og planerne for nye gymnasier afføder en diskussion, om hvorvidt de fremtidige gymnasier skal være store eller små, f.eks. Aalborg Stiftstidende 17/8 og 19/8 og Fyns Amts Avis 19/8 og 30/8. UM udtaler til Folketingets Uddannelsesudvalg, at de fremtidige gymnasier skal være små med 4-5 spor og opføres i mindre byer og tyndt befolkede egne, – derved vil flere elever komme i gymnasiet, Kolding Folkeblad 12/12.

Ændringer i gymnasieundervisningens indhold drøftes til stadighed, f.eks. Politiken 16/8 og Information 18/8, i Berlingske Tidende foreslås, at gymnasiet omdannes til en lektiefri skole med praktiske fag, 18/8, 4 gymnasielærere hævder i Politikens kronik 11/12, at gymnasiet har problemer, som de mener skyldes, at undervisningen er teoretisk og fagene isole-rede, og K. Helveg Petersen skriver, at gymnasiets krise skyldes, at det søges af for mange unge, og det er så isoleret fra samfundets øvrige aktiviteter, Politiken 10/4. GLO ønsker flere penge til forsøgsprojekter, Berlingske Tidende 11/2, og ifølge Gymnasieskolen er der en stigning i antallet af forsøg og forsøgsansøgninger; desuden er bekendtgørelsen om undervisningen så rummelig, at det ikke altid er nødvendigt med ansøgning. Forsøgene omfatter udvidet undervisning i enkelte fag og forsøgene med tværfagligt samarbejde i Herlev, Gymnasieskolen nr. 16, 1979.

GL mener, ifølge Fyns Tidende 8/2, at 28 elever i klassen er for mange, de svage elever

har ingen chance. Og GLO siger, at dens medlemmer føler sig som burhøns, Berlingske Tidende 10/4. Trivselen på danske gymnasier skal måles af en projektgruppe fra Århus Universitet, Berlingske Tidende 15/10. Ifølge en trivselsundersøgelse, foretaget på 12 gymnasier, mener eleverne, at undervisningen er for teoretisk, Politiken 1/1; en undersøgelse foretaget af medarbejdere ved AUC viser, at karaktergivningen i gymnasiet har social slagside, arbejderbørnene får lavere karakterer, Politiken 19/5. Og ifølge Politiken 5/4 er stigningerne i bevillingerne til folkeskolen langt større end stigningerne i bevillingerne til gymnasiet.

Oprettelsen af et kristent gymnasium i Ringkøbing amt drøftes stadig, Kristeligt Dagblad 22/9, 22/2, 14/3, 21/4 og 12/5, og en kreds af forældre og pædagoger ønsker at starte et kristent gymnasium i Hillerød, Frederiksborg Amts Avis 3/3.

Et cirkulære bliver udsendt vedr. elevernes mødepligt, aflevering af skriftlige opgaver og deres åndelige tilstedeværelse. Gymnasieeleverne over hele landet protesterer og demonstrerer, Politiken 12/3. UM erklærer i første omgang i Folketingets spørgetid, at cirkulæret vil stå ved magt, men man vil fra ministeriets side være på vagt overfor, at der ikke sker misbrug eller forskelsbehandling, Berlingske Tidende 22/3. Senere trækkes cirkulæret tilbage for at blive ændret; der skal føres regnskaber med elevernes forsømmelser og manglende udførelse af arbejdsopgaver, Politiken 19/4. UM svarer på en forespørgsel i Folketinget, at hun ikke betragter elevorganisationerne som forhandlingsberettigede i traditionel forstand, men som interesseorganisationer, Berlingske Tidende 26/4.

SEMINARIERNE

Haderslevs rektor, der har prøvet de nye vejledende optagelsesregler, udtaler til Jyske Tidende 6/7, at reglerne nok er praktiske, men de giver en del samvittighedskvaler. De nye regler vil ikke som ventet medføre, at kvinderne vil dominere læreruddannelsen, Politiken 16/7, reglerne omtales i løbet af året f.eks. Politiken 19/3 og 1/3, og de udsendes 9/4-79. De private seminarier har været modstandere af ensartede optagelsesbetingelser. Ifølge bekendtgørelsen vil foruden karakterer fra studentereksamen, erhvervsforberedende uddannelse, erhvervsarbejde, højskoleophold osv. give point. Lokalt tilhørsforhold giver ikke point, og seminarierne har to justeringspoint, Politiken 9/5.

Den åbning af seminarierne, der er vedtaget i Folketinget, vil give mulighed for, at nye befolkningsgrupper kan tage enkeltfagksusus. Cirkulære om denne ordning bliver udsendt 20/9, Politiken 6/10, Morgenposten, Fyn 26/11 og Aalborg Stiftstidende 22/5.

Ved Kolding Seminarium planlægges en pædagogisk grunduddannelse med halvandet års varighed, der er problemorienteret, Jyske Tidende 22/10. Seminariets lærere er uenige, samme sted 13/1, og seminariets rektor oplyser, at forsøget forsinkes af Ritt Bjerregaards afskedigelse, samme sted 25/2. Ved Hjørring Seminarium er et forsøg i gang med samordning af de forskellige pædagogiske linjer; forsøget skal køre i 3 år, Vendsyssel Tidende 8/6. I Haslev er et forsøg i gang, hvor undervisningen tager sit udgangspunkt i »lærersituationens praksis«, Næstved Tidende 9/6. Og debatten om seminariestuderendes manglende stavefærdighed fra sommeren 78 vil føre til, at den skriftlige prøve i dansk på seminarierne genindføres, Berlingske Tidende 6/9.

FOLKEHØJSKOLEN

Højskolernes tilstand i 1978 kan ikke sammenlignes med året før p.g.a. finansårets omlægning. Men tallene tyder på, at skolerne har holdt deres elevtal og at dette nok også har haft en svag stigning. De arbejdsløshedsforsikrede elever udgjorde 14 % af eleverne, og dette tal er en anelse lavere end året før. Hvor mange ungdomsarbejdsløse, der søger højskole, er vanskeligt at afgøre, Højskolebladet nr. 15 1979. Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark vil i større udstrækning arbejde for, at unge arbejdsløse kommer på højskole, Kristeligt Dagblad 21/8.

Ærø Folkehøjskole startede 1/8 og blev højtideligt indviet, Fyns Amts Avis 27/11. Try Højskole blev efter debat omdannet til landbrugsskole, Højskolebladet nr. 15, 1979. Hjerteforeningen vil lave en sundhedshøjskole ved Skagen, Skagens Avis 26/4, og en antroposofisk højskole skal starte ved Skanderborg, Aarhus STiftstidende 6/9.

På Restrup Højskole vil man konsekvent ophæve skellet mellem håndens og åndens arbejde, Aalborg Stiftstidende 30/11. Dette er, ifølge undervisningsinspektør Vilhelm Nielsen, en bestræbelse, der er ret udbredt; praktisk arbejde skal indføres af ideologiske og pædagogiske grunde og for at tiltrække flere elever. Ministeriet anvender den tommelfingerregel, at det praktiske arbejde ikke må udgøre mere end 20 timer pr. uge og højst halvdelen af undervisningen, Højskolebladet nr. 15, 1979.

GRØNLAND OG FÆRØERNE 1/4-77 TIL 30/6-79

Information kan 6/4-77 oplyse, at lærermangelen på Grønland er katastrofal, derfor må 650 16-18-årige fra Grønland søge skole i Danmark, Berlingske Tidende 21/8-77. Ifølge Kolding Avis 28/4-77 er konflikten mellem DLF og Grønlandsministeriet løst, så blokaden af lærerstillinger på Grønland kan hæves. Og ifølge Jyllandsposten 19/5-78 skal seminarielever fra Grønland efter ønske fra Landsrådet ikke længere opholde sig et år i Danmark.

Der er oprettet en arbejderhøjskole i Julianehåb, Højskolebladet nr. 22 1978.

Hjemmestyre bliver indført på Grønland 1/5-79, og skolen og erhvervsuddannelsen vil overgå til hjemmestyre senest 1/1-81, lov af 29/11-78. Landstinget har vedtaget en bemyndigelseslov om folkeskolen i Grønland, og ifølge denne skal folkeskolen bestå af en 9-årig hovedskole, som kan videreføres med frivillige klasser. Der skal være undervisningspligt, ret til specialundervisning og undervisningen, kostskolerne og undervisningsmateriale skal være gratis. Det grønlandske skolevæsen vil modtage et bloktilskud fra den danske stat, der svarer til det beløb, der blev ydet inden hjemmestyrets indførelse. Et af de spørgsmål, der ikke er afklaret er, hvilket omfang Danmarks-uddannelse skal have for skoleelever og erhvervsuddannelsessøgende, Uddannelse nr. 1 og 6, 1979.

Folkeskolen, læreruddannelsen, fritidsundervisningen og størstedelen af erhvervsuddannelserne på Færøerne er blevet planlagt, administreret og finansieret fra Danmark. 2/2-79 vedtog Folketinget fire rammelove for henholdsvis folkeskolen, læreruddannelsen, fritidsundervisningen og erhvervsuddannelserne, stadfæstet 14/2. Disse love gør det muligt for landstinget, at planlægge, lovgive og administrere på disse områder, samtidig med at statstilskudet fra Danmark kan beholdes. Der skal indsendes årlige budgetter til ministeriet, og tidspunktet for lovens ikrafttræden fastsættes af UM efter forhandlinger med hjemmestyre til 1/8-79, Uddannelse nr. 6, 1979 og bekendtgørelse af 15/6.

TVIND 1/4-77 TIL 30/6-79

Tvindskolerne omtales med jævne mellemrum i året 77-78, Horsens Folkeblad meddeler 11/6, at skolerne køber Juelsminde Kysthospital, Information omtaler, hvorledes 114 unge blev af med skoletrætheden 26/6, og Jyske Tidende oplyser, at vindmøllen går 29/3. Omtalen er positiv. I maj 78 opstår en heftig debat om skolerne, efter at nogle tidligere lærere i Information 12/5 har hævdet, at skolerne udøver et stærkt gruppepres, der bl.a. fører til angiveri, og at skolerne er autoritært ledede og alle beslutninger tages af skolens leder Mogens Amdi Petersen.

Reaktionerne i pressen er voldsomme, BT 13/5 skriver, at eleverne flygter fra Tvindskolerne om natten, og Berlingske Tidende samme dag at demokratiet har trange kår. I Jyllandsposten 14/5 citeres Kaare P. Johannessens bog Bavianer, hvori det hævdes, at skolerne er præget af nonne- og munkementalitet. Tvindskolerne er tavse.

Information påpeger i en leder 17/5, at det i denne tid ikke må glemmes, at Tvindskolerne har været i stand til at løse pædagogiske opgaver, som resten af skolesystemet helt eller delvis har opgivet. Socialistisk Dagblad skriver 20/5, at skolerne ikke kan svare på kritikken uden at bryde med et grundlæggende princip, nemlig ikke at udtrykke sig teoretisk. Deres pædagogik er nemlig ikke formuleret, den skal dannes i samarbejde mellem lærer og deltager – i fællesskabet. En tidligere elev understøtter dette syn, men en af hans kritikpunkter er desuden, at man ikke på Tvind vil indse, at der ud af en praksissituation ikke altid gror den rigtige opfattelse eller teori, Information 25/5.

Den 22/5 svarer Den Rejsende Højskoles lærergruppe på kritikken. De redegør for de pædagogiske principper, der udmøntes i slagord som »... jo mere der kommer igang, jo mere vil du lave«, og »... kun Palle er alene i verden«. De redegør også for skolerens økonomi og for Den Rejsende Højskoles arbejdsform. Men kritikken imødegås egentlig ikke med denne artikel. Forfatterne erkender nok, at der er begået fejl, men ikke hvilke og hvorledes.

Samtidig er der artikler om Tvindskolerne i en række aviser, Amdi Petersens særprægede og rige personlighed beskrives, Berlingske Tidende 21/5 og Jyllandsposten 21/5. Forældre og elever roser Tvind, f.eks. BT 20/5, eller forsøger at forklare, Jyllandsposten 28/5 og Information 27/5. Socialistisk Dagblad drøfter i en leder 25/5, hvorvidt Tvindskolerne i deres opgør med individualismen har klaret at bevare respekten for den enkelte kammerats følelser og problemer, og om de har magtet at udforme en kollektiv livsform.

I Berlingske Tidende 28/5 svarer en anden lærergruppe på kritikken. De fastslår, at skolerne ikke er et alternativt samfund, men skoler hvor der både skal læres »noget i en bog« og at handle. Intentionerne med grupperne og gruppemøderne er, at de unge skal lære at udøve kritik, at sige fra. De som har forladt skolerne har måske ikke kunnet leve op til andres eller egne forventninger. Disciplinen er en nødvendig konsekvens af at respektere hinanden. Men også de erkender, at der er begået fejl.

UM siger til Berlingske Tidende 30/5, at hun ikke har modtaget klager over Tvind. Det ministerielle ansvar er først og fremmest af økonomisk art, og det er frivilligt at tage på højskole. Weekendavisen har 9/6 en artikel om, hvorledes lærere fra Det nødvendige Seminarium arbejder i folkeskolen. De karakteriseres som dygtige og arbejdsomme, og de skaffer sig stor indflydelse.

Der er så relativt stille om Tvindskolerne i de følgende måneder. Dog kan Jyllandsposten

oplyse, at der har været diskussion mellem S og V om formen for støtten til Det nødvendige Seminarium. V siger, at skal det støttes, skal Den frie Lærerskole i Ollerup også støttes.

I februar rejser der en heftig kritik af Tvind/SID skolen Bustrup Efterskole, der er psykisk terror og jernhård kadaverdisciplin, Information 23/2 og 3/3 og Skive Folkeblad 23/2 og 10/3, og Berlingske Tidende 11/3. Berlingske Tidende rejser samme dag spørgsmålet, om Bustrup og de andre skoler SID har engageret sig i, i større grad repræsenterer arbejderklassens skolesyn end Socialdemokratiet. SID giver ifølge samme avis 13/3 Tvind »en kold skulder«. Lærer i folkeskolen Tove Hviid diskuterer i en artikel i Information individuel frihed og rejser spørgsmålet, om det er muligt at skabe en frigørende pædagogik gennem en autoritær pædagogik, eller er en sådan nødvendig i et kapitalistisk land. Og må frigørelse komme nedfra med udspring i den direkte, erfarede undertrykkelse? 16/3.

Økonomisk/administrativ leder af Tvind, Poul Jørgensen, siger i en samtale med Information 17/3, at det primære på skolerne er at få de praktiske projekter gennemført; derfor er disciplin og gruppepres nødvendig. Skolernes program er forholdet mellem teori og praksis og ikke elevernes personlige kvalificering. Dog bør eleverne gennem arbejde få en positiv selvopfattelse, han kender ikke eksempler på, at eleverne har lidt sådanne nederlag som de fremførte, men ethvert menneskeligt samarbejde er jo en dialektisk proces inden for rammen af kærlighed og krav.

Den 24/3 offentliggør Information et papir, forfattet af Mogens Amdi Petersen, om Tvindskolernes mål. Skolernes mål er at forberede og gennemføre en samfundsomvæltning, der vil »styrte de få fra fadet og indsætte vi mange ... der repræsenterer begyndelsen til et samfund, hvor arbejderklassen og dens allierede udstikker retningslinjerne for produktion og kultur«. Skal denne samfundsomvæltning realiseres, må der foregå en alsidig opdragelse af de unge. Amdi Petersen skriver imidlertid intet om, hvilken form samfundsomvæltningen får/skal have, om den er voldelig og om der er tale om en flertalsomvæltning. Denne artikel gengives i mange aviser og vækker debat, Berlingske Tidende skriver f.eks. i en leder, at skolerne nok gerne har villet skjule det revolutionære mål, men nu »kan rekrutteringen foregå i åbenhed«, 1/4. Amdi Petersen oplyser, at det offentliggjorte papir ikke er Tvindskolernes program, men et flere år gammelt internt debatoplæg, Politiken 31/3, Information 2/4, Berlingske Tidende 3/4. Amdi Petersen siger, at sætningerne i dag lyder lidt hule. Lærergruppen er ikke kommet sammen om en pædagogisk eller politisk doktrin, men for at lave en skole. Lærerne udtaler, ifølge Information og Berlingske Tidende 31/3, at de alle er antifascister og antiimperialister og mener, at Danmark er et klassesamfund. Jyllandsposten oplyser 4/4, at SID vil trække sin støtte tilbage, hvis ideen, om at skolerne skal skabe revolutionære elementer, fastholdes. SIDs blad har et stort interview med Amdi Petersen, refereret i Information 6/4; han mener, at det er et fremskridt, at en skoles autoritære overbygning er erstattet med elevernes egne beslutninger; det er nødvendigt med enighed og disciplin m.h.t. skolens rammer, og konflikter og parforhold skal diskuteres for at løse op for modsætninger og for at opdrage til solidaritet. Der skal udgives en bog om skolerne. Samtidig svarer en lærergruppe fra 7 efterskoler meget detaljeret på de forskellige kritikpunkter. og de ender med at skrive, at de gerne så, at debatten fik et fastere udgangspunkt i virkeligheden – i skolernes arbejde, der er en læreproces lærere og elever udvikler sammen, hvor der bliver begået en masse fejl og sker en masse nyt, Information 2/4.

UM siger i Folketingets uddannelsesudvalg, ifølge Berlingske Tidende 5/4, at ministeriet ingen indflydelse har på de private skolars mål, men økonomi, de sundhedsmæssige forhold

og lærerkræfternes kvalifikationer skal være i orden, og hun siger 4/5, at friskoleloven skal beskyttes; indskrænkninger kan føre til et rent statsligt skolevæsen, Berlingske Tidende. UM oplyser 26/5 ifølge Berlingske Tidende, at der er 151 lærere ved Tvindskolerne, af dem har 21 folkeskolelærereksamen, 4 bifagseksamen, 57 har et kursus på Den rejsende Højskole og 11 har ingen pædagogisk uddannelse.

I en måned har både lokale og københavnske blade store artikler om Tvind. Elever og forældre kritiserer og roser skolerne, f.eks. Berlingske Tidende 1/4 og 24/4 og Information 14/4 og Jyllandsposten 15/4. Ekstrabladet og BT tager de fede typer frem, f.eks. Guru Amdi, den tavse profet, 31/3. Dog må Jakob Ludvigsen, journalist m.m., erkende, efter et besøg på Tvind, at det var »forbandet svært at finde terror« ... Ekstrabladet 11/4.

Tvindskolerne udsender en rapport til pressen på 12 sider, der beskriver en uges undervisning, Berlingske Tidende 9/4. Og UM udtaler til Information 30/6, at uden debatten om Tvindskolerne ville vi have været langt tilbage i vor debat om forholdet mellem teori og praksis. Det er meget spændende med et projekt i så stor skala, men desværre er der nogle, der rejser børster, når visse »hade-ord« bliver nævnt.

U-90 FRA SEPTEMBER 77 TIL JUNI 79

U-90, der er en rapport om Danmarks fremtidige uddannelsessystem, udarbejdet af CUR på bestilling fra UM, omtales i september 77 flere gange i Weekendavisen 9/9 og 16/9 og i Land og Folk 7/9. Tidl. departementschef, formand for CUR, Erik Ib Schmidt præsenterer i decbr. og januar 78 U-90 for pressen. Alle unge skal i 1990 have et uddannelses tilbud, der er afpasset efter deres forudsætninger, restgruppen vil være udryddet, samfundets ældre skal også have tilbud om uddannelse, og kommunerne skal have pligt til at oprette børnehaveklasser. Reformen bør koncentreres om 3 områder, førskolestadiet, de 16-19-årige og voksenundervisningen, Weekendavisen 16/12 og 23/12, Berlingske Tidende 23/1.

Politiken refererer indholdet af U-90 noget anderledes, f.eks. påpeges i denne avis, at folkeskolens musiske aktiviteter skal vurderes nøjere, og at ungdomsuddannelserne skal opbygges efter EFG-modellen, og at de videregående studier skal indeholde en vekselvirkning mellem teori og praksis, 1/2 og 19/2.

Ifølge Information 21/12 og 3/2 har 4 medlemmer af CUR, næsten halvdelen af dem der er udpeget af ministeren, udsendt en mindretalsudtalelse. Gruppen afgiver en mindretalsudtalelse, fordi de finder, at CURs flertalsudtalelse næppe vil resultere i andet end lapperier på det nuværende uddannelsessystem. UM har desuden bestilt en uddannelsesplan, hvori der også skal peges på, hvilke politiske beslutninger, der må tages på uddannelsesområdet, og det bliver kun i begrænset omfang gjort i flertallets plan. Mindretallet foreslår, at undervisningspligten starter i 5 års alderen, at folkeskolen har et begyndelsesforløb på 2-3 år, hvorefter en 7-årig grundskole uden eksamen følger, og derefter et 3-årigt skoleforløb, der er opdelt i en række hovedområder i lighed med EFG og med både praktisk og teoretisk indhold. Disse planer skal afprøves i en forsøgsperiode. Mindretallets udtalelse gengives i Information i februar 78. En anden kritisk mindretalsudtalelse er afgivet af DSR, og den refereres kort i Socialistisk Dagblad 26/2.

I de følgende par måneder refereres og diskuteres U-90 på grundlag af et fortryk, der er blevet udsendt til et begrænset antal personer. I maj udkommer bogen eller bøgerne, og de-

batten bliver bredere. De mange indlæg kan deles i grupper. de mest talrige indlæg kommer fra grupper, der politisk set står til højre for regeringen. Bertel Haarder citeres i Information for allerede i marts at have sagt, at U-90 er ubrugelig som forhandlingsgrundlag og dødsens farlig, 25/3. I Berlingske Tidende hævdes, at der i U-90 er indlagt politisk sprængstof, 18/3. Borgmester John Winter, K, MF, hævder i Berlingske Tidende 8/5, at U-90 er et farligt dokument, bl.a. fordi det vil bryde børnenes tilknytning til familien. Gerda Møller, K, siger under Folketingsdebatten om U-90, at efter hendes opfattelse mener forfatterne bag U-90, at skolen skal påvirke børnene holdningsmæssigt, og at alle børn skal kunne lide meget; begge dele tager hun skarpt afstand fra. U-90 får ifølge aviserne en hård medfart i Folketinget, f.eks. Berlingske Tidende 25/5, og forfatterinden Elsa Gress hævder i saftige vendinger, at hvis U-90 bliver en realitet, vil vore børn blive behandlingsobjekter, dømt til livslang uddannelse, Berlingske Tidende 29/10. U-90 angribes i de følgende måneder således for at ville ensrette og for at ville fremme »sindeligstvang«, f.eks. Jyske Tidende 12/7, Berlingske Tidende 31/7 og Aalborg Stiftstidende 26/10. Der fokuseres i disse angreb først og fremmest på de lighedsfremmende foranstaltninger, som foreslås i U-90, uden at disse afsnit i rapporten egentlig underkastes analyse.

Grupper og personer, der hævder at forsvare et kristent livssyn, angriber U-90 med beslægtede argumenter. Forældrenes børnekommission, der arbejder for den danske families fortsatte beståen i frihed, hævder, at U-90 er udtryk for foragt og mistillid til forældrene. Vendsyssel Tidende 29/10. Kommissionen gør op med U-90 i en bog, Lighed og Frihed, og anmelderen i Frederiksborg Amts Avis 17/10 mener, at der er tale om en gruppe intellektuelles opgør med en anden. Kr.F.partis gruppeformand i Folketinget, Christian Christensen, siger til Berlingske Tidende 19/11, at der i rapporten er anstiftelse til oprør mod forældrene. Og Landsforeningen af Menighedsråd udtaler, at U-90 har svigtet en kristen livsholdning, Djursland 11/6-79.

Kredse til venstre for regeringen angriber U-90 under Folketingsdebatten. Ebba Strange, SF, siger f.eks., at rapporten er fuld af kompromisser, Jyllandsposten 26/5. Desuden hævder Jørgen Houmann Sørensen, AUC, at U-90 er udtryk for den moderne kapitalismes krav til uddannelsessystemet, Aalborg Stiftstidende 6/11 og 7/11.

En talsmand fra hver gruppe, Bertel Haarder, V, og Henning Salling-Olesen, RUC og medforfatter til Dansk Uddannelsesplanlægnings Elendighed, diskuterer U-90 i Weekendavisen 13/10. De er enige om, at skolen skal opdrage, men de er uenige om til hvilke holdninger, og om hvad lighed er.

Og endelig er der en række angreb på U-90, der er præget af en mere kølig og nøgtern analyse. I Kristeligt Dagblad hævdes allerede i marts 78, at U-90 mere er fremskrivning af skoletanker fra de glade 60-ere end nytænkning, 18/3. Helge Severinsen, formand for Skælskør Højskole, støtter i en kronik i Politiken 11/5 denne tanke. I U-90 skulle kendsgerningerne om dagens uddannelsessystem klarlægges og prognoser formuleres, men i stedet for er de senere års samfundsudvikling beskrevet og disse tendenser fremskrevet – ligesom i P-Planerne. Desuden angribes forfatterne bag U-90 for at have taget livet af pædagogikken. Politiken 9/10, for at have glemt de sent udviklede, Politiken 2/11 og Aalborg Stiftstidende 13/12, og for simpelthen at have glemt barnet, Sammenslutningen af Orienteringslærere, Politiken 5/1-79.

Den socialdemokratiske ordfører i Folketinget, Jimmy Stahr, forsvare U-90. Berlingske Tidende 18/3. Den er et værdifuldt grundlag for det videre arbejde. Berlingske Tidende 28/5. UM kommenterer flere gange debatten. Hun siger f.eks. til Weekendavisen 14/4, at

der i rapporten ikke opfordres til indoktrinering. Når der står, at børnene skal indprentes solidaritet med samfundet, kunne der lige så gerne have stået, at de skulle lære glæde ved at være dansker. Hun udtrykker glæde over den engagerede debat og påpeger, at hun ikke står bag CURs arbejde, Weekendavisen 13/10, Jyllandsposten 18/10.

Og Erik Ib Schmidt kommenterer i en dobbelt kronik i Berlingske Tidende 27/3 og 28/3-79 kritikken. Han påpeger blandt andet, at de lighedsbestræbelser, der er blevet kritiseret i U-90, er de bestræbelser, der måtte findes på at indskrænke det individuelle valg, som bl.a. en udelt skole kan medføre.

Skolehistorisk litteratur

Skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet. Ved Ebba Waaben. Udgivet af Rigsarkivet. Foreløbige arkivregistratur ny serie nr. 19. København 1978. Pris kr. 42,10.

Efter flere års forberedende arbejde udkom i 1978 Rigsarkivets omfattende registratur over skolehistoriske arkivalier. Lige siden Selskabet for Dansk Skolehistorie i 1967 anmodede Dansk historisk Fællesforening om hjælp til sikring af skolehistorisk materiale, er der arbejdet for at fremskaffe sådanne registraturer i danske statsarkiver. I 1971 publicerede Landsarkivet for Sjælland m.v. en registratur over skolearkivalierne i et tobindsværk omfattende de gejstlige og de verdslige arkiver. Derefter påtog Rigsarkivet sig opgaven at gennemgå arkivets vældige samlinger af skolehistoriske arkivalier, hvortil undervisningsministeriet ydede tilskud. Arbejdet blev under Rigsarkivets vejledning påbegyndt af stud.mag. Birgit Lauesgaard og stud. mag. Britta Syskind. Den endelige færdiggørelse og redigering er foretaget af arkivar Ebba Waaben.

Registraturen må karakteriseres som en sand guldgrube for alle skolehistorisk interesserede. Et eneste blik på indholdsfortegnelsen er nok til at konstatere, hvilket imponerende eftersøgnings- og exerpingsarbejde der ligger gemt i den over 300 sider omfattende publikation. Som eksempel kan anføres, at centraladministrationens forskellige arkiver er gennemgået fra det 15. årh. frem til undervisningsministeriets seneste aflevering i 1975. I bogen findes så varierede arkivoplysninger som forberedende lovarbejder i udvalg og kommissioner, tegneinspektørens korrespondancesager, kommunalsager fra Ærø, tabelvæsen og statistik, læseplansudvalgets materiale, kongehusets skolearkivalier. Og så er endda registraturen begrænset til først og fremmest arkivalier vedr. »barneskolerne på lavere og højere niveau op til studentereksamen«. Der mangler således sager vedrørende f.eks. efterskoler, ungdomsskoler, folkehøjskoler.

Ebba Waaben har for hvert afsnit i registraturen udarbejdet en kort administrationshistorie, som sammen med en oversigt over ændringer i undervisningsministeriets struktur og dermed registreringen af de skolesager, der sorterer under de forskellige kontorer fra 1916-63, er en nyttig vejledning for brugerne.

Selvfølgelig må en så omfattende registratur som denne være behæftet med visse fejl og mangler. Enkelte steder er årsangivelsen for arkivalierne upræcise, indholdet i pakkerne enkelte gange ikke helt i overensstemmelse med registraturrens indholdsangivelse. De enkelte afsnit og deres underinddelinger kunne med fordel have været tydeligere markeret. Sådanne mangler er dog af mindre betydning. Værre er at brugerne ikke med bogen i hånd kan udfylde RA's bestillingssedler. Der mangler angivelser af arkivaliernes placering i RA. Registraturen bør dog næppe lastes for dette. Den kunne med disse angivelser hurtigt blive forældet, idet visse arkivalier fra tid til anden omplaceres. Denne mangel vil være afhjulpet den dag RA, som det er intentionen er i besiddelse af et til stadighed ajourført »tjenesteeksemplar« af registraturen med placeringsangivelser. Det vil lette arbejdet både for brugere og arkivpersonale.

Med denne registratur har enhver skolehistorisk interesseret fået en uvurderlig indgang til RA's enorme samling af skolehistoriske arkivalier.

NØRGAARD, ELLEN: Oversigt over materiale til Esbjerg skolevæsens historie for årene 1870-1970'erne.

Sydjysk Universitetsforlag 1979. 104 sider. Kr. 20.00.

Den 1. oktober 1977 kunne skolevæsenet i Esbjerg fejre 100 året for sin beståen. Vesterhavnsbyen er et ungt samfund, hvorfor et sådant jubilæum er bemærkelsesværdigt. Den foreliggende publikation er en udløber af festlighederne i anledning af jubilæet.

Der er tale om en registrering over materiale til Esbjerg skolevæsens historie, og dr. Ellen Nørgaards arbejde er et af resultaterne af et såkaldt pilotprojekt, hvis egentlige sigte er at danne grundlag for fortsatte studier i skolevæsenets historie. Der er ingen tvivl om, at disse vil følge efter. Arbejdet er finansieret gennem et samarbejde mellem Esbjerg kommune og Sydjysk Universitetscenter.

Grundigt og med megen indsigt er redegjort for de mange og ofte helt uventede kilder, som findes i arkiver og hos myndigheder, ikke blot forhandlingsprotokoller, ekstrakter, regnskaber, journaludskrifter og embedsbøger, men også referater, avisudklip, private breve, båndoptagelser og billeder i betydeligt omfang.

Registranten er i sig selv inspirerende, og den kan læses med udbytte af enhver interesseret. Den er opdelt i 2 afsnit. Første del er udarbejdet efter

proveniencssystemet, dvs. at materialet er ordnet efter hvilken del af administrationen det stammer fra. Anden del er tematisk ordnet, dvs. at de mest centrale emner er samlet under stikord som elever, lærere, skoleplaner, specialundervisning osv., og med henvisning til, hvor materialet om disse emner findes.

Undersøgelsen er først og fremmest henvendt på skolens historie, men der er lagt vægt på at inddrage byens almene udvikling som forudsætning for skolevæsenets vækst og udviklingsretning. Der er medtaget adskilligt materiale fra andre undervisningsinstitutioner, statskolen, private skoler, faglige skoler, aften- og ungdomsskolen, højskole og seminarium for at klarlægge det samlede skolebillede. Og endelig understreges nødvendigheden af at belyse også sociale initiativer og hensyn, for så vidt de har sammenhæng med skolevæsenets hverdag, f.eks. skolebespisning, børnehaveklasser, børnehjem og ungdomsklubber.

Kendte navne dukker frem. Eksempelvis J.P. Sundbo, Jul. Bomholt, Jens Lambertsen, Hartelius og N.P. Andersen. Materialets mangfoldighed er iøjnespringende. Man havde næppe tænkt sig, at så meget faktisk findes.

Registraturen er en fortrinlig basis for den egentlige Esbjerg skolevæsens historie, men tillige et eksempel på hvor betydningsfuldt det er, at et ungt samfund er sig sin korte historie bevidst i tide.

Viggo Witt-Hansen

BODIL K. HANSEN: Skolen i landbosamfundet ca. 1880–1900. I kommission hos Landbohistorisk Selskab, København 1977. 134 s. Kr. 55,00.

Bogen er en let omarbejdelse af en specialeafhandling, som forfatteren i sin tid har udarbejdet i forbindelse med sit studium i historie ved Københavns universitet. Specialets bedømmere har opmuntret forfatteren til at søge bogen udgivet. Det har de haft god grund til. Bogen er et særdeles smukt eksempel på en skolehistorisk forskning, vi har alt for lidt af.

Undertitlen lyder: »Befolkningens holdning til skolevæsenet på landet, en undersøgelse i Bårse-Mønbo provsti«. Forfatteren har hentet inspiration i Gunhild Nissens doktorafhandling, »Bønder, skole og demokrati« fra 1973. Denne afhandling, der er en undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880–1910, har i det hele taget haft stor betydning for udformningen af Bo-

dil K. Hansens undersøgelse og fremstilling. Men her er suppleret med værdifuldt materiale om den frivillige undervisning, som de unge i stor udstrækning deltog i om eftermiddagen og aftenen.

Netop beskæftigelsen med den frivillige undervisning har givet forfatteren et lidt andet syn på befolkningens forhold til skoleuddannelse, end Gunhild Nissen nåede til. Hos Gunhild Nissen fornemmes en stærk spænding mellem autoriteternes opfattelse af uddannelsens nødvendighed og befolkningens. Selv om Gunhild Nissens hjerte er på befolkningens side, skinner det igennem, at myndighederne dog havde ret deri, at mere skolegang var nødvendig, og at befolkningen var træg til at forstå dette. Bodil K. Hansen støder på forhold, der ligner, hvad Gunhild Nissen beskriver, men hun opfatter landbosamfundet i perioden mere dynamisk end Gunhild Nissen, idet hun møder flere udtryk for forståelse for, at samfundets – også landbosamfundets – udvikling i langt højere grad end tidligere krævede skolekundskaber, personlig stillingtagen og evne til selvstyre i lokale organer.

Bogen giver en mængde detaljeret og interessant stof om skolens baggrund og rammer, de kommunale skoleudgifter, skolegangsordningerne, skoleforsømmelser, privatundervisning og frivillig undervisning. Den kan som også Gunhild Nissens værk og anden skolehistorisk litteratur give anledning til værdifulde overvejelser angående skolens rolle i samfundet i dag. Sådanne overvejelser vil formentlig slet ikke kunne gennemføres med tilstrækkelig forståelse uden den historiske baggrund. Det bliver ved læsningen klarere for læseren, hvor meget skolens rolle i samfundet har forandret sig siden slutningen af forrige århundrede. Mere og mere skolegang har været »tidens krav«, men det er et spørgsmål, i hvor høj grad man har gjort sig klart, hvilke konsekvenser det ville have, hvis denne linje fortsattes, så skolen blev hele børnenes tilværelse eller i hvert fald hele deres deltagelse i samfundslivet. Den træghed, de nævnte forfattere har fundet i landbefolkningens forståelse af skolens betydning, er måske udtryk for en værdifuld forståelse af nødvendigheden af børnenes engagement i samfundslivet uden for skolen. I begge bøger får man et stærkt indtryk af børnenes betydning i og for landbosamfundet. Bodil K. Hansens mange konkrete oplysninger om kroner og øre hjælper godt med til forståelsen af denne betydning.

Ved sin selvstændige behandling af samme emne, som Gunhild Nissen har behandlet, supplerer forfatteren på udmærket måde Gunhild Nissens afhandling. Det kan ikke understreges for stærkt, hvor hårdt brug skolen netop nu har for, at sådanne undersøgelser foretages og udgives.

Leif Degnbol

Skoler og skolegang i Århus 1930–70. Redigeret af IB GEJL. Udgivet af Århus Byhistoriske Udvalg på Universitetsforlaget i Århus, 1978, 352 sider, ill., kr. 103,50.

I 1978 havde Århus Kommunale Skolevæsen 160 års jubilæum. I den anledning udgav Århus Byhistoriske Udvalg en bog om byens skolevæsen 1930–70. Tidsrammen er dels bestemt af, at tidligere skoledirektør Chr. Buurs trebindsværk om Århus skolevæsens historie standser ved året 1929, dels af året for kommunalreformens gennemførelse. Det påpeges i forordet, at man har ønsket at sætte eleverne i centrum for derigennem at nærme sig skolen som disse gjorde det. I modsætning til Buurs værk, der er kronologisk opbygget, er den foreliggende bog tematisk anlagt. Arkivar Ib Gejl har redigeret bogen, som består af 20 artikler, en fortegnelse over lærerpersonalet 1930–70, et navnerregister samt mange gode illustrationer. Kapitlerne omhandler skolens udvikling (en kort oversigt), skolebygningerne, skolens styre, privatskolerne og besættelsestiden. Vedrørende undervisningen er der kapitler om lærebøger, eksamen, specialundervisning samt et særligt afsnit om disciplin og revselse. Andre emner er skolens sociale foranstaltninger, fritidsbeskæftigelser, børns erhvervsarbejde, forældrekontakt samt den kunstneriske udsmykning i skolen. Gennem beretninger fra fire gamle elever skildres livet på nogle af byens skoler i 30'erne og 40'erne. Til slut er der et kort afsnit om lærernes aldersfordeling og uddannelse.

Bogen dækker et bredt felt indenfor skolens udvikling i Århus. I særdeleshed beskrives forholdene i periodens to første årtier, mens den nyere tid får mindre omtale. Der findes i bogen desværre ingen oplysninger om de enkelte forfattere, hvoraf der er 15. Man fornemmer dog, at repræsentationen fra folkeskolens verden er beskeden.

Århus skolevæsens udvikling 1930–70 deles op i tre perioder: den jævne udvikling 1930–45; udbygningsårene 1945–58 samt 60'erne med det faldende elevtal. Der var i 1930 ca. 9.000 børn i den kommunale skole. I 1945 var tallet steget til ca. 10.000, men så gik det stærkt, og sidst i 50'erne var man oppe på at undervise ca. 15.000 børn. Gennem tresserne faldt elevtallet, så man i 1970 igen var nede på 1945-niveauet. Udviklingen i elevtallet skabte store lokalebehov. I 1930 havde Århus 11 borgerskoler og i de følgende 40 år byggedes 6 nye, blandt disse en mammutskole, Møllevangsskolen, der i 1951 rummede over 2.000 elever. I de seneste år er idealet jo blevet en langt mindre skole. Århus mødte i sidste halvdel af perioden samme problem som de fleste andre større købstæder: stærk befolkningstilvækst og dermed følgende behov for nye skoler i forstæderne samtidig med en af-

folkning af bymidten og dermed faldende elevgrundlag og udnyttelsesgrad for de gamle skoler – en udvikling, der synes at fortsætte. Det påpeges i afsnittet om skolebygningerne (s. 25), at skolevæsenet i Århus i den henseende »stedse har søgt at opfylde tidens krav såvel m.h.t. lovmæssige påbud, som m.h.t. eksisterende lokale behov«; dette måtte dog ske »inden for de grænser, som byens økonomiske formåen og byrådets politiske muligheder afstak«. Hvordan disse begreber nærmere defineredes op gennem tiden, ville man gerne have hørt noget mere om, især i afsnittet om skolens styre; dette er – lidt uforklarligt – placeret bag i bogen, men indeholder i øvrigt mange gode oplysninger.

Skolens styre synes at have været omgivet af mest dramatik i 1930'erne. Socialdemokraterne havde da både flertal i skoleudvalg og skolekommission, og det førte til hyppige sammenstød med lærerne, der ofte havde en anden opfattelse, f.eks. med hensyn til skoleplan og lønspørgsmål. Den førende skikkelse blandt socialdemokraterne var forretningsfører Valdemar Petersen, som styrede skolevæsenet »med hård hånd«. Helt så dominerende en position, som J.P. Sundbo havde skabt sig i Esbjerg i århundredets første fjerdedel, nåede han vel ikke, men billedet er det samme. En fornøjelig detalje er episoden omkring besættelsen af skoledirektørembedet i 1930, hvor et socialdemokratisk byrådsmedlem telegrafisk forespurgte en københavnsk ansøger, om denne var medlem af socialdemokratiet, og blot ønskede spørgsmålet besvaret med et: ja eller nej! Affæren endte med byrådsmedlemmets eksklusion af partiet og ansættelsen af en lokal kandidat, H.P. Sejerholt. Men da der sidst i 30'erne kom konservative lærere ind i udvalgene, blev konfrontationerne mellem lærere og politikere mere afdæmpede.

På fritidsområdet har Århus gjort en pionerindsats. Det kommunale fritidshjem, der åbnede i 1936, var det første af sin art i Danmark. I andre henseender gik det mere trægt. Der skulle ligefrem lovpåbud til, før landets næststørste by – som en af de sidste blandt de større købstæder – i 1948 indførte en skolelægeordning. Her havde de økonomiske hensyn hidtil vejet tungest hos de bevilgende myndigheder. I afsnittet om eksamens- og prøveformer gives en god skildring af forholdene under de forskellige skolelove. De vedholdende problemer omkring den ikke eksamensgivende linjes manglende prestige i forhold til eksamensretningen belyses meget kyndigt, og udviklingen i 60'erne er også med. I kapitlet »Hvad man lærte« præsenteres nogle af 30'ernes og 40'ernes skolebøger. Ikke meget finder nåde for den nutidige kritik. Men når Jul & Kyrre så hårdt bebrejdes, at de i en geografi-

bog fra 1935 tog fejl med hensyn til Tysklands fredelige hensigter, må det vel tilføjes, at den vildfarelse var de ikke ene om på daværende tidspunkt.

Der gives i erindringsafsnittene nogle gode lærerkarakteristikker. Men selve kapitlet om lærerne er yderst kortfattet, og med al respekt for kunstens rolle i skolen må det undre, at omtalen af denne er tildelt mere end dobbelt så mange sider. Det påpeges (s. 315), »at lærernes metodiske bevidsthed vågnede på et meget sent tidspunkt«. Der er dog grund til at tro, at lærerne nok hele tiden var sig deres metode bevidst, men at de blot ikke ønskede at ændre den.

Bogen behandler som ovenfor nævnt flere andre emner, og den indeholder i øvrigt en masse udmærkede illustrationer. Den tematiske form medfører dog en del gentagelser, og nu og da åbenbares ligesom en vis distance til livsvilkårene i skolens verden. Dette ændrer dog ikke helhedsindtrykket, at der med udgivelsen af denne bog foreligger et væsentligt bidrag til beskrivelsen af købstadsskolens historie i dette århundrede. Man må håbe, at mange andre købstæder vil følge eksemplet fra Århus.

Vagn Hansen

MAGNUS GISLASON: Kvällsvaka. En isländsk kulturtradition belyst genom studier i bondebefolkningens vardagsliv och miljö under senare hälften av 1800-talet och början av 1900-talet. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1977. Distributor Almqvist & Wiksell International, Stockholm. Studia Ethnologica Upsaliensia 2. 218 s. Kr. 124,25.

Indtil dette århundredes begyndelse var den vigtigste kulturfaktor på Island uden tvivl den såkaldte »kvöldvaka« (egl. »det at våge om aftenen«, svensk oversættelse: »kvällsvaka«, dansk betegnelse: »aftensæde«), beskæftigelsen i den tid på døgnet, da man måtte bruge lys og holde sig til sådanne sysler, som kunne udføres i skæret fra en tranlampe. Det er nok i første række nogle særlige økologiske forhold, der har givet den islandske kvöldvaka en så fremtrædende position. Mangel på træ havde til følge, at husene var små og uopvarmede, og som regel opholdt en gårds hele befolkning (ofte 10-15 personer – børn, unge og gamle) sig i ét og samme rum, den såkaldte badstue, der også fungerede som fælles soveværelse. På Island er vinteraftnerne virkelig lange, og man forstår, at folk har været nødt til at systematisere tidens anvendelse for at kunne holde mørket, kulden og hinanden ud. Et ekstensivt landbrug med fåreavl medførte mange beskæftigelser, såsom at

karte, spinde og strikke, der passede godt til udførelse om aftenen, og disse beskæftigelser lod sig også meget vel forene med fortælling, højtlesning, diskussion og anden åndelig virksomhed. Situationen kaldte ligefrem på noget sådant, jfr. Blichers »E Bindstouw«.

Islændingen Magnús Gíslason (1917–1979 – ved sin død rektor for Den nordiske Folkehøjskole i Kungälv) var etnolog af uddannelse. Han har tidligere skrevet bøger om islandske dragttraditioner og om islandsk byggeskik og gør i den foreliggende bog (doktorafhandling ved Uppsala Universitet 1977) naturligt nok meget ud af at beskrive de ovenfor skitserede forudsætninger for kvöldvakan (kapitlet »Kulturmiljø og dagligliv på islandske gårde i 1800-tallets sidste halvdel og begyndelsen af 1900-tallet«). I det følgende, centrale kapitel, »Kvöldvakan's miljø og aktiviteter«, fortælles først om »skumringshvilen« (en times hvile eller søvn, før lampen blev tændt), et sikkert ikke uvæsentligt moment – det var vågne mennesker, der derefter holdt kvöldvaka. Dernæst gives en nøje skildring af det, der efter forfatterens mening var aftensædets primære funktion: udførelsen af manuelt arbejde. Så følger et længere afsnit om »åndelige aktiviteter og fornøjelser« (fortælling, sagalæsning, fremførelse af »rimur«, sang, musik, gåder, remser etc.), og endelig berettes om den husandagt, der markerede afslutning og sengetid.

Således skildrer Kristleifur Þorsteinsson (født 1861) aftenens forløb (s. 88):

»Kvöldvakan begyndte ... med samtale om dagens begivenheder – både spørgsmål og svar. Men det var sjældent mere end til indledning. Snart fik en af mændene til opgave at sætte sig ved lampen og læse højt eller fortælle et eller andet, et eventyr eller et sagn, eller måske synge nogle gamle kvad, *að kveða rímur*. Bøger havde man ikke mange af. En lille bogsamling fandtes dog, og man kunne også låne bøger fra nabogårdene. Udvalget var ikke stort, men *Fornaldarsögur Norðurlanda* og *Íslendingasögur* var meget populær læsning. De unge havde som regel ikke tilstrækkelig kraftig stemme til kvöldvakan's højtlesning. Det tilfaldt derfor de voksne at skiftes til at læse. Hos en dårlig oplæser var teksten død, men den blev fuld af liv hos en god. Alle andre i *baðstofan* tav, mens oplæsningen stod på; ingen samtale tillodes da, men bagefter diskuterede man det, der var blevet læst. – Når klokken var elleve, holdt alle op med at arbejde, og aftenen sluttede med en andagtsstund.«

Citatet er en prøve på det materiale, der ligger til grund for afhandlingen: udsagn fra i alt 179 islændinge, den ældste født 1834, den yngste 1919. Materialet er indsamlet dels af Askov-læreren Holger Kjær, der 1929 rejste Island rundt med dette formål, dels af Magnús Gíslason selv ved en spørgeskema-undersøgelse foretaget for det islandske nationalmuseum i 1962. Ved begge lejligheder blev der også samlet andet materiale, især vedrørende hjemmeundervisningen. Holger Kjær har i sin bog »Kampen om Hjemmet« (1935) – et indlæg i 30'ernes skoledebat – givet en dybtgående beskrivelse af såvel kvöldvaka som hjemmeundervisning med det formål »at kaste lys over folkeopdragelsens problem i almenhed«. En sådan overordnet målsætning har Magnús Gíslason's afhandling ikke. Den er først og fremmest en præsentation af det meget omfattende materiale fra de to undersøgelser – i kulturhistorisk ramme og med rig anvendelse af tabeller, grafiske fremstillinger, fotografier m.v. Bogen vrimler med facts, som dog ikke alle er lige brugbare for læseren. F.eks. angives for hver meddelelse blot fødselsår og hjemsohn, men også antallet af ord, hvormed hvert enkelt spørgsmål i enqueteen er besvaret. Det bliver til en større statistik over besvarelsernes volumen, som læseren ikke har megen glæde af at kende. En tilsvarende oversigt over indholdet havde været mere interessant. Den ville have givet mulighed for at se, i hvor stort omfang forskelle i meddelernes oplysninger følger regionale og/eller kronologiske forskelle. Nu må læseren nøjes med forfatterens ord for, at kvöldvakan stort set havde samme form over hele landet.

Stedsbestemte variationer præsenteres derimod, hvor forfatteren (s. 121-122 m. noter) finder paralleller til kvöldvakan i andre lande. Læseren får det indtryk, at fåreavl overalt i Europa har haft en særlig stimulerende indflydelse på åndslivet! Men kun på Færøerne synes kvöldvakan at have været lige så institutionaliseret som på Island, konstaterer Magnús Gíslason. De forhold, der betingede institutionens opretholdelse, viser sig egentlig allerbedst i bogens næstsidste kapitel, »Tradition og forandring«, der skildrer grundene til, at kvöldvakan i tiden omkring første verdenskrig gik i opløsning: forbedret samfærdsel og kommunikation, indvandring til byerne (hvorved tjenestefolkene efterhånden forsvandt ud af billedet), en ny byggemåde (der medførte, at gårdens beboere ikke længere var henvist til hinandens selskab i badstuen), og ikke at forglemme skoleloven af 1907, der flyttede børnene bort fra hjemmet i lange perioder og gav dem mulighed for åndelig næring andetsteds. Dette er banale hovedtræk i Islands nyere kulturhistorie, men det er meget nyttigt at få dem præsenteret i denne sammen-

hæng. Bogens slutkapitel søger at efterspore »arven fra kvöldvakan« i vore dages islandske kulturliv.

Mens Magnús Gíslason således ret omhyggeligt beskriver kvöldvakan's undergang, har han ikke tilsvarende bestræbt sig på at belyse dens fortid og oprindelse. Han påviser dog, at ordet »kvöldvaka« forekommer allerede i 1600-tallet, han nævner et enkeltstående eksempel på, at islændinge også i 1200-tallet havde en form for aftenunderholdning med sagalæsning, men de historiske tilbageblik er som helhed få, og litteraturhenvisningerne (s. 155) i forbindelse med dem forekommer noget spinkle. Man havde hellere set nogle flere eksempler på de »personligt farvede beretninger i biografier, rejsekildringer og tidsskriftartikler«, hvis eksistens nævnes (s. 11), men som forfatteren kun i ringe grad har benyttet sig af.

Kvöldvakan's udviklingshistorie er altså ikke forsøgt skrevet. Som følge heraf er det vanskeligt helt at komme af med den mistanke, at dens åndelige aktiviteter kunne være et produkt af nationalromantikken (på samme måde som højtlesning af Ingemanns romaner i danske hjem). Magnús Gíslason mener, at traditionen går tilbage til middelalderen. Det er sandsynligt, han har ret, men man savner det videnskabelige bevis.

Hvorom alting er, har vi i hans bog fået det hidtil mest nøjagtige billede af denne betydningsfulde islandske kulturtradition. Og måske også nutiden kan hente inspiration til den pædagogiske debat fra en sådan svunden verden, hvor skolen ikke fandtes, og individets stilling i øvrigt var som udtrykt af digteren Stephan G. Stephansson (citeret hos både Kjær og Magnús Gíslason):

Löngum var ég læknir minn,
lögfræðingur, prestur,
smiður, kongur, kennarinn,
kerra, plógur, hestur.

(Længe var jeg min egen læge, advokat, præst, håndværker, konge, lærer, kærre, plov og hest).

Jørgen Ask

ERIK NØRR: Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede. Akademisk Forlag 1979. Udgivet af Institut for Kristendomskundskab ved Aarhus Universitet. 525 sider. Pris: 180,40 kr. incl. moms.

Også i skolehistorisk henseende kan sidste halvdel af det 19. århundrede siges at udgøre en prolog til det 20. århundrede. Det må derfor hilses med glæde, at der med ENs licentiat-afhandling er rejst endnu en støttestøtte for udforskningen af den nyeste tids danske skolehistorie. Det første grundlæggende værk var Vagn Skovgaard-Petersens disputats fra 1976 om tilblivelsen af den skelsættende lov om højere almenkoler af 24/4-1903. ENs afhandling dækker nogenlunde samme periode som Skovgaard-Petersens, idet dog emnebehandlingen hos EN afgrænses til kun at belyse et enkelt fags skæbne i debatten om den lærde skole.

Afhandlingen er opdelt i 6 kapitler, hvoraf det første gennemgår kildeproblemer og den tidligere forskning på området. Andet kapitel behandler religionsfagets stilling under den Madvig'ske skoleordning (1850–71). Tredje kapitel, der er langt det mest omfattende, redegør for debatten om faget i tiden under C.C. Halls skoleordning, dvs. fra 1871 frem til loven om højere almenkoler fra 1903. I fjerde kapitel undersøges religionslærernes uddannelse og status, hvorefter femte kapitel behandler den lærde skoles forhold til kirke og stat. I et kortfattet sjette kapitel opsummeres afhandlingens resultater. Endelig indeholder bogens sidste halvandet hundrede sider kilde- og litteraturfortegnelse, noter og navneregister. Af denne oversigt fremgår, at afhandlingens tyngdepunkt ligger i det store kapitel III, i forhold til hvilket de forudgående kapitler fungerer som optakt og de sidste kapitler som afrunding og perspektivering.

Forfatterens hovedformål er at forklare de svingninger, der kan noteres m.h.t. religionsfagets status under de to nævnte skoleordninger. Mens faget religion under den Madvig'ske ordning var stærkt placeret i den lærde skole både med solide timetal og afgangseksamen, vedtoges allerede i 1864/65 den ændring, at faget udgik af den afsluttende eksamen. Baggrunden for denne beslutning var først og fremmest elevernes konstaterede »overbebyrdelse«. Under den Hall'ske skoleordning fortsattes denne tendens, idet faget helt afskaffedes i de tre øverste klasser af den lærde skoles den gang 6-årige forløb. Næppe var denne nedskæring vedtaget, før man fandt anledning til påny at styrke fagets position, og i 1877 og i 1882 genindførtes faget i de tre øverste klasser. EN påviser, at baggrunden for disse ændringer var reaktionen imod de nye ateistiske og kirkekritiske strømninger, der brød

frem med Brandesianismen. I århundredets sidste årti forstærkedes reaktionstendensen under indtryk af den omsiggribende »bibelkritik«. At faget fik sikret en placering i det nye treårige gymnasium efter 1903-loven, var således ingen selvfølge, men må forstås på baggrund af den af EN skildrede udvikling.

Forfatterens sekundære formål er at undersøge kirkens rolle i debatten om religionsundervisningen. Det godtgøres, at selv om den lærde skole ikke længere som i ældre luthersk tid primært opfattedes som en forskole til det teologiske studium, var båndet mellem kirken og det højere skolevæsen ikke brudt. Biskoppens tilsyn bestod fortsat og spillede fra tid til anden en ikke uvæsentlig rolle. Det teologiske fakultet udtalte sig om diverse reformforslag ikke blot om faget religion, men også om fag som hebraisk og græsk. Endelig noteres, at debatten i kirkelige tidsskrifter og især præstekonventernes initiativer var en overraskende effektiv faktor i tidens skoledebat.

Af de mange interessante enkeltheder skal fremdrages følgende: Som et vigtigt moment i fagets krise under den Madvig'ske ordning fremdrager EN mangelen på egnede lærebøger i den troslæreundervisning, der i den højere skole skulle fortsætte og uddybe konfirmationsundervisningen. Flere tyske bøger blev oversat, uden at situationen derved forbedredes. På denne baggrund begyndte også nogle af lærerne i faget at overveje betimeligheden af den såkaldte lærebogsundervisning i de øverste klasser. EN har hermed understreget det også i nyere tid velkendte forhold: at et fags læremidler i meget høj grad er medvirkende til at bestemme dets skæbne.

Af betydelig interesse – også når man har fagets nutidige problemer i mente – er redegørelsen for »Skolen og religionsfriheden«. Det viser sig, at skolen i det første halve århundrede efter religionsfrihedens indførelse med grundloven af 1849 havde en del besvær med at forene frihedsbestemmelsen med grundlovens krav om, at staten samtidig skulle støtte den danske folkekirke. Problemet opstod derved, at det i datiden var en udbredt opfattelse, at denne støtte bl.a. manifesterede sig i skolens religionsundervisning og skolens hele kristelige præg. Vanskelighederne gav anledning til en række forskellige og inkonsekvente ordninger, hvorved fritænkerne reelt blev bedre stillet end jøder og katolikker. En fritænkter, der forblev medlem af folkekirken kunne få sin søn fritaget fra religionsundervisning ved blot at erklære sig som fritænkter. For jøders og katolikkers vedkommende forudsatte fritagelsen, at mindst en af barnets forældre var udmeldt af folkekirken og medlem af et af de pågældende trossamfund.

ENs arbejde er ikke blot omfattende, men også særdeles omhyggeligt gennemført i detaljerne. Metodisk sikkerhed præger fremstillingen fra først til sidst. Måske kan der dog være grund til at føje en kritisk bemærkning til ENs udstrakte anvendelse af skolernes trykte årsberetninger som grundlag for oplysning om religionsundervisningens omfang og indhold. EN er selv opmærksom på, at årsberetningerne lige så godt kan være udtryk for ønsketænkning, som de kan være beskrivelser af faktiske forhold. Endvidere gøres med rette opmærksom på, at årsberetningernes oplysninger er så lidet homogene, at de kun vanskeligt lader sig sammenstille. Trods disse væsentlige betænkeligheder, danner årsberetningerne alligevel grundlag for en række skematisk opstillede oversigter over lærebøger og pensa. Der skabes således trods alle forbehold indtryk af en præcision, der ikke er til stede. – Et analogt metodisk problem blev forøvrigt aktuelt igen i 1977 i forbindelse med Margit Warburgs religionssociologiske afhandling om religionsundervisningen i nutidens gymnasiale uddannelser. Også Margit Warburg støttede sig væsentligt til de officielle årlige penumredegørelser.

I sin bog »Skolen for Livet« fra 1838 udtalte Grundtvig, at den latinske skole trods sine iøjnefaldende mangler burde bestå, så længe mange anser den for at være »Kirkens uundværlige Støtte, en Chinesisk Mur mod Barbariet og et Hyttefad for al historisk Videnskabelighed«. ENs afhandling har vist, at disse argumenter stadig spillede en rolle i sidste halvdel af det 19. århundrede, og at de med vekslende styrke indgik i debatten også om religionsundervisningen i den lærde skole. I nutidens diskussioner om de 16-19-åriges uddannelse vil disse argumenter næppe have megen om overhovedet nogen vægt. Det er nok på dette punkt, at man finder en af de største forskelle mellem den højere uddannelses situation den gang og nu. Man må håbe, at EN får mulighed for en gang at føre sine studier videre, således at vi får klarlagt, hvad der skete på dette område i den mellemliggende periode.

K.E. Bugge

RAVN L.S.: Lærerne i Nordslesvig ca. 1814–1920. Historisk Samfund for Sønderjylland. 2 bd. 534 s. 1978. Kr. 110,00.

»Græsrodderne« og Nordslesvigs opvågnen

De fleste skildringer af danskhedens opvågnen og vækst i Nordslesvig i 1800-tallet samler opmærksomheden om de mere dramatiske og iøjnesprin-

gende træk: Nis Lorenzens forslag i stænderforsamlingen 1836 om at indføre dansk retssprog; ugebladet »Dannevirke« fra 1838; Orla Lehmanns proklamering af Ejderpolitikken 1842; Hiort Lorenzen der »blev ved at tale dansk«; og endelig Skamlingsbankemøderne og Rødding højskole. Denne sande og smukke historie er med rette marven i beskrivelsen af hvordan »Nordslesvig vågnede«. En enkelt nyere historiker hævder ligeud, at »aviserne var de første vejledere til dansk bevidsthed og kultur«.

Alligevel er det tankevækkende at kigge i generalsuperintendent Adlers noter om det slesvigske skolevæsens jammerlige tilstand ved århundredets begyndelse, »næsten ingen skoler, højst nogle hytter hvor der dårligt nok var rum til skolebrug«. Skoleloven af 24/8-1814 – en måned senere end den kongerigske almueskolelov – medførte væsentlige forbedringer. Men ikke for dansk sprog og kultur. § 68 fastslog klart: I de tyske skoler skal lærens mundtlige fremstilling og hele undervisningen udelukkende ske på høj-tysk. Som følge af den enevældige regerings usikre kulturpolitik i de gamle hertugdømmer betød dette, at skolesproget skulle følge kirkesproget og ikke hjemmesproget. Men det tyske kirkesprog var forlængst trængt helt op i egnene omkring den nuværende statsgrænse, og dermed afskrev man ganske enkelt den dansktalende befolkning i hele Angel og Mellemslesvig, med de velkendte følger. De fire nordslesvigske byer fik hermed tysk skolesprog lige til 1920.

Christian VIII's velmente sprogreskript af 1840, der fastslog at dansk skulle være retssprog, hvor det i forvejen var kirke- og skolesprog, ændrede ikke de bestående skolepolitiske forhold. Og mellemkrigsårenes håndfaste sprogforordninger fik næppe tid til at fæstne sig. For skolesproget fik de ringe betydning. Da lærerne i stort antal uddannedes på det rent tysksprogede Tønder Seminarium (oprindeligt med Kristkirkens froprædken som eneste danskundervisning; senere med højst 6 timers dansk) og på seminarierne i Kiel, Segeberg og andre steder i Holsten eller længere sydpå, kan det med rette undre, at de små dansksindede blade og Den Slesvigske Forenings store boggaver så hurtigt fandt udbredelse ikke blot blandt de mere velstillede lag, men også i brede landlige kredse i hele Nordslesvig og dele af Mellemslesvig. Det skyldtes ikke lærerne fra Tønder. Endnu i 1842 erklærede den kongetro men udpræget tyskdannede forstander C.A. Bahnsen: »Tønder er en tysk uddannelsesanstalt. Lærerne er tyskfødte og med undtagelse af det danske sprog gives hele undervisningen på tysk«. Han sørgede længe og grundigt for, at Tønder Seminarium var og blev »en ren og ægte tysk dannelsesanstalt«.

Disse spørgsmål har den kendte skolemand og historiker L.S. Ravn undersøgt i en såre omfattende og grundig redegørelse for de slesvigske almueskolelæreres baggrund og uddannelse i tiden fra ca. 1830 til 1864. I denne omhyggelige statistiske undersøgelse påvises sort på hvidt, at et meget stort antal dansk- eller plattysktalende slesvigere på eget initiativ søgte uddannelse på kongerigske seminarier. Både Brahetrolleborg, Vesterborg, Lyngby og Jelling seminarier tæller helt fra deres begyndelse talrige slesvig-holstenske elever blandt deres dimittender. Men intet kongerigsk seminarium kan dog måle sig med det af amtsprovst P.A. Wedel i 1803 grundlagte Skårup Seminarium. Denne dygtigt ledede lærerskole blev i årene mellem 1831 og 1862 søgt af 62 holstenere og 420 slesvigere, der næsten alle fik deres gerning mellem Kongeå og Ejder. Den længstlevende slesviger fra Skårup var lærer i Sdr. Brarup og døde først 1928, 91 år gammel.

Det er velkendt, at embeds sproget var tysk helt op til Kongeåen. Det velstillede borgerskab og mange præster talte tysk også i hjemmene. Tysk var på grund af århundreders forsømmelser – og for at holde Helstaten sammen – det respekterede kulturelle sprog, dansk almuens oftest ringeagtede dialekt. Et rørende forslag fra selve Frederik VI i 1810 om at indføre dansk sprog ved gudstjenester, skolegang og retspleje i Slesvig, »hvor det var Almeenmands sprog« blev uden omtale »henlagt« af det tyske kancelli i København! Helstatens tysksprogede embedsmænd lod som regel den slags forsvinde i støv og glemsel.

Så meget stærkere grund til at beundre de talrige unge mænd, især fra Nordslesvig, som uden nogen art af offentlig støtte eller opmuntring søgte nordpå for at blive uddannede på gode kongerigske seminarier. Der lå vel sjældent stærke nationale grunde bag deres beslutning. Men de følte sig som danske og kendte hjemmenes sprog på deres egn. Og hverken Tønders invaliderede danske undervisning eller de små – oftest kortvarige – slesvigske præstegårdsseminarier kunne tilfredsstille dem. De kom fra »græs-rødderne« – for at bruge en nudansk vending. Og de vendte tilbage til disse rødder, den jævne landlige befolkning, styrkede dens danske sprog og dermed dens folkelige selvfølelse. Det må i første række være dem, som dannede det frugtbare folkelige jordsmon, som var beredt, da det københavnske »Selskab til dansk Læsnings Fremme i Nordslesvig« fra 1839 begyndte at oprette udlånsbiblioteker, og dermed fremmede en højst betimelig æresoprejsning for det mishandlede danske sprog. Herfra hentedes i tusindvis af danske digterværker fra Holberg til Chr. Winther. De blev læst, og det må i høj grad skyldes de 298 landsbylærere, der allerede mellem 1810 og 1849

var blevet uddannet på 11 kongerigske seminarier. Til deres antal kan føjes en ikke optalt række af provstelig examinerede lærere, af privatister og selvlærte folk, der også har undervist i nord- og mellemslesvigske skoler.

Disse lærere »indoktrinerede« ikke. De var loyale lærere i Hans Majestæts tyske provinser. Men de dannede front mod de højere embedsmænds tyskhed. Og det har for dem været en naturlig gerning at anvende det danske sprog, danske sange og dansk historie i deres beskedne skolestuer.

Med fuld ret drager L.S. Ravn denne slutning af sin store statistiske undersøgelse: »Med den store kontaktflade som landsbylærerne vitterligt havde, må man have ret til at regne dem for en vigtig igang sættende faktor på den danske front, en vejleder til dansk bevidsthed, til dansk opvågningen«.

—

Efter 1864 var mange af disse lærere med til at danne et sejt og smidigt dige mod germaniseringens flodbølge. Også herom får man fyldig oplysning i Ravns solide værk. Men det er især redegørelsen for det store antal kongerigsk uddannede lærere i Nordslesvig før 1864 og deres vigtige kulturelle gerning, der inddrager nyt land for forskningen af denne for danskheden afgørende periode i den omstridte landsdels historie.

Morten Bredsdorff

K.E. BUGGE: Vi har religion. Et skolefags historie 1900–1975. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 1979. 199 s. ill. – kr. 78,50.

I 1960'erne blev der som bekendt større interesse for dansk skolehistorie. Så sent som i 1966 kunne lektor Aksel Nellesmann skrive, at den danske skoles historie hidtil kun i ringe grad havde tiltrukket sig den historiske forsknings opmærksomhed. Som bekendt gav denne interesse sig blandt andet udtryk i oprettelsen af Institut for dansk skolehistorie på Lærerskolen i 1965 og stiftelsen af Selskabet for dansk skolehistorie i 1966. Baggrunden for denne forståelse for historien var også visse, hvad jeg vil kalde, vulgærmarxistiske tendenser til alene at beskæftige sig med det producerende samfund i nutid og fremtid samt for nogles vedkommende indflydelse fra eksistensfilosofiske strømninger. Der var med andre ord tale om en positiv »modstrømning« og ikke kun, som nogle har villet hævde, om et nostalgisk trøstefænomen.

Den derved påbegyndte udvikling har ført meget godt med sig. Institut

for dansk skolehistorie har påtaget sig et stort anlagt arbejde med en fremstilling af folkeskolens historie i det 20. århundrede. Det er i sammenhæng med dette projekt »Vi har religion...« er blevet til, idet bogen skal indgå i en række bidrag vedrørende de enkelte skolefags historie.

Og hvor er det dog blevet en spændende og dygtig fremstilling af faget fra år 1900 til år 1975. Den vidner om stor belæsthed og saglighed samtidig med, at K.E. Bugges egne synspunkter også ind imellem får lov til at komme til orde som i hans vægtige betragtninger i de afsluttende overvejelser, om at barnet skal bevidstgøres om »at høre til« og at dette måske er det vigtigste mål overhovedet for al opdragelse. Hans evne til at finde ram-mende citater er betydelig. Som for eksempel skildringen af den mellemste periode, hvor han bruger Ole Wivels digt fra Båring højskoles indvielse 1959 med dets dybe tale om »denne jævndøgnstid, hvor hjerterne er delte og med sig selv i strid«.

Bugge er klar over, at det er en vanskelig opgave, han har stillet sig, fordi skolens hverdag ikke lader sig fange ind, idet man ikke kan være for forsigtig med at slutte fra citerede love og cirkulærer til de faktiske tilstande i folkeskolen. Der redegøres for sammenhængen mellem fagets skiftende forhold og det omgivende samfund. Hver af de tre perioder, som årene 1900 til 1975 inddeles i (1900–1937, 1937–1958 og 1958–1975) indledes med et portræt af samtiden. Disse indledninger er simpelthen mesterlige. Knappe. Anskuelige. Synoptiske.

For den første periodes vedkommende begyndes med de skelsættende skolelove af 1814, hvor det forbløffende faktum understreges, at 1814-lovene formelt var i kraft helt frem til folkeskoleloven af 1937. Gennemgangen af det Sthyrskes cirkulære fra 1900 er forbilledlig. Det pietistiske træk med en undervisning af forkyndende karakter kommer klart frem med dets gejstlige tilsyn, ikke blot for selve faget men for skolen som helhed. Der mindes i denne forbindelse om, at biskoppen indtil 1933 havde indseende med alle læreransættelser, idet han udfærdigede såkaldt kollats til samtlige folkeskolelærere – men selvfølgelig ikke til lærerinder! Forklaringen findes i, at der heller ikke fandtes kollatsberettigede kvindelige præster. Det hænger nu nok snarere sammen med datidens endnu ikke forladte kønsrollemønstre.

Gennemgangen af skolens lærebøger til faget er for denne som for de to andre perioders vedkommende værdifuld. Op til 1927 anbefaledes ialt kun syv lærebøger, hvoraf nogle til gengæld kom i et utroligt antal oplag som for eksempel Balslevs udgave af Luthers lille katekismus, der i 1965 kom i

sit 345. oplag. Og i dag anvendes den næppe i folkeskolen i det hele taget. Morten Pontoppidans »Bibelske historier fortalte for børn« fra 1909 til 1911 har derimod overlevet. Med føje er hans »mesterlige greb« ved fortællingernes begyndelse fremdraget. Skildringen af den offentlige fejde mellem Bentzen og Kaper om den historisk-kritiske forsknings ret i faget i folkeskolen er skrevet så spændende som en kriminalroman. Det kan ikke gøres bedre. Og fejdens virkninger blev store. I virkeligheden er læreruddannelsen i faget i dag et nogenlunde ægtefødt Bentzenbarn.

I perioden 1937 til 1958 beskrives folkeskoleloven af 1937 med dens reduktion af timetallet i købstadskolen fra 18 til 13 timer og fritagelsesbestemmelserne. Først efter den anden verdenskrig bryder debatten påny for alvor frem. Med Bugges pragtfulde ordvalg lød der »pludselig et tordenbrag«. Han sigter til daværende kirkeminister Bodil Kochs hjertevarme og forstående angreb på religionsundervisningen i 1953, hvor hun til manges forargelse sagde, at hun troede, at 80 % af undervisningen var mere nedbrydende end opbyggende. Hende er faget stor tak skyldig stadigvæk.

Med den sidste periode fra 1958 er vi i vor egen tid, hvor en saglig beskrivelse er endnu vanskeligere. Alligevel klares det med bravur. Selvom Bugges personlige overvejelser ikke fornægter sig. Heldigvis. Bedømmelsen af folkeskoleloven af 1975 med fagets forringelse er fortræffelig. Den bestod ikke i reduktion af timetallet, men derimod i timernes fordeling med den fatale spredning, der i så høj grad gjorde faget til et én-times-fag. Efter min opfattelse sejrede Kristeligt Folkeparti dengang faget ihjel. Heller ikke ved den lejlighed handlede partiet klogt. Man skulle have lyttet til den af Bodil Koch inspirerede kommission, der ønskede at støtte faget ved at styrke det på de ældste klassetrin mod at give afkald på undervisningen heri på 1. og 2. klassetrin. Ak ja.

I denne anmeldelse er vægten af forståelige grunde lagt på folkeskolen. Herudover har bogen selvfølgelig godt stof om læreruddannelsen, gymnasiet og HF. Med god grund er den tilegnet religionslærerforeningen, men de øvrige til faget knyttede foreninger får også en ganske pæn og grundig behandling.

Den eneste måske lidt kritiske anmærkning må være til dele af de citerede elevholdningsundersøgelser. Frem for at spørge lærerstuderende ville jeg trods Bugges begrundelser herfor om muligt have foretrukket udsagn fra industriarbejdere og landmænd. Det er også den eneste. Eksempelvis er hans fund af en svensk principalsag, der fik indflydelse på forhandlingerne om fritagelsesparagraffen forud for 1975-loven et vidnesbyrd om de fund,

man så som læser bagefter kan gøre i bogen. Den vidner om det, der kaldes »de små og velfungerende forskningsmiljøers betydning« samt om forfatterens store viden og evne til fremstilling og sammenfatning.

For fagfolk inspirerer bogen til fortsat arbejde med det, der i forordet kaldes »fagets rigt facetterede og udfordrende indhold«. Derfor vil den fremover blive anvendt af enhver, der er optaget af folkeskolens religionspædagogiske spørgsmål.

J.E. Biering-Sørensen

SØDRING JENSEN SV.: Historieundervisningsteori. Christian Ejlers' forlag. 184 s. 1978. Kr. 54,50.

Svend Sødrings bog om historieundervisningsteori er en kritisk analyse af forskellige opstillede dannelses teorier vedrørende faget historie samt en konstruktion af en ny dannelses teori. Sødring har hentet sin begrebsramme fra Klafkis »kategoriale Bildung« og Klafkis begreber og synspunkter følger læseren gennem hele bogen, men Sødring rækker ud over Klafki, ved at sætte hans kategorier ind i en samfundsmæssig udvikling. Dette følgeskab føles dog ikke påtvunget, fordi Sødring lader et stort antal historikere og pædagoger følge trop, og han selv er manden for at styre vandringsen sikkert og myndigt. Han lader læseren opleve et væld af blomstrende citater fra fortidige og nutidige historikere og pædagoger og binder citaterne sammen i sit arbejde frem mod sin egen konstruktion i et letlæst og sikkert sprog.

I indledningen gøres opmærksom på, at beskrivelserne udgør modeller, der ikke tilstræber dækning af nogen specifik undervisning. »Modellerne fremstiller virkeligheden i forenkling. Dette er tilsigtet, for kun herved kan virkeligheden analyseres og overskues«. Denne pædagogiske betragtning giver anledning til kritik. Netop vedrørende en videnskab, der i så høj grad søger at afdække slørede sandheder og forenklede, nuancerede opfattelser, er det helligbrøde at presse historiske teorier ind i en forenklet ramme. Resultatet kan ikke blive andet end en skeptisk holdning hos historikere, der læser fremstillingen, en skepticisme der øges undervejs og som må føre til spørgsmålet, om bogen i det hele taget er skrevet for historikere?

De modeller, Sødring opererer med, er en objektivistisk historieundervisningsteori og en klassisk undervisningsteori, der begge tager sit udgangs-

punkt i stoffet, samt en formal historieundervisningsteori, der inddeles i en funktionel teori og en metodisk teori, der tager sit udgangspunkt i eleven. Herover stiller Sødning til sidst den socialistiske historieundervisningsteori, der tager udgangspunkt i de kategorier, der gør barnet i stand til at begribe samfundsudviklingen ud fra en materialistisk samfundsopfattelse.

Kronologisk set ville det have været naturligt at starte ved en klassisk undervisningsteori. Uvist af hvilken grund vælger Sødning at lægge ud med den objektivistiske historieundervisning, der efter eksempler, hentet fra Vesttyskland og fra den blå betænkning samt fra svenske og amerikanske historikere, munder ud i konklusionen side 21: »En historieundervisning, som tilsigter en objektiv og værdifri formidling af neutral viden om fortiden, er ikke teoretisk mulig«. Har nogen mon på noget tidspunkt ment, at dette var muligt? Mangel på eksplicite udtryk for historieundervisningens afhængighed af bestemte samfundsopfattelser eller livsopfattelser kan ikke tages til indtægt for en sådan konklusion. Historieundervisningen kendetegnes i vor nyere tid netop af en sådan mangel, og Sødning ved jo selv, hvor lidt den har på sig. At bygge et led i sin fremstilling op på en sådan teori-dannelse minder mig om skyggeboksning, hvor Sødningens egen placering afgør modstanderens position. Dette betyder ikke, at ikke mange af Sødningens slag mod den førnævnte mangel er vedkommende og helt relevante i en historieteori-drøftelse.

Den klassiske historieundervisning kender til forskel fra den objektivistiske sit værdigrundlag. Den »afspejler et folks eller en kulturs ideale selvforståelse. I det klassiske bevarer og agter et menneskeligt fællesskab sit åndelige livs fundament og ledestjerner«. (s. 67) Klafki finder dog afgørende svagheder ved denne undervisning, idet den efter hans – og Sødningens – opfattelse ikke kan give historiske svar på så væsentlige nutidsopgaver som opdragelse til demokrati og mellemfolkeligt samvirke. Dette forudsætter enighed i opfattelsen af hvad der bør betegnes klassisk. Sødning gør klart, at hans fremstilling på grund af mangelfuldt kildemateriale må blive af en skitsemæssig karakter. Som eksempler på den danske grund fremdrages Det Sthyrskes cirkulære fra år 1900 på baggrund af det 19. århundredes opfattelse af folk og fædreland. Den nationale idé var udgangspunktet for enighed om undervisningens værdigrundlag. Historikere og historielærere blev nationens pædagoger, og folket opdroges til kamp mod ydre fjender og til deltagelse i nye klassers videre økonomiske og politiske fremskridt. (s. 72). Dette afsnit er blandt de mest velskrevne i bogen og meget vedkommende, holdt som det er udelukkende på dansk materiale. Her viser

Sødring en udpræget sans for overblik. I afslutningen bliver han dog nødt til at gentage nogle af sine synspunkter fra forrige afsnit, som kronologisk hører hjemme her. Selv om jeg er enig med Sødring i hans opfattelse af vort samfunds manglende udtryk for historieundervisningens mål, vil jeg ikke mene, at den blå betænkning er helt så bevidstløs eksemplificerende, som Sødring gør gældende på side 25. Reformationen, den franske revolutions og den tekniske udviklings betydning bliver af Sødring vurderet som opregninger af 3 fænomener; retfærdigvis må det citerede vurderes som repræsenterende meget væsentlige sider af samfundsudviklingen, den religiøse, dvs. den luthersk-evangeliske indflydelse, den moderne politiske begrebsdannelse samt kulturlivets og den moderne videnskabs indflydelse på det danske samfund.

Interessantere er det at følge Sødring i hans kritiske analyse af den formale historieundervisningsteori, i dens læggen vægt på opøvelse af kritisk sans kontra metodeindlæring. Her nærmer vi os vor egen tids fægterier vedrørende opstilling af mål for faget historie, efter at fædreland og folkefællesskab er tonet bort i samfundsdebatten.

Klart konstaterer Sødring, at hvor undervisningsstoffet tidligere var blevet betragtet som problemfrit, blev nu metoden betragtet lige så problemfrit, og kildekritikken blev sat i centrum, en kildekritik hvor det for eleverne oftest drejede sig om at bestemme sig for, hvem der havde ret, og hvem der havde uret, på et givet materiale. »De spørgsmål, der stilles, og de svar, som eleverne kan give, er gjort af samme stof som det, de materiale undervisninger byggedes af. Typisk er det den samme slags forhold – nationens skæbne blandt andre nationer – og den samme slags historiske personer – konger, generaler, ministre – som udgør undervisningens stoflige indhold«. (side 98).

Efter denne »nedlæggelse« af den traditionelle historieundervisning efter klafkiske principper gælder det om at bygge en ny konstruktiv historieundervisningsteori op. Ifølge Klafki bør den indeholde momenter fra alle de 4 sønderbrudte teorier. Svaret er en kategoral undervisningsteori, altså en pædagogisk teori, hvis bestemmelse er et samarbejde af stof, metode, elev og samfund.

En kategoral undervisningsteori forudsætter en sammenhængende historie, en historie der hænger sammen ved bestemte begreber og fremgangsmåder, altså ved bestemte kategorier. Her gør Sødring en afstikker til Gunnar Myrdal og Arne Næss, inden han fortsætter. Gunnar Myrdal citeres for sin opfattelse af at demokratiske samfundsinstitutioner har som funktion at

udtrykke og opretholde samfundets idealer, og at grundlæggende værdier skal søges her, altså i selve demokratiets selvopfattelse. Sødning konstaterer herefter, at Myrdals »konsensusopfattelse af demokratiet« er forladt til fordel for en ArneNæssk opfattelse, der søger at afdække og forklare samfundet ud fra indre modsætninger. (side 131).

I denne ramme bliver derefter den danske folkeskoles udvikling placeret. Læseplansudvalgets manglende evne til at finde et fælles værdigrundlag for skolens formålsformulering i 1971 bliver for Sødning det afgørende træk ved den aktuelle situation. »Konfliktdemokratiet« blev fuldt anerkendt i 1975-loven, »respekt for enhver opfattelse« indførtes hermed i den danske folkeskole. (s. 133).

På denne baggrund er det ikke vanskeligt at opstille en ny historieundervisning, der viser konflikten »mellem det demokrati, der ønskes, og den kapitalisme, som haves. Undervisningens mål er derfor ikke en udvikling af barnet, men af samfundet. Denne udvikling skal planlægges og iværksættes af børnene ...« (s. 141). Midlet er en kategoral historieundervisning, der hviler på 3 principper: pluralismen, faget som den grundlæggende kategori og det eksemplariske princip.

Samfundets herskende pluralisme kan Sødning imidlertid ikke acceptere, da den er bygget op omkring det kapitalistiske, økonomiske system. Derfor bliver konklusionen, at pluralismens begrebsmæssige placering er udgangspunktet for en undervisning, der sigter mod dens ophævelse. Vanskeligheden er imidlertid den at undervise i det utopiske, dvs. i et samfund, som ønskes men ikke haves. »Hvad der kan stilles til rådighed, er alene den socialistiske bevægelses teori og erfaringer – som er i bevægelse«. (s. 158). Men er historie et led i en samfundsmæssig bevægelse, er det ikke nok at placere det som fag, da må historie »løftes op over organisation som et fag« og rette sig mod det samlede undervisningsindhold og den samlede undervisningspraksis. (s. 158).

I den eksemplariske undervisning skal eleverne søge at realisere deres utopi og herunder opbygge begreber om samfundets udvikling, sig selv og deres gruppe. Forbindelsen mellem den enkelte og helheden skabes under udførelse af »sociologisk fantasi«, jfr. O. Negt. Som i den klassiske historieundervisning bliver det derfor en opgave at »ophjælpe en sund og livskraftig fantasi« ved hjælp af forestillinger af det ikke eksisterende, det utopiske, det eventyrlige. Men det eventyrlige er ikke, som i den klassiske undervisningsteori, et middel, men et *mål*. Det drejer sig om at opøve eleverne i at forstå og formulere utopier. (s. 165).

Hovedhjørnестenen i hele denne teoretiske bygning er antagelsen af, at det pluralistiske konfliktdemokrati må respektere enhver opfattelse. Dette er imidlertid en afgørende fejltagelse.

Et pluralistisk demokrati skal ikke respektere enhver opfattelse. Det skal derimod respektere den enkeltes *ret* til at have enhver opfattelse – og det er noget helt andet. Det betyder, at demokratiet må forsvare sine grundlæggende værdier inden for dets egne institutioner, f.eks. skolen. Ligesom ethvert samfundssystem må også det danske forsvare sit værdigrundlag. Spørgsmålet er, om ikke vi i dette demokrati snart bør besinde os og i stedet for den blufærdige holdning til samfundet, som vi har gjort gældende i de senere årtier, nu åbent må drøfte, hvor grænsen går for opfattelse af et demokratisk samfund.

Dette demokrati, der repræsenteres af os alle og af dets egne institutioner, bør selvsagt hale konflikterne frem i åbent lys, for bl.a. i historieundervisningen at besvare det »klassiske« spørgsmål – hvor er fællesskabet på trods af alle de økonomiske, politiske, sociale og kulturelle modsætninger i samfundet. De, der ikke mener, at der findes et sådant fællesskab, bør bl.a. gerne med eksempler fra andre lande, hvor utopier er gjort til virkelighed, klargøre nødvendige demokratiske forandringer. Det pluralistiske demokratis åbne meningsbrydning bør ikke bruge konflikterne som et mål i sig selv, men som et middel i en seriøs samfundsdrøftelse, der forbereder kvalificerede samfundsændringer på alle samfundets områder. Historieundervisningen står således, som Sødring selv er inde på det, for at binde fortid med nutid og fremtid.

Som en virkningsfuld provokation mod det pluralistiske demokratis vætthed er Sødrings fremstilling et egnet hjælpemiddel til en sådan seriøs samfundsdrøftelse. Det er dens største styrke. Det er vigtigere at møde en engageret holdning, man kan være uenig med, end slet ingen holdning at møde.

Skade er det, at forlaget Christian Ejler ikke har kunnet give bogen et bedre udstyr. Så små typer tekst i så koncentreret en fremstilling, uden et eneste billede, kan tage pusten fra hvem som helst. Forsidens sørgerande minder grangiveligt om et kondolencebrev vedrørende en kær vens bortgang.

Uanset de associationer, som dette kan føre med sig, svarer det i hvert tilfælde ikke til det sprællevende indhold i bogen.

Ingrid Markussen

KARL BAK: Højskolesangbogens historie. Et bidrag til den grundtvigske folkehøjskoles historie. 108 s. 1977. I kommission hos Gyldendalske Boghandel. Nordiske Forlag A/S - kr. 48.

Karl Bak har skrevet en lille bog om et stort emne.

Bogen er på godt hundrede sider med store og bekvemme vejtrækningspauser. Emnet er ikke blot de femten udgaver af højskolesangbogen, der er udkommet mellem 1894 og 1972. Også deres forløbere i højskoleverdenen inddrages i skildringen, og Karl Bak tager mod til sig og går helt bagud i Grundtvigs poetiske univers for at opspore kimen til det, der blev folkelig sang og højskolesang i Danmark.

Det siger sig selv, at inden for den fastlagte begrænsning kan man ikke beskrive den vældige emnekreds udtømmende og end mindre trænge til bunds i årsager og virkninger. Man kunne, hvis man var sådan skruet sammen, måske have forsøgt sig med et åndfuldt essay, der tog hele emnet op, anslog en række temaer og derpå overlod til den forvirrede læser at finde sine egne ben, som bedst han kunne. Karl Bak har klogeligt valgt en anden vej. Han har lagt hovedvægten på »forudsætningerne for og hensigten med fremkomsten af de sangbøger, højskolen har benyttet sig af«. Til det formål har han gravet sig ned i arkiverne for at finde ud af, hvem der besluttede at udgive sangbøger og på hvilket grundlag. Også diskussionerne efter fremkomsten af hver ny udgave har han gennemlæst og refereret.

Den interesserede læser, der som undertegnede selv har været indblandet i produktionen af et par udgaver, må ikke glemme at takke Karl Bak for det stykke arbejde, som her er gjort. Nu ligger et stort materiale tilgængeligt med fin systematisering og henvisning til kilderne; men derpå, siger man til sig selv og til Karl Bak, gælder det vel om at komme videre med en hel række undersøgelser, som kan bygge på det, der her er præsteret.

Sangbøgernes indhold og den musik, der knyttes til dem, fortjener at blive sat i forbindelse med, hvad der i øvrigt løbende sker på højskolerne. Brugen af sangbøgerne, dels på højskolerne og dels i de efterhånden meget omfattende kredse udenfor, er heller ikke udforsket. Spændingen mellem trofasthed mod arven og åbenhed over for nutid og fremtid er et helt elementært kulturfænomen. Det vil her kunne demonstreres og analyseres på et meget taknemmeligt materiale. Højskolesangbogen har også taget turen ind i massekulturen. De seneste udgaver har astronomiske oplagstal, men spørgsmålet er, om massemedierne ikke på det allersidste har introduceret en ny slags folkesang, som aldrig vil kunne komme med i den klassiske

sangbog, fordi de enkelte numre nu om dage forældes langt hurtigere, end hvad en sangbog kan leve med. Her rejser spørgsmålet sig, om man kan finde hjemmel for at anlægge et kvalitetskriterium og se kvaliteten hævede sig over for – eller måske blive fejlet til side af – døgnets viser.

På mange felter lægger Karl Baks lille bog op til, at nogen går i gang med ny forskning. Mon ikke den højskoleforening, som gennem årene har hentet sig så mangen god skilling hjem på udgivervirksomheden, vil se med velvilje på anmodninger om støtte til nye undersøgelser?

H. Engberg-Pedersen

ERIK SIGSGAARD: Om børn og deres virkelighed. Set i perioder i over 300 år. Forlaget Hans Reitzel. 1979. Pris: 74,50 kr.

Erik Sigsgaard har i bogen »Om børn og deres virkelighed«, set i perioder over 300 år, ønsket at skildre »børnenes forhold i befolkningens jævnt og dårligst stillede lag, altså om de vilkår det store flertal lever og har levet under«. (Fra bogens forord).

Dette er et meget væsentligt forehavende, ingen tidligere har kunnet gennemføre. Ingen har indsamlet materiale vedrørende danske børns levevilkår over en så lang periode og derefter bearbejdet det. Opgaven er således meget omfattende, og Erik Sigsgaard har taget fat med energi. Stof er hentet fra faglitteratur af forskellig slags, skønlitteratur og erindringer. Vi får noget at vide om Christian IV's tugt- og børnehusarbejderfamiliens skræbete husholdningsregnskaber, børnearbejde i industrien, slid og prygl. Og efter læsningen sidder vi tilbage med en rystende indsigt i, hvorledes barndommen for langt de flestes vedkommende var præget af angst, sult og nød i tidligere tider. Børnene kan til gengæld have oplevet, at der var brug for dem i arbejdsfællesskabet. Der var de nær de voksne.

I dag er billedet vendt. Da den materielle nød blev afskaffet, blev børnene overflødige. Den materielle nød er erstattet af åndelig nød.

Dette udviklingsforløb ønsker Erik Sigsgaard at beskrive, og det lykkes også. Men man sidder efter læsningen tilbage med en følelse af, at Erik Sigsgaard med denne bog også ville beskrive, hvorledes en periodes erhvervsstruktur, økonomiske politik, de forskellige samfundsklassers levevilkår, børnenes situation og skoleformer og opdragelsesnormer var dele af en helhed og indbyrdes sammenhængende. Mon ikke han har villet skrive en bog, som beviste, hvorledes værdier, normer og krav så at sige sprang ud af

levestandarderne (s. 152). Jeg er overbevist om, at det må kunne lade sig gøre at grave så dybt og bredt, at disse sammenhænge kan påvises, men det er ikke lykkedes for Erik Sigsgaard i de historiske afsnit. De korte indføringer i de forskellige perioders økonomiske udvikling virker påklarede. – Ingen af os kan vel se den umiddelbare sammenhæng mellem kongens gæld til adelen og børnenes levestandard i 1600-tallet (s. 30), og Erik Sigsgaard giver sig ikke tid til at redegøre for den. Det er forbausende, at Erik Sigsgaard, der som folketingsmand foretog en så konsekvent kritik af dansk samfundsøkonomi, ikke i større udstrækning forstår at formulere, hvorledes materielle forhold bliver integreret i det historiske forløb – bliver årsager. Det er, som om han ikke har givet sig tid til at overveje, hvorledes det historiesyn eller værdigrundlag, bogen er skrevet ud fra, må styre udvælgelsen og bearbejdelsen af materialet. Fordi dette ikke er foretaget, bliver de økonomiske eller materielle forhold tit til isolerede kendsgerninger og »årsagen« den velkendte og ikke nærmere definerbare »udviklingen«, f.eks. s. 23 og 35.

Det er således ikke lykkedes for Erik Sigsgaard at beskrive, hvorledes levestandard og opdragelsesformer er integrerede dele af den historiske situation. Dette får desværre også konsekvenser for hans analyser og vurderinger. De bliver utilstrækkelige. Han nøjes f.eks. med at skrive om skolen omkring 1870, at den kun i ringe grad gav eleverne noget, de havde brug for (s. 78). Ja, men hvad ville de da have haft brug for? Og hvad ville den gode skole have været? Skulle vi ikke have det at vide?

Og han skriver (s. 72), at det var populært at skræmme børn med hekse og trold, – som mange voksne selv havde set. Men var der egentlig tale om at skræmme børnene, for at de skulle holde sig på »dydens vej«? Var det ikke snarere tale om at give dem indsigt i, hvilke kræfter der beherskede tilværelsen, og som truede både børn og voksne.

I det sidst nævnte eksempel kommer Erik Sigsgaard ikke bare til at foretage en mangelfuld analyse, han kommer også til at dømme vore forfædres livsopfattelse med vor tids alen. På samme måde affærdiger han religion s. 42. Der er noget selvmodsigende i at gøre dette, når man samtidig hævder, at normer, værdier og krav så at sige springer ud af levestandarderne.

De til tider slørede årsagssammenhænge og overfladiske analyser kan være begrundet med, at bogen skal være ukompliceret og let at læse. Ifølge forordet skal bogen kunne læses uden større besvær af fra 15-17 årige. Mon ikke snarere klare årsagssammenhænge og gennearbejdede analyser letter tilegnelsen?

Desuden er der en del fejl i de historiske afsnit. Der fandtes f.eks. ikke politiske partier omkring 1800, og de grundtvig-koldske friskoler blev ikke meget søgt, s. 43 og s. 78.

Og endelig kunne meget mere stof have været inddraget. Navnlig finder jeg, at der mangler stof fra Harald Jørgensens undersøgelse: »Studier over det offentlige Fattigvæsens historiske Udvikling i Danmark«, der også behandler børns vilkår, og fra Gunhild Nissens »Bønder, skole og demokrati«, der behandler landbobørns opvækstvilkår og skolegang sidst i forrige århundrede. Begge undersøgelser ville have suppleret det anvendte stof, hvad det trænger til. Og hvorfor citeres ikke Knuth Beckers og Harald Herdals bøger?

Bogen er således ikke blevet den ønskede og ønskelige skildring af sammenhængen mellem samfundsforhold og opvækstvilkår. Den er snarere blevet en mosaik af mange forskellige slags kendsgerninger, hvis samlede indtryk er, at uanset hvem magthaverne var og er, og hvorledes deres politiske intentioner blev og bliver formuleret, bliver børnene på en eller anden måde tabere. Og det er jo også et væsentligt budskab.

Ellen Nørgaard

BIRGITTE SIMONSEN: Dansk uddannelsespolitik og planlægning. 1976. Roskilde Universitetsforlag. 184 sider. Pris: kr. 39,30.

I bogen Dansk uddannelsespolitik og planlægning vil Birgitte Simonsen »forklare uddannelsessystemets udvikling i det kapitalistiske samfund som delvist bestemt af de kvalifikationskrav, produktionsmåden stiller«. »Socialiseringsaspektet er ... metodisk udeladt«. Fremstillingen er bred, og der er lagt særlig vægt på statens rolle, da den »ses som det formidlende led fra samfundsmæssige forhold til de konkrete uddannelsesforhold«. (Bogens forord og s. 7).

Birgitte Simonsen har således klart formuleret sit forehavende, og for at gennemføre dette har hun gennemgået meget stof, – Joakim Larsens bøger vedr. den danske folkeskoles udvikling, love, betænkninger og værker vedr. økonomi og politik. Desuden indeholder bogen anskuelige tabeller over social rekruttering til de forskellige uddannelser, over eksaminer og over statens udgifter til uddannelse før og nu.

Forventningerne, men også reservationerne melder sig allerede på de første sider: hvorledes kan det samlede uddannelsessystems udvikling forkla-

res med ændringer i kvalifikationskravene? Hvorfor er socialiseringsaspektet ikke medtaget. Og kan produktionsmåden stille krav? Vælges ikke en sådan formulering, når en række samfundsforhold eller -led simpelthen er udeladt?

Bogen behandler udviklingen i Danmark fra det feudale samfund ca. 1750 til det senkapitalistiske i 1970-erne. Stoffet er opdelt i perioder, f.eks. det før-kapitalistiske samfund indtil 1788, det kapitalistiske gennembrud 1788–1903 osv. Hver periode omfatter en beskrivelse af den almene historiske udvikling og derefter af udviklingen inden for uddannelsessystemets forskellige dele. De traditionelle og velkendte kendsgerninger er medtaget.

Og fremstillingen indfrier ikke forventningerne, men reservationerne. Hvorfor vil jeg forsøge at klargøre i det følgende:

Det er mit indtryk, at Birgitte Simonsen har udeladt socialiseringsaspektet, fordi hun vil forklare ændringer i uddannelsessystemet ud fra ændringer i produktionsmåden og således ud fra kapitalens ændrede krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer. Altså ud fra en kapital-logisk model. Men Birgitte Simonsen har ikke anvendt et så omfattende materiale eller foretaget en sådan forskning af de konkrete ændringer i produktionsmåden, og af hvorledes disse ændringer har påvirket uddannelsessystemets indhold og struktur, at modellens eller teoriens gyldighed er blevet bekræftet eller afkræftet. For Birgitte Simonsen er modellen tilstrækkelig. Hun bygger ikke på ny eller selvstændig forskning, og med en vis behændighed skærer hun en hæl og kapper en tå for at få virkeligheden til at passe. Dog ikke altid. Hun fastslår med undren, at erhvervslivet f.eks. har en splittet interesse i, at staten overtager lærlingeuddannelsen (s. 81), men der er ikke plads til at drøfte, hvor komplekst det danske erhvervsliv er, og hvor modsætningsfyldt dets organisationer udtaler sig til forskellige tider.

Og jeg finder ikke engang, at hun magter at bruge sin teori frugtbart. Hun skriver f.eks. om arbejdsgiverens (vel mestrenes) protest mod lærlinge-loven af 1889, at den er »karakteristisk for modsætningen mellem egenkapital og almenkapital« (s. 50). Men hun redegør ikke yderligere derfor.

Og endelig anvender Birgitte Simonsen abstrakte og nærmest upræcise formuleringer, vel fordi hun ønsker at give en teoretisk forklaring. Det hedder f.eks. om 1903-loven, at den var »udmærket tilpasset« ændringerne i befolknings- og erhvervsstrukturen«, men hun uddyber ikke, hvad dette egentlig vil sige (s. 71). Og årsagen til, at eksamen blev genindført i seminariuddannelsen, var noget så vagt som »den samfundsmæssige udvikling« (s. 93).

De ovennævnte mangler: den manglende forskning, den slaviske og ufrugtbar brug af en overordnet teori eller model og de vage formuleringer, medfører at fremstillingen lider af to efter min mening alvorlige mangler. Den giver få informationer, og den er simpelthen kedelig at læse.

Og desuden bliver jeg ikke af denne fremstilling overbevist om, at vor samfundsudvikling i de sidste 200 år kan forenkles til en røverhistorie om, hvorledes staten har slået sig sammen med kapitalen for at udsuge arbejderklassen. Det hævdes flere steder i bogen, f.eks. s. 106. Selvfølgelig er det rigtigt, at samfundets svageste blev og bliver udnyttet. Og jeg er også enig i, at der er stærkere kræfter, der styrer vort samfund end vore venlige og smilende politikere. Men indsigt i vort samfunds mekanismer bliver ikke forøget af, at disse kræfter begrænses til to og psykologiseres. For sagen er jo, at vi netop mangler viden om disse kræfter, og desuden om hvem og hvorledes der handles på disses og dermed på kapitalens og statens vegne. En sådan forøget indsigt giver Birgitte Simonsens model ikke. Den politiske magt indgår f.eks. ikke engang i hendes model, og hun inddrager kun denne magt, når andre forklaringer synes at mangle, f.eks. s. 78.

Og Birgitte Simonsen kan ikke forklare ændringerne i uddannelsessystemet med ændringer i produktionsmådens kvalifikationskrav. Dette erkendes flere gange undervejs, f.eks. s. 111, hvor hun om 60-erne skriver, at skal udviklingen forstås til fulde, må »elementer af ideologisk, kulturel og traditionel karakter« inddrages. (Hvad traditionel så måtte være for noget?)

Som læser sidder man tilbage med en fornemmelse af at være snydt. Når forfatterens intentioner ikke kunne realiseres, hvorfor skulle de så fastholdes gennem så mange sider?

Ellen Nørgaard

LARS NIELSEN: Optegnelser om mig selv. En friskolelærers erindringer. Udgivet af Faxe Herreds lokalhistoriske arkiv, 1979. 87 sider. 27 kr.

I årene 1900-04 nedskrev den da godt 60-årige Lars Nielsen sine erindringer om barndom og ungdom, – indtil slutningen af 1860'erne, da han var friskolelærer i Ulse-Olstrup.

Lars Nielsen hører ikke til de »store« friskolefolk. Forgæves søger man hans navn i Anders Uhrskov »Friskolefolk« (1931) og i Kristen A. Lange »Den danske Friskole« (1933), og heller ikke i A. Ankerstrøms trebindsværk »Friskolen gennem hundrede År« (1946-49) har Lars Nielsen fundet en plads.

Desto glædeligere er det, at disse optegnelser nu er offentligt tilgængelige. De er fængslende at læse, men ikke på grund af nogen vision eller pædagogik. Interessen holdes fangen, fordi forfatteren kan skrive jævnt og ægte om en række oplevelser og situationer, der har formet hans liv på en måde, der har overrasket ham selv. Vaskekonens søn fra Viverup i Dalby sogn kunne ikke komme ud at tjene hos bønderne på grund af skaderne efter et rideuheld, og så blev han i stedet sendt i skrædderlære. Her opfangede han de åndelige rørelser omkring midten af forrige århundrede, sugede næring af dem og udvidede sit verdensbillede også ved læsning. Skrædderen mødte den grundtvigske bevægelse, oplevede vennemøderne, kom en vinter på Marielyst, Grundtvigs højskole og han fik endda sammen med en kammerat lejlighed til at aflægge besøg hos Grundtvig selv.

Jævn og ukrukket fortælling. Gerne havde man hørt mere om selve undervisningen, både på højskolen og senere i friskolen, men det bliver kun antydninger. Det vigtigste er en række situationer, der konkret fortæller om vilkårene i forrige århundredes landsbysamfund og om de folkelige vækkelers styrke; i den forbindelse tegnes der også nogle kraftfulde portrætter af ledende skikkelser som pastor A.P.M. Leth i Ulse og friskolelærer Jens Hansen i Broby ved Sorø.

Glæden over det, der står i denne lille bog overskygger det, man savner, – herunder et par noter, der kunne sige noget om Lars Nielsens senere levned; nogle antydninger i teksten lader ane, at han senere kom til Hjørunde og Sorø.

Vagn Skovgaard-Petersen

Tidsskriftsartikler af skolehistorisk interesse

Af ELLEN NØRGAARD

Danske pædagogiske tidsskrifter fra perioden maj 77 til nytårsskiftet 78/79 indeholder mange artikler, der på forskellige måder er af værdi og interesse for den skolehistoriske debat og forskning. Det gælder for det første de mange artikler, der har karakter af statusopgørelser eller oversigt, som Uddannelses fyldige nummer 2, 1978, om forsøg med samlæsning i Gladsaxe, om HF i nr. 5, 1977, og de årlige statistiske oversigter i nummer 8, 1977 og nr. 10, 1978. Dette er ikke historisk stof nu, men vil i løbet af nogle år kunne anvendes i skolehistoriske oversigter.

Og så er der alle artiklerne, der behandler et uddannelsesspørgsmål eller -problem i historisk belysning. De kan med en lidt grov pensel deles i to grupper: Artikler der er skrevet ud fra et ønske om at skildre et historisk forløb, og artikler hvori en historisk argumentation bruges for at belyse et nutidigt problem eller for at underbygge en argumentation. Jeg vil i det følgende omtale de væsentligste artikler af begge typer.

Et centralt eksempel på den første type artikel er undervisningsinspektør Tage Kampmanns »Træk af de senere års udvikling i dansk folkeskolelæreruddannelse« i Pædagogik nr. 1, 1978. Tage Kampmann påpeger her, hvor langt et efterslæb alle seminarielove har i forhold til folkeskolen, – langt de fleste lærere, der i dag er i midten af 40-erne, er f.eks. uddannet efter 1930-loven. Det var en enelæreruddannelse, og læreren skulle kunne undervise i alle skolens fag. Den brede fagkreds blev opretholdt i 1954-loven, selv om uddannelsen dog blev linjedelt. 54-loven var i øvrigt præget af reformpædagogiske tanker ... »et specielt dansk konglomerat af Kerschensteiner og Dewey ... hertil danske højskoletanker og et ofte fagligt snævert seminarisynspunkt«. Eksamen blev afskaffet, og derved blev loven om et »frihedsbrev«. Dette forstod seminariernes lærere og elever imidlertid ikke at gøre brug af, nok først og fremmest fordi de ikke var »så gode som de burde være«, men også fordi der ikke blev bevilget penge til de nødvendige biblioteker og laboratorier. Arbejdet forud for 1966-loven var ikke i samme grad præget af en bestemt pædagogisk retning, men af en debat om hvorvidt uddannelsens niveau skulle hæves, og om uddannelsen skulle styres fra centralt hold. Med loven blev HF oprettet og optagelsesniveauet således

hævet, de pædagogiske fag styrket, og det samlede faglige indhold »akademiseret«.

Tage Kampmanns artikel er instruktiv og velskrevet. Dog mangler jeg en omtale og vurdering af Det nødvendige seminarium, der jo både i sin oprindelse og i sit indhold er et korrektiv til den »akademiserede læreruddannelse«. Desuden mangler jeg oplysninger om, hvilke ændringer der er sket i kravene til seminarielærernes uddannelse. Hævelsen af deres uddannelsesniveau har jo været en forudsætning for den omtalte akademisering.

Fhv. rektor ved Danmarks Lærerskole Harald Torpe redegør i samme nummer for denne institutions virksomhed gennem årene. Dog er det beklageligt, at fornyelserne i DLH's historie bliver tillagt store personligheder som D.G. Monrad, Jørgen Jørgensen og Ernst Larsen, uden udførlige redegørelser for hvilke grupper eller partiers synspunkter disse personer repræsenterede.

Pædagogik nr. 4, 1977, er også et temanummer med historiske oversigter, – om Pædagogik i Norden. De forskellige artikler giver hver for sig meget godt stof, dog må man som læser beklage, at de behandler forskellige udsnit af de nordiske uddannelsessystemer. Havde artiklerne behandlet samme emne, ville nummerets komparative sigte i større grad være blevet realiseret.

I en artikel i Uddannelse nr. 1, 1978, savnes også det komparative ud-blik. Den er skrevet af Bent Gynter og handler om udviklingen i Grønlands skolevæsen efter 1967-loven. Ifølge denne lov kunne modersmålundervisningen udsættes til 3. klasse, medens danskundervisningen skulle påbegyndes i 1. klasse. Begrundelsen var ifølge forfatterne, at det var vanskeligt at undervise i to så forskellige sprog samtidig, og også at der var mangel på grønlandske lærere. Men gjorde denne beslutning undervisningen nemmere? Man må undre sig over, at forfatteren, der er undervisningsinspektør, ikke i sin analyse inddrager erfaringerne fra undervisning af fremmedsprogede elever fra vort naboland Sverige. Disse erfaringer viser jo netop, at udviklingen af modersmålet og dermed også undervisning på modersmålet er en forudsætning for indlæring af et fremmedsprog. Den øvrige redegørelse for den vanskelige skolesituation i Grønland i de år, hvor landets fremtid var uklar, men hvor der samtidig var behov for at styrke grøn-lændernes kulturelle identitet, er imidlertid klar og instruktiv.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift har også nogle historiske oversigtsartikler. I nr. 1, 1978 er en kort, men koncentreret artikel om tidsskriftets første 25 år. Personlig ville jeg gerne have haft langt mere at vide. Først og fremmest

mangler jeg oplysninger om og en vurdering af, i hvilken udstrækning dette tidsskrift har »tegnet« dansk pædagogisk debat. Og nr. 3, 1978 handler om HF's første 10 år. Her er godt stof om bl.a. denne skoleforms indhold, undervisningspraksis og elevrekuttering, men jeg mangler yderligere oplysninger om skoleformens oprettelse.

Unge Pædagoger har i I nr. 4, 1978 en klar og nøgtern oversigt over lærernes lønningsforhold i de sidste 8 år, tørre tal der beviser den diskuterede reallønsnedgang.

Og endelig har Uddannelse i nr. 10, 1977, der er et specialnummer om integration, en historisk redegørelse for, hvorledes vor holdning til afvigerne har ændret sig i løbet af de sidste 30 år. Så sent som i 50-erne blev der bygget institutioner, så afvigerne kunne segregeres, ud fra en overbevisning om at institutionsbehandling og -undervisning ville føre til normalisering. Dette gjaldt forsorgens klientel, psykisk syge, indsatte og svagtbegavede og således også folkeskolens elever. Ja delingen af folkeskolens elever i drenge- og pigeklasser, mellemskoleklasser og folkeskoleklasser og A- og B-klasser er udtryk for samme segregerende holdning. I 60-erne tog integrationsdebatten imidlertid fart, det afspejles f.eks. i Socialreformkommissionens kommissorium, i 9-punktsprogrammet, der har påvirket 75-loven og beslutningen om forsorgens udlægning. Men vi normaliserer imidlertid stadig gennem uddannelse, og spørgsmålet er, om uddannelse egentlig normaliserer? En svensk undersøgelse, der refereres, tyder på det modsatte.

Blandt de artikler, der anvender historisk stof for at belyse et nutidigt problem, er de to artikler om ungdomsarbejdsløsheden i 30-erne, skrevet af Leif Chr. Hansen og Hans Sode-Madsen i Uddannelse nr. 9, 1977 og nr. 4, 1978, meget væsentlige. Leif Chr. Hansen fastslår, at de unge ikke var på langt nær så hårdt ramte i 30-erne som i dag; det var heller ikke først og fremmest kvinderne, som blev ramt, og de unges manglende erfaring og uddannelse blev ikke anset som et handicap, de kunne konkurrere med voksne arbejdsløse om arbejdspladserne. Hans Sode-Madsen kommenterer i sin artikel disse oplysninger. Til trods for at ungdomsarbejdsløsheden ikke ramte så mange, så regeringen med stort alvor på problemet. Både fordi arbejdsløsheden ville nedbryde de unges arbejdsevne og arbejdsvilje, og fordi den kunne få politiske følger, – tidens antidemokratiske strømninger ville appellere til de unge uden beskæftigelse. Regeringen fremsatte derfor en række lovforslag, der ville gøre det muligt for kommuner eller foreninger at oprette lejre eller arbejdshold. De unge skulle melde sig frivilligt; de ville modtage kost, logi og lommepenge og de skulle arbejde, dyrke sport og modtage un-

dervising. Lovforslaget blev vedtaget, dog uden Venstres stemmer, og dette kan være årsagen til at så få af de venstredominerede kommuner oprettede lejre. Hvor mange lejre, der blev oprettet, kan forfatteren desværre ikke oplyse om, heller ikke hvor stor tilslutning de havde; dog mener han at kunne fastslå, at de var upopulære og fik ringe betydning, selv efter 1938, hvor unge arbejdsløse var tvunget til at melde sig. Artiklens ikke formulerede konklusion er nok, at således skal vi ikke gøre i dag.

Niels S. Hald skriver i samme tidsskrift nr. 6, 1977 om beskæftigelse og uddannelsespolitik og berører mange af de samme problemer. Han påpeger, at der bør være sammenhæng mellem beskæftigelses- og uddannelsespolitik, men at det er vanskeligt at styre uddannelsespolitikken, simpelthen fordi der i vort land er tradition for, at de unge frit skal kunne vælge uddannelse. Desuden er det kun de længerevarende uddannelser, vi kan styre; erhvervsuddannelserne er afhængige af lærepladser. I 50-erne blev der lærepladser nok til de store årgange, fordi vi fik en højkonjunktur; det kan vi med vor lavkonjunktur ikke regne med at få i dag til det stadig stigende antal af 17-årige, – deres antal vil være stigende helt frem til 1983.

Og endelig anvender Ritt Bjerregaard ikke bare en historisk argumentation i sit trykte foredrag om Lighed i Uddannelse nr. 8, 1977, hun mener ligefrem, hun har lært af historien. Udviklingen i årene efter 1958 viste, at den åbne lovgivning, der gjorde det muligt for lærere og forældre at bestemme, hvorvidt eleverne skulle deles, viste, at denne mulighed blev brugt, og langt flere klasser forblev derfor samlede tidligere end politikerne havde forventet. Denne erfaring er årsagen til, at der i 75-loven åbnes mulighed for at undlade at kursusdele i 8. og 9. klasse.

Bibliografi over dansk skolehistorie 1977–78

Af INGRID MARKUSSEN

BIBLIOGRAFI ARKIVREGISTRATUR

- MARKUSSEN, INGRID: 'Bibliografi over dansk skolehistorie 1976' – Årbog for Dansk Skolehistorie 1977 s. 162-66.
- PETERSEN, JOHN ERIK: Litteratur om Nysted kommune 1840/41 – 1977. En lokalbibliografi. 112 s. 1978 s. 22-24.
- Register til Fra Ribe Amt 1903–77. Af EJNER VILSTRUP og Årbogens redaktion. Historisk Samf. for Ribe Amt, 63 s. 1979.
- TUXEN, JETTE KJÆRULFF og OLE TUXEN: Vejen til Universitetet. Litteraturen om universitetsforberedende undervisning fra reformationen til nutiden. Selskabet for Dansk Skolehistorie. 320 s. 1978.
- Danske friskolearkiver 1852–1977. Samlet af EILIF FRANK. Dansk Friskoleforening og Institut for Dansk Skolehistorie. 119 s. 1977.
- Fortegnelse over utrykte protokoller fra Arbejderbevægelsens faglige, politiske og kulturelle organisation i ABA. Særtryk og meddelelser om forskning i arbejderbevægelsens historie nr. 11 A. 90 s. 1978. s. 82-86.
- Politikeren Julius Bomholt 1896–1969. Registratur over hans arkiv. Udg. af Esbjerg Kommune. 99 s. 1977.
- Politikeren Jørgen Jørgensen 1888–1974 og hustru Ester Jørgensen, f. Frandsen, 1893–1976. – Privatarkiv. Rigsarkivet, 54 bl. 1976.
- Skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet. Ved EBBA WAABEN. Udg. af Rigsarkivet. Foreløbige arkivregistraturer. Ny serie nr. 19. 341 s. 1978.
- Skolelærer, kreditforeningsdirektør, gård-ejer Jes Hansen Schmidts privatarkiv. Foreløbige arkivfortegnelser, udg. af Landsarkivet for de sønderjyske Landsdele. 35 s. 1976. [1857–1948]

SKOLEVÆSEN

1. ALMENE SKOLEHISTORIE

- Almene bestemmelser for lærere i folkeskolen. Ansættelses- og tjenestelige forhold. Kroghs Skolehåndbog 3. udg. 213 s. 1978.
- Bekendtgørelse nr. 50 af 14. febr. 1978 om valg af skolekommissioner, skolenævn og skoleråd. – Dafoles lovserie. 16 s. 1978.
- Betænkning nr. 850 om de specialpædagogiske uddannelser, afgivet af udvalget vedr. de specialpædagogiske uddannelser af 4. febr. 1978. 118 s. 1978.
- BJERREGAARD, RITT: 'Debat om skolens mål og indhold for vigtig til at den kun skal føres blandt fagfolk'. – Uddannelse årg. 11 nr. 10, s. 605-10.
- BJERREGAARD, RITT: 'Aktuelle reformplaner og udviklingstendenser i det danske uddannelsessystem'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1977 nr. 5 s. 227-232, 234-236.
- BOLVIG, BIRTHE: 'Interviewundersøgelse af unge, der forlod folkeskolen før undervisningspligtens ophør 1975/76 i Lyngby-Taarbæk kommune'. – Skolepsykologi årg. 15 nr. 6, s. 471-89.
- BRANDT HANSEN, SIGURD: 'Hvad er meningen med det hele?' – Højskolebladet årg. 103 nr. 4, s. 50-63. [om Grundtvig og Kolds menneskesyn].

- BRØNDEGAARD, V.J.: 'Da birken var visdommens træ'. – Aarh.St. 10.10.77. [Afstraffelse i skolen].
- BUNDGAARD LASSEN, T.: 'Skolelove fra 1721-1975'. – Vej.A.F. 29.6.77.
- CHRISTENSEN, ELLA: 'Nogle analyser og resultater fra en årgang elever testet med OS-400 og S-50 i årene 1973, 1975 og 1977. Skolepsykologi 1978 nr. 4 s. 278-83.
- DAHLGAARD, LAUGE: 'Om rengøring af ølkasser'. – Uddannelse årg. 11 nr. 7, s. 492-99. [Udvalget vedr. kønsroller og uddannelse].
- DAHLGAARD, LAUGE m.fl.: 'Enhedsomkostninger i uddannelsesanalyser. – Undervisningsministeriet. Den økonomisk-statistiske konsulent. 28 s. 1977.
- DAM, OLE: 'Først ved starten af en politisk-pædagogisk udvikling'. – Tidens Skole 1978 nr. 13 s. 2-4. [1960'erne].
- Danske skoleproblemer – før og nu. En artikelsamling. Red. INGRID MARKUSSEN. 119 s. 1978.
- 'Den private skole'. – Uddannelse 1977, nr. 1, s. 1-120.
- DIDERICHSEN, AGNETE: 'Politik og pædagogik'. – Børn og Unge 1977 nr. 22 s. 5, 7, nr. 29 s. 15-16.
- EHLERS, SØREN: 'En lokal Grundtvigs bevægelse. Etablering af grundtvigske institutioner i Nordvestsjælland 1864-94. 135 s. 1977.
- ENGBERG, POUL: 'Den fortællende højskole og den samfundskritiske'. – Højskolebladet 1977 s. 589-90.
- ERIKSEN, HERLUF: 'Skole og kirke – nogle overvejelser'. – Dansk Udsyn årg. 58 nr. 3, s. 143-50, 150-54.
- Et helhedssyn på uddannelse. – Danmarks Lærerforening. Kongresrapport. 24 s. 1978.
- FIBÆK LAURSEN, PER: 'Læreren fra degn til lønarbejder. 169 s. 1976.
- 'Folkeskolen i tal'. – Skole og Samfund 1978, s. 116-17.
- Folkeskolens afsluttende prøver. Bekendtgørelse nr. 88 af 8. marts 1977. Dafolos lovserie. 11 s. 1978.
- Folketingets 1.-3. beh. af forsl. til lov om ændring af lov om friskoler og private realskoler m.v. Kroghs Skolehåndbog 15 s. 1976.
- Folketingets 1. beh. af forslag til lov om ændring af lov om gymnasieskoler og studenterkursus. 12. febr. 1976. Kroghs Skolehåndbog, 13 s. 1977.
- FREDERIKSEN, VAGN, PETER MØLLER SØRENSEN: 'Ungdom, uddannelse og fritid. Uddannelse og samfund. 134 s. 1977.
- FRIDBERG, TORBEN, CARL NØRREGAARD: 'Uddannelsernes formidling af den sociale arv. Socialforskningsinstituttet Studie 35. 203 s. 1978.
- FRITSCHÉ, TORBEN: 'Dansk litteratur i gymnasiet 1910-71. – Stjernebøgernes Kulturbibliotek. 137 s. 1977.
- GOLDIN, PELLE: 'Medlemsdemokrati i DLF – historisk belyst'. – Unge Pædagoger 1977 s. 3-12.
- GOLDBACH, IB: 'Pædagogik, kultur, planlægning. Pædagogiske studier. 186 s. 1977.
- GREGERSEN, TORBEN: 'Dansk Pædagogisk Tidsskrift bli'r 25 år'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978 nr. 1 s. 1-8.
- GULBRANDSEN, DAG: 'Ungdomsskolen – et alternativ'. – Gymnasieskolen årg. 61 nr. 5, s. 228-233.
- HANSEN, HANS HENNING: 'Skolebyggeri gennem skiftende tider'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1977 s. 106-15.
- HEICH, THORBJØRN: 'En ny slags højskole'. – Højskolebladet årg. 103 nr. 48, s. 777-78. [Erica Simons højskole le Crau de Sapt, Frankrig].
- HELBO, SVEN: 'Vurdering af skolesundhedsplejen'. – Skolehygiejnisk Tidsskrift 1977 nr. 2, s. 25-32.
- HELVEG PETERSEN, K.: 'Tendenser i udviklingen af uddannelserne'. – Dansk Pæ-

dagogisk Tidsskrift 1977 nr. 5, s. 219-22, 224-25.

HELVEG PETERSEN, K. og POUL ERIK JENSEN: Skolen og udviklingen. 78 s. 1977.

HENRIKSEN, SPÆT: 'Visioner om en praktisk skole'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1977 nr. 4 s. 161-68. [Den eksamensfri mellemskole].

HOLM, ULLA m.fl.: '60-ernes bekendtgørelse i 70-erne – en kritisk vurdering af bekendtgørelsen for dansk i gymnasiet'. – Medd. fra Dansk lærerforening 1977, hft. 4 s. 345-54.

HOU MANN SØRENSEN, JOHN: Dansk uddannelsespolitik – staten og klasserne. Uddannelse og Samfund. 199 s. 1977.

JACOBSEN, EINAR: '100-årig forening begyndte hos Hostrup i Hillerød'. – Fred.A.A. 9.4.78. [Københavns Højskoleforening].

JELVED, MARIANNE: Skolen. Samfundets skole/temabog. 39 s. 1978.

JENSEN, EJVIND: 'HF ti år'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978 nr. 3, s. 111-36.

JENSEN, REIMER: Unges oplevelse af deres skolegang. Sekretariatet for ungdomsforskning under Statens humanistiske Forskningsråd. 281 s. 1976.

JESPERSEN, KURT: 'Heldagsskolen i tal'. – Uddannelse årg. 11 nr. 10 s. 662-72.

KAMPMANN, TAGE: 'Træk af de senere års udvikling i dansk folkeskolelæreruddannelse'. – Pædagogik 1978 nr. 1, s. 9-21.

KARLSHØJ, ELSE: 'Da skolebilledet væltede'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 167-78. [1937-1958].

KJÆRGAARD, JENS JØRGEN: 'Socialpædagogik gennem 25 år'. – Socialpædagogen 1977 s. 56-57.

KORSGAARD, JENS: 'En mærkesag for børnesagen. Folkebørnehaven fylder 75 år'. – Børn i tiden 1977 nr. 1, s. 18-20.

KRAGELUND, MINNA: Navneklude. Undervisning i håndarbejde ca. 1750-1900. Nationalmuseet. 108 s. 1977.

Kønsroller og uddannelse. Første redegø-

relse fra det af undervisningsministeren nedsatte udvalg vedr. kønsroller og uddannelse. Undervisningsministeriet. 200 s. 1978.

LARSEN, ERIK A.: 'Højskoleforeningen blev startet af utilfredse studenter'. – Kristeligt Dagblad 13.4.78.

LAURSEN, ERIK m.fl.: Børns læsefærdighed i 1975 sammenlignet med deres læsefærdighed for 30-40 år siden'. – Nordisk Tidsskrift for specialpædagogik 1977 nr. 2, s. 99-111.

Lov nr. 302 af 8. juni 1978 om ændring af lov om folkeskolen m.v. – Kroghs Skolehåndbog, 49 s. 1978. [overtagelse af særforsorgsundervisningen].

Lov om styrelsen af kommunernes skolevæsen og af virksomhed efter lov om fritidsundervisning m.v. – Dafolo lovserie 21 s. 1978.

Lov om folkeskolen med ændringer senest iflg. lov nr. 243 af 8. juni 1977. Dafolo lovserie. 13 s. 1978.

MANNICHE, JENS og CHR. THORNTOF: Historieopfattelse og samfundsudvikling. 112 s. 1978.

MATHIESSEN, P.C.: 'Befolkningsudviklingen og uddannelsessektoren'. – Uddannelse 1977 nr. 2, s. 121-28.

MOLANDER, ESBJØRN: 'Uddannelsesstatistik. Talmateriale 1977-78 for uddannelser, fortrinsvis hørende under Undervisningsministeriets område'. – Uddannelse årg. 11 nr. 10 s. 631-44.

MORTENSEN, ENOK: 'Den danske højskole i USA'. – Aalb. St. 30.6.77.

MÆRKEDAHL, INGE: Uddannelsesmønstre og erhvervsstruktur i Danmark. En historisk og geografisk analyse af ungdomsuddannelserne 1945-1975. – Socialforskningsinstituttet, Studie 37, 163 s. 1978.

NIELSEN, MOGENS: 'Nogle træk af det 20. århundredes pædagogiske idéhistorie'. – Pædagogiske Notater årg. 1 1977/78 s. 24-50.

- NIELSEN, MOGENS: 'Om Ellen Nørgaards doktorafhandling »Lille barn, hvis er du?« - Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978 nr. 1 s. 25-35. [forkortet gengivelse af opposition på Danmarks Lærerhøjskole 1.6.1977, svar fra EN i nr. 4 s. 217-19].
- NIELSEN, VILHELM: 'Folkehøjskolerne 1950-75. Rekruttering og indhold'. - Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 147-66.
- NISSEN, GUNHILD: 'Et folkeligt foredrag i 1973'. - Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 209-222.
- NORD-LARSEN, MOGENS: 'Tabere i skolen, 7 år efter. Socialforskningsinstituttet publ. 80. 171 s. 1977.
- NØRGAARD, ELLEN: 'Ungdomsskolen og K.M. Klausen'. - Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 103-15.
- NØRR, ERIK: 'Kulturradikalismens indflydelse på debatten om og holdningen til den lærde skoles religionsundervisning i sidste del af det 19. århundrede'. - Dansk Teologisk Tidsskrift årg. 41 nr. 3, s. 193-208.
- OLSEN, ARLYE.: 'Heldagsskolen, en deskriptiv analyse'. - Skolepsykologi 100 s. 1977.
- OSNES, JOSTEIN: 'Grunnskolen i Norden 1976. Nordisk Ministerråd. Sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde. 2. udg. 116 s. 1977.
- OSNES, JOSTEIN: 'Læreruddanningen i Norden. Nordisk Ministerråd, Sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde. 121 s. 1978.
- OVESEN, FINN: 'Uddannelsesstatistik. Tal-materiale 1976-77 for uddannelser fortrinvis hørende under undervisningsministeriets område'. - Uddannelse 1977 nr. 8 s. 681-96.
- Pædagogikkens hvem hvad hvor. Red. K. GRUE-SØRENSEN og THYGE WINTHER-JENSEN. 295 s. 1978.
- Pædagogisk opslagsbog. Red. LARS JAKOB MUSCHINSKY og KARSTEN SCHNACK. 285 s. 1978.
- Pædagogiske perspektiver. Red. IB GOLDBACH og SPÆT HENRIKSEN. Gyldendals pædagogiske Bibliotek. 112 s. 1978.
- RASBORG, FINN: 'Nutids valg - fremtids vilkår. Centraliserings-decentraliseringskonflikten i planlægning af samfundsudvikling pædagogisk, sociologisk, psykologisk. Doktordisputats 565 s. 1976.
- Retsgrundlaget for det kommunale skolevæsens styrelse og tilsyn. 10. udg. Kroghs Skolehåndbog. 353 s. 1978.
- ROSENDAL, JENS: 'Historisk-poetisk højskole - hvad er det?' - Højskolebladet årg. 103 nr. 7, s. 99-108, nr. 8 s. 123-25.
- ROSTBØLL, TORBEN: 'Den traditionelle højskole i dag'. - Fyns Stiftsbog 1978 s. 46-49.
- RØNNE, KARL: 'Træk af skolepsykologiens historie'. - Skolepsykologi 1972 s. 466-70.
- Samlede bestemmelser vedr. studentereksamen. - Kroghs Skolehåndbog 6. udg. 84 s. 1978.
- Samlede bestemmelser vedr. prøveforberedende undervisning. - Kroghs Skolehåndbog. 100 s. 1978.
- Samlede bestemmelser vedr. højere forberedelseseksamen. - Kroghs Skolehåndbog. 6. udg. 88 s. 1978.
- SCHPELERN, H.D.: '1500 og 1600-tallets latinske litteratur i Danmark og Norge. En oversigt'. - Latinen i Norden 1500-1700. 64 s. 1977.
- SIGSGAARD, JENS: 'Folkebørnehaven og social pædagogik. Træk af asylets og børnehavens historie. Børn og Unge 116 s. 1978. [Udg. i anl. af 75-året for opr. af folkebørnehaver i Danmark].
- Skolelærerlitteratur. Ved MARTIN ZERLANG m.fl. 126 s. 1978.
- Skolestyrelsesloven: lov nr. 44 af 9. februar 1970 med ændringer. - Kroghs Skolehåndbog. 16 s. 1978.

- Skolestyrelsesloven: med indledning om bl.a. forældredemokratiets udvikling, af HANS CORNELIUS. 56 s. 1978.
- SKOVMAND, ROAR: 'De frie skoletanker og reformerne i 1920'erne og 30'erne'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1977 s. 90-105. [opposition på Danmarks Lærerhøjskole vedr. Ellen Nørgaards doktorafhandling Lille barn – hvis er du?]
- Statistik, folkeskolen m.v. Undervisningsministeriet. Den økonomisk-statistiske konsulent. 1976/77. 190 s. 1978.
- STRUWE, KAMMA: 'Samtidsorienterings tilblivelse'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1977 s. 65-89.
- SØDRING JENSEN, SVEN: Historieundervisningsteori. 184 s. 1978.
- SØDRING JENSEN, SVEN: 'En historie om tværfaglighed'. – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978 nr. 2, s. 53-61.
- THANING, KAJ: 'Med Grundtvig i bagagen'. – Vartovbogen 1978 s. 93-109.
- THORGAARD, SVEN: 'Den »historiske« høj-skole'. – Højskolebladet 1977 nr. 35 s. 555-556, 558.
- TOGBY, LISE: Den uopslidelige lærebog. En indholdsanalyse af folkeskolens samfundslærebøger. 220 s. 1978.
- Unge og uddannelse. Oversigt over undersøgelser af unges uddannelsessituation i Danmark 1968-77. Red. ANNETTE KROGH RASMUSSEN, RONA PETERSEN og PIERRE TOPAZ. 184 s. 1977.
- Ungdomsuddannelser – i international belysning. – Undervisningsministeriets rådgivere i internationale uddannelsesspørgsmål. 262 s. 1977.
- U 90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Udg. af Det centrale Uddannelsesråd. – Undervisningsministeriet. Bd. 1, 295 s. Bd. 2, 275 s. 1978.
- WAGNER, K.D.: Sprog og skole. Et opgør med et par myter fra før og nu. Pædagogiske Studier. 119 s. 1977.
- WAGNER, K.D.: 'Pædagogik i Danmark. Et par eksempler under lup'. – Pædagogik 1977 nr. 4, s. 52-70.
- ZACHAU-CHRISTIANSEN, BENGT: 'Børns og unges opvækstvilkår i 70'ernes Danmark'. – Socialpædagogisk Tidsskrift 1977 nr. 17 s. 426-29.

2. LOKAL SKOLEHISTORIE

- Allesø. JACOBSEN, HANS HENRIK: Fra landsby til forstad. Allesø, Broby, Kirkendrup, Næsby, Skovshøjrup. 362 s. 1977.
- Brovst. Elevers, forældres og arbejdspladser vurdering af Brovst projektet 1970-74, 45 s. 1976.
- Brøndbyerne. BETZ, ALFRED: Rytterskolerne i Brøndbyerne, asylet og seminarieret i Brøndbyvester. Pædagogisk Central, lokalhistoriske skrifter. 27 s. 1977.
- Dybbøl. LAMPE, JENS: 'Skoler og lærere'. Dybbøl sogns historie. Udg. af det lokalhistoriske udvalg. 604 s. 1976. s. 287-327. [bl.a. biogr. data over degne og lærere 1628-1976].
- Esbjerg. BRUHN, VERNER: Etablering af en kommunal skole i Esbjerg. Esbjerg Skolevæsen 1877-1977. 17 s. 1977.
- Falster. PETERSEN, SVEND: Min læretid på Sydfalster. – Lolland-Falsters Hist. Samfund. 53 s. 1978.
- Flensborg. Barn og ung i Flensborg 1920-1945. Red. af LARS H. SCHUBERT og JOHANN RUNGE m.fl. 335 s. 1977 s. 60-73, 86-102, 147-159, 160-185.
- Frederiksberg. RØNNE, KARL: 'Overlærerstriden på Frederiksberg'. – Frederiksberg gennem Tiderne XIII 1971, s. 113-18.
- Frederikssund. Falkenborgskolen 1903-1978. 23 s. 1978.
- Fruering. ANDERSEN, SEVEL: Fruering sogn – som det var engang. 397 s. 1977, s. 18-19, 166-80.

- Gentofte. VERNSTED, KJELD: 'En »dagligstueskole«. – Gentofte-bogen 1974/75 s. 67-69. [Alfred Andersens underskole ca. 1915].
- Grønland. 'Børn og sprog på Grønland'. – Socialpædagogen 1977 s. 87-88.
- Grønland. GYNTHER, BENT: 'Grønlandsk skole på grønlandske forudsætninger'. – Uddannelse 1978 nr. 1, s. 12-25.
- Grønland. SØGAARD LARSEN, MICHAEL: Skoleudvikling og læreruddannelse i Grønland; en historisk oversigt 1721–1950. Københavns Universitet. Institut for teoretisk pædagogik. 120 s. 1976.
- Gylling. Gyllingbogen II. Nogle optegnelser om Gylling sogn og dets beboere gennem tiderne. 288 s. 1977 s. 53-56, 83-113. [Bl.a. Gylling Skole, Gylling Friskole, Gylling Fri- og Efterskole].
- Dansk præste- og sognehistorie. X. Haderslev Stift. Udg. af A. PONTOPPIDAN THYSEN. Hæfte 1, 87 s. 1977. Hæfte 2, 182 s. 1977. Hæfte 3, 1978 s. 183-262. [Bd. 10 af Paul Nedergaard: Personalhistoriske, sognehistoriske og statistiske bidrag til en dansk præste- og sognehistorie].
- Hammer og Torup. JENSEN, AXEL P.: Hammer og Torup. Træk af to landsbyers historie. 167 s. 1976. [Forskole i Hammer. Hammer husflidsskole].
- Helsing. GALLER, DAGNY: 'Sådan var det i fru Albæks private skole i Helsing før århundredskiftet'. Fred. A.A. 28.3.77.
- Holeby. NIELSEN, OVE H.: Holeby kommune historisk set. Lolland-Falsters hist. Samfund. 111 s. 1977. s. 64-66.
- Horsens. JØRGENSEN, CARL TH: Hundrede Horsens-år 1870–1970. 251 s. 1977. s. 187-191, 214-223.
- Hover. LAURIDSEN, LAURIDS: Skole og kirke i Hover sogn. Vejle Byhistoriske Arkiv. 63 s. 1977.
- Kolding. JØRGENSEN, FROVIN: Ved en skillevæg. En skitse fra hverdagen. 171 s. 1977. s. 101-111, 163-166. [ca. 1850-1900].
- Kollund. VESTERGAARD, OLUF: Landsbyen Kollund og omegn. 103 s. 1978, s. 64-78. Københavns amtskommune. Amtskonsulenten for Folkeskolen. Erfaringer om skolebyggeri fra 80 skitseprojekter 1970–75 i Københavns amtskommune. 78 s. 1971.
- Lundø. MADSEN, FRIDA: 'Af en landsbydegns dagbog'. – Aarh. St. 5.10.77. [Peder Skous tid som lærer på Lundø 1826–1859].
- Løkken. Løkken 300 år. Kapitler om en by. Af A. SKJØDSHOLM, KNUD HOLST og PETER USSING OLSEN. 128 s. 1978. s. 83-98.
- Nibe. CHRISTENSEN, HARRY: Ni tværsnit af Nibes historie. 288 s. 1977, s. 196-198, 259-260.
- Nykøbing Falster. NØRREGAARD, GEORG: Nykøbing på Falster gennem tiderne. 1. 450 s. 1977. s. 342-46, 387-94, 432-40.
- Odense. ENGELSTOFT, C.T.: Odense Byes Historie. 607 s. 1880.
- Ribe amt. Børn. Fotografier fra Ribe amt o. 1900. Udvalgt og redigeret af MOGENS BENCARD. Hist. Samf. for Ribe amt. 56 s. 1977.
- Ringe. Ringe Sogn omkring Aar 1800. Fotogr. optryk af sognepræst Hans Leerbechs: 'Forsøg til en Beskrivelse over Ringe Sogn', der udkom i året 1826. 130 s. 1977 s. 98-102.
- Rødovre. Rødovre 1901–1976. Red. SIGURD RAMBUSCH. 349 s. 1978. s. 279-292.
- Rømø. SØRENSEN, H.E.: Rømøs historie. 272 s. 1977. s. 180-187.
- Skaarup Sogns Historie. udg. af en kreds af Skaarup-borgere. 207 s. 1977. [Bl.a. Skaarup Skole, Seminarium, Landbrugs-skole, Øster Åby Friskole].
- Sneum-Tjæreboeg skolevæsen. SØRENSEN, E.J.N.: Tvillingssogne af Geest og Marsk:

- Sneum og Tjærebog. 1-2. 230 s. 1972. 312 s. 1977. Bd. 1 s. 89-126.
- Snogbæk. POULSEN, INGEBORG: 'Fra min tyske skoletid'. – Sønderjysk Månedsskrift 1977 nr. 5, s. 146-51.
- Sorø. NIELSEN, JAN: 'Vænget 1927–1977'. – Jul i Sorø 1977, s. 20-21. [Alumnatafdelingen på Sorø Akademi].
- Sydslesvig. JOHANNSEN, SVEND: For alt hvad du har kært. I danskhedens tjeneste i Sydslesvig 1930–1945. 261 s. 1978.
- Søllerød. Det kommunale styre i Søllerød 1841–1978. Personer og begivenheder gennem henvend halvandet hundrede år. Af GUNNAR SANDFELD. Udg. af Søllerød kommune. Bd. I 253 s. 1977. Bd. II 280 s. 1977. [skoleudvalgsmedlemmer m.v.].
- Sønderjylland. JENSEN, J.H.: Landsbylærer i genvundet land. Historisk Samfund for Sønderjylland. 196 s. 1977.
- Sønderjylland. MØLLER, PETER J.: Haderslevdreng mellem tysk og dansk. 182 s. 1978.
- Tønder. JACOBSEN, MARIUS: 'Læreår i tyvernes Tønder'. – Sønderjysk Månedsskrift årg. 54, nr. 4, s. 107-16.
- Tønder. Schulordnung für die sämtlichen Schulern der Stadt Tondern ist von Ihre königlichen Majestät allerhöchst genehmiget. 1804 11 s. 1977.
- Vallensbæk. PETERSEN, JENS A.: Vallensbæk. Fra oldtid til nutid i kulturhistoriske skildringer. Udg. af Vallensbæk kommune. 313 s. 1977, s. 117-46.
- Vejle. SELMER-KROGH, HENNING: 'Den danske linje blev fulgt og holdt'. – Vestk. 29.-30.-8.78. [Stormgade skole i Vejle under besættelsen].
- Vejle bys historie 1327–1927. Affotogr. og genoptr. 426 s. 1977. s. 202-210, 319-321. [Vejle Latinskole, Det offentlige Skolevæsen].
- Østermarie. TIEMROTH, PETER: 'Bornholms første landskole'. – Jul på Bornholm 1977, s. 19-22. [Kirkeskolen i Østermarie 1825].
- Aalborg. KNUDSEN, ERIK R.: Aalborgskolen i 25 år og skolens opgaver i dag. Døveskolernes Materialelaboratorium. 32 s. 1977.
- Århus. MORTENSEN, HENNING: Kampen om en skole. Om aktionen for bevarelse af Sct. Annæ Skole. 119 s. 1976.

3. ENKELTE SKOLER

- Balling skole i anledning af 25 års jubilæet. 23 s. 1976.
- Bjerringbro Søndre Skole 1901–1976. JENS JØRGEN HELLERUP. Lokalhistorisk Arkiv. Bjerringbro kommune. 32 s. 1976.
- Borgerdydskolen. KRARUP, PER: Søren Kierkegaard og Borgerdydskolen. 96 s. 1977.
- Bornholms Folkehøjskole. RASMUSSEN, EBBE GERT: 'Klaver på Bornholms Folkehøjskole i året 1882–83. Et fortsat metodisk bidrag til den tidlige bornholmske højskolebevægelse'. – Bornholmske Samlinger rk. 2, bd. 12, s. 199-227.
- Danmarks Lærerhøjskole. MARKUSSEN, INGRID: 'Da Danmarks Lærerhøjskole blev højere læreanstalt'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 189-208.
- Duborg skolen. MEJDAHL, JØRGEN: 'Engang lærernes private studenterkursus'. – Gymnasieskolen 1977 nr. 2, s. 60-65.
- Frederiksborg Statsskole. GJERLØFF, E.: 'Frederiksborg Statsskole under fire rektorer fra 1902–1977'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1977 s. 167-79.
- Den Frie Lærerskole. FRANK, EILIF m.fl.: 'Temanummer om Den Frie Lærerskole i Ollerup'. – Højskolebladet 1977 s. 379-91.
- Halvorsminde Ungdomsskole. NIELSEN, FINN: 'Halvorsminde Ungdomsskole'. – Aalborg Stiftbog 1977 s. 94-96.

- Han Herreders Ungdomsskole. SØGAARD JEPPESEN: 'Han Herreders Ungdomsskole'. – Aalborg Stiftsbog 1977 s. 88-90.
- Hasselager skole 1953–1978. Red. E. AAES og H.K. HOLM. 80 s. 1978.
- Hindholm højskole. BJØRN, CLAUS: 'Hindholm' – Tidsskr. Den Frie Lærerskole 1978 nr. 1 s. 12-16.
- Hjørring Seminarium 1957–77. Red. OLE ALBÆK. 46 s. 1977.
- Hyldegårdsskolen 1951–76. 27 s. 1976. [Charlottenlund].
- Hørby Ungdomsskole. JAKOBSEN, FINN: 'Hørby Ungdomsskole'. – Aalborg Stiftsbog 1977 s. 91-93.
- Jaruplund danske skole 50 år. Red. CHRISTIAN HARSTOFT. 47 s. 1977.
- Kadsebølle Friskole 100 år. 1877–1977. 55 s. 1977.
- Kjellerup skole 1901–1976. Red. ERLING KRISTENSEN og VILLY BACH RASMUSSEN. 86 s. 1976.
- Kolding Seminarium 1952–1977. Red. J.M. JOHANNESSEN. 64 s. 1977.
- Det kongelige Opfostringshus. LUMBY, LISBETH: 'Vandgrød med rosiner var et festligt måltid'. – Berl.Tid. 27.8.78.
- Krabbeholm. THORGAARD, SVEN: 'Højskolehistorie'. – Højskolebladet årg. 103 nr. 3, s. 43-44.
- Ladelund skole. STENZ, CHR.: 'Lidt om Ladelund skoles første tid'. – Flensb. A. 26.5.78.
- Marselisborg Seminarium 1952–1977. Red. H.C. YDE. 71 s. 1977.
- Metropolitanskolen. Omkring Det forsømte forår. Ved CARSTEN CLANTE og NILS FFREDERIKSEN. 218 s. 1977.
- Niels Steensens Gymnasium. MEJDAHL, JØRGEN: 'Ung vin på gamle lædersække'. – Gymnasieskolen 1977 nr. 6 s. 280-84.
- Nordens folkelige akademi. HØJER, BJØRN: 'Nordens folklige akademi – 10 år'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 223-34.
- Nordens folkelige Akademi. NIELSEN, VILHELM: 'Et brændpunkt for folkeoplysningen i Norden'. – Højskolebladet 1978 nr. 25, s. 391-94.
- Nordens Folkelige Akademi. SKOVMAND, ROAR: 'Nordens Folkelige Akademi ved et vagtskifte'. – Højskolebladet 1978 nr. 11 s. 170-76.
- Nysted skole. NILSSON, KAJ: Nysted skoles historie 1852–1977. 59 s. 1977.
- Nærumgårdsskolen Søllerød. BERG, JØRGEN: Nærumgårdsskolen 1950–1975. Historisk topografisk Selskab for Søllerød Kommune. 90 s. 1976.
- Nørre Nissum seminarium. MADSEN, KR.: Ung i tyverne. 161 s. 1977.
- Risskov Amtsgymnasium 1968–1978. Red. CHR. BROBERG, JENS DAMM, LEIF DIERKS. 96 s. 1978.
- Ringe Fri- og Efterskole. 1875–1975. 63 s. 1975.
- Rødning højskole. EHLERS, SØREN: 'Rødning – et symbol'. – Tidsskr. Den Frie Lærerskole 1978 nr. 1 s. 17-22.
- Schneekloths skole. JERNENDORFF JESSEN, PETER: 'Erindringer fra Schneekloths skole'. – Berl.Tid. 25.8.78.
- Sjælsølund Efterskole 25 år. 59 s. 1976.
- Slagelse gymnasium. Træk af Slagelse gymnasiums historie. Red. BØRGE RIIS LARSEN. 53 s. 1977.
- Sommersted Ungdomsskole. PEDERSEN HARBOE: Sommersted Ungdomsskole 25 år. 86 s. 1976.
- Sorø Akademi skole. MEJDAHL, JØRGEN: 'Frederik den Andens besynderlige og bedre skole i Soer'. – Gymnasieskolen 1977 s. 690-95.
- Sorø Akademi. MENTZE, ERNST: '150-året for Sorø Akademi kongelige genrejsning'. – Flensborg Avis 2.5.77.
- Søndermarksskolen 1876–1976. Red. A. MADSEN, N.O. NIELSEN og F. ANDERSEN. 20 s. 1976.
- Th. Langs gymnasium 1907–1977. Red. JENS BAUNSGAARD. 141 s. 1977.

- Toftebjerg skole. KNUDSEN, META: 'Mine børn på Samsø'. – Østjysk Hjemstavn årg. 42 s. 79-84. [1926–1931].
- Try Højskole. MULDKJÆR, FRODE: 'Try Højskole – sidste akt'. – Højskolebladet 1978 nr. 18 s. 279-80.
- Uldum Højskole. SØE, POUL ERIK: 'Den sørenske skole'. – Tidsskr. Den Frie Lærerskole 1978 s. 18-20.
- Vallekilde. HANSEN, MARGRETHE: 'På højskole i 1908'. – Højskolebladet 1978 nr. 19 s. 299-301.
- Vallekilde. VEIT, GEORG: 'Hvad var Vallekilde'. – Tidsskr. Den Frie Lærerskole 1978 nr. 1 s. 23-25.
- Vejle latinskole. ALSTED, J.: 'Vejle Latinskole'. – Vejle bys historie 1327–1927. s. 202-210. Afotograferet og genoptrykt. 1977.
- Viborg Katedralskole. HUSBALLE, JØRGEN m.fl.: Rekrutteringen til Latinskolen i Viborg'. – Gymnasieskolen 1977 s. 273-76.
- Viborg Katedralskole. NØRR, ERIK: 'En religionslæreransættelse i Viborg i 1890. Da grundtvigianeren, rektor H.H. Lefolii ansatte ny religionslærer på Viborg Katedralskole i 1890'. – Kirkehistoriske Samlinger 1978 s. 89-101.
- Østermarie Folkehøjskole. JENSEN, KAREN ELISABETH: 'Breve fra tusmørket'. – Bornholmske Samlinger 1977 s. 33-86. [bl.a. i dagbog fra Østermarie Folkehøjskole 1882].
- Aabenraa Børnehøjskole og Fridspædagogseminarium. 61 s. 1978. [udg. i anl. af seminariets 25 års jub.].
- Aaby højskole, Aabybro ungdomsskole 1877–1877. Red. A. TRUELSEN. 77 s. 1977.
- Aabæk Efterskole. JENSEN, MOGENS THYGE: 'Aabæk Efterskole'. – Børn i tiden 1978 nr. 5, s. 142-45, Hjælpe skolen 1978 nr. 2, s. 48-54.
- Aalborg katedralskole. STEGEMANN, HOTHER: Erindringer fra Aalborg Katedralskole under besættelsen. 31 s.
- Allingaaero Realskole. MOGENSEN, KNUD: 'En by og dens skole'. – Østjysk Hjemstavn årg. 42 s. 98-100.
- Østermarie Folkehøjskole. JENSEN, KAREN ELISABETH: 'Breve fra tusmørket'. – Bornholmske Samlinger 1977 s. 33-86. [bl.a. i dagbog fra Østermarie Folkehøjskole 1882].

4. LÆRERE OG SKOLEFOLK PERSONALHISTORIE

- Albert Gottschalk 1866–1906. Ved TROELS ANDERSEN. 153 s. 1977, s. 7-12. [Mari-bos skole i 1880].
- ARNFRED, J. TH.: J. Th. Arnfred fortæller. 75 s. 1977.
- BANG MIKKELSEN, K.: Degne og skoleholdere samt kateketer, klokkere og organister i Fyns Stift indtil 1814. Historisk Samfund for Fyns Stift, 286 s. 1977.
- BJØRNER, LARS: 'Hvad ville vi – hvad gjorde vi?' – Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1978 nr. 6 s. 308-17. [Anne Marie Nørvig].
- BUKDAHL, JØRGEN: Nordiske breve fra Jørgen Bukdahl modtaget af Poul Engberg. 28 s. 1976.
- BØGH ANDERSEN, NIELS: Forstander på Jaruplund. 302 s. 1978.
- ENGBERG, POUL: Den danske sag. Folkelighed og kristendom hos Grundtvig 1845–55. 91 s. 1977.
- FOG, MOGENS: Efterskrift 1904–1945. 314 s. 1976. s. 14-42.
- FOG, MOGENS: Efterskrift 1946- og resten. 252 s. 1977. s. 16-18, 170-238.
- Formidler og virkeliggører. I anledning af afsløringen af mindestenen ved Osted Fri- og Efterskole den 28. aug. 1977. Red. af JØRGEN THORGAARD. 40 s. 1977. [Jørgen Jørgensen].
- GLAHN, TORBEN: Soraner-biografier 1584–1737, omfattende Den lille fyrsteskole 1584–1585, Frederik IIs kgl. frie

- skole 1586–1737, derunder Christian IVs ridderakademi 1623–1665. Soransk Samfund. 383 s. 1978.
- HAMMERICH, PAUL: Fred og nye farer. En Danmarkskrønike 1945–1972. Bd. 1. 597 s. 1976. s. 159-182. [Inger Merete Nordentoft].
- En hedebondes optegnelser. Christen Hede. 1809–1891. Ved TAGE KAARSTED. 171 s. 1978. [lærer Johan Christoffer Stoye 1816–83].
- KAAE, BUE: Biskop Peder Jensen Hegelund 1542–1614. En biografi. Hist.Samf. f. Ribe amt. 184 s. 1977. [Rektor ved Ribe Katedralskole].
- En landsbylærer ser tilbage. Knud Ottosens erindringer 1821–1907. Udg. af INGRID MARKUSSEN Selskabet for Dansk Skolehistorie. 147 s. 1977.
- LARSEN, HELGE: 'Jørgen Jørgensen som skolepolitiker'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 116-33.
- MADSEN, SOFIE: Et tilbageblik. 25 s. 1978.
- Mandø sogns præstehistorie. Præsterne fra ca. 1570 til 1970. Samlet af O. VALD. VEDSTED. 2. udg. 55 s. 1976.
- NYBOE ANDERSEN, P.: 'Hal Koch og Krogerup Højskole'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 134-46.
- RAVN, L.S.: Lærere i Nordslesvig ca. 1814–1920. Historisk Samf. for Sønderjylland. 2. bd. 534 s. 1978.
- SKOVGAARD-PETERSEN, VAGN: 'Om undervisningens frihed. En studie i Martin Hammerichs skoletanker'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 71-85.
- Soraner-biografier 1822–1900. Red. A. KANN RASMUSSEN. Soransk Samfund 640 s. 1977.
- THESTRUP PEDERSEN, E: 'Grundtvigs betydning for den danske folkeskole'. – Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 s. 22-35.

5. SKOLEERINDRINGER

- AGERSKOV, J.C.: Fiskerdreng, lærer, løjtnant. Erindringer 1878–1901. 51 s. 1977. [Jelling seminarium 1894–97].
- Barn af Vendsyssel. Vendelboere fortæller erindringer fra deres barndom i Vendsyssel. Bd. I 175 s. 1975, bd. II 173 s. 1977.
- CHRISTENSEN, CHRISTIAN: En rabarberdreng vokser op. 8. opl. 164 s. 1977.
- CHRISTENSEN, CHRISTIAN: Bondeknold og rabarberdreng. 7. opl. 179 s. 1978.
- CHRISTIANSEN, VALDEMAR: Vi havde en dejlig barndom. 219 s. 1977. [Kirstine Seligmanns skole og Vejle latin- og real-skole omkr. århundredskiftet].
- Landbrugsminister Henrik Hauchs erindringer. Ved TAGE KAARSTED. Jysk Selskab for Historie. 162 s. 1978. s. 28-32.
- LEHMANN, JULIUS: 'Min skoletid'. – Hist. Medd. om København 1978 s. 171-93. [Frk. Jessens Forberedelsesskole, Metropolitan skolen før 1878].
- MØLLER, PETER J.: Haderslevdreng mellem tysk og dansk. Udg. af Historisk Samfund for Sønderjylland. 182 s. 1978. [ca. 1914–1940].
- ROSE, N.H.: 'En vinter på Askov den gang'. – Vestk. 11.3.77. [Askov i 1950'erne].
- ROSENBERG, KAI: Min glade ungdom. Erindringer III. 168 s. 1977, s. 61-81. [Efterslægtsselskabets skole ca. 1910].
- STILLING, HERMAN: Stillingen. 154 s. 1977. s. 15-24.

Nyt og noter

ERINDRINGER OG PÆDAGOGISKE SMULER

Af lektor E. GJERLØFF

Lektor *E. Gjerløff* skrev i 1977 om Frederiksborg Statsskoles rektorer til Årbogens Nyt og Noter. Redaktionen spurgte ved den lejlighed, om E. Gjerløff en gang ville skrive om erfaringer fra sit mangeårige pædagogiske arbejde i gymnasieskolen. Dette ønske er herved imødekommet.

Tyskerne har et godt ord for indhøstningen af de overmodne druer, der blev glemt ved den store druehøst og blev hængende i rankerne og så småt begyndte at rådne. De kalder det »Spätlese« = sen indsamling. De frembringer en meget fyldig, undertiden let forrådnede druevin, som falder uden for den almindelige vinsmag.

De efterfølgende undersøgelser af pædagogiske problemer vil jeg gerne have opfattet som en sådan »Spätlese«. Jeg er gammel, 82 år. Jeg har ingen teoretisk viden om pædagogik, kun praktisk. Jeg og min kone har opdraget 5 børn og haft samvær med 9 børnebørn. Jeg har i over 50 år undervist unge i gymnasieskolen i tysk, latin og dansk. Jeg ved, at det er en mangel, at jeg ikke i praksis kender folkeskolen, men det forekommer mig, at der er problemer nok endda.

Pædagogik (børneopdragelse) har eksisteret lige så længe som menneskeslægten. Ordet *pædagogik* er græsk, sammensat af *pais* = barn og *agein* = lede, og betyder børneopdragelse.

Undersøger vi, hvad det danske ord *opdrage* betyder, vil vi se, at *op* betyder *opad*, bort, væk fra barndommen, barnet skal *drages opad*. På latin hedder det *educare* = føre opad (egl. ud/fra), på engelsk heraf *educate*, på fransk *eduquer* eller almindeligere *elever* = ophøje, (vi har ordet i *elev* = den, der skal opdrages), på tysk *erziehen*, hvor forstavelsen *er-* betyder, at man har nået sit mål, altså = trække til endemålet, opad.

Man skal hjælpe barnet til at komme ud af barndommen, til at blive voksen.

Men der er en støtte i barnets *efterligningstrang*. Ethvert barn vil være som sin fader eller som sin moder, handle som dem, klæde sig selv på, spise selv, gå på W.C. osv. Det samme gælder i dyrenes verden, blot under min-

dre indviklede former. Zoologerne kalder denne påvirkning fra forældrene for *prægning*. Et godt ord! Man *præger* nemlig en mønt, når den påtrykkes et stempel. Mønterne skal være ens. Menneskene ønsker også at påtrykke børnene deres eget stempel. De skal blive os selv lig, dog helst lidt bedre end andre i »struggle for life«, kampen for tilværelsen. De skal *opdrages*.

Hvorfor blev jeg lærer?

Mon ikke det lå i en slags familietradition? Min farfar var lærer hos Natalie Zahle, førend han fik præsteembede. Han havde en søn, der var cand.theol., men som endte sine dage som skoleinspektør i Herning og skulle nå at blive rektor for det kommende gymnasium. Jeg ejer hans »Mit Fædrelands Historie« (71.000–77.000 eksemplarer). Min moster ægtede en lærer Jensen, der endte sine dage som skolebestyrer i Nexø og efterlod 5 døtre, der alle var kommunelærerinder; én af dem blev gift med en adjunkt, en anden med en skoleinspektør.

Jeg havde, som dr.phil. Højberg Christensen¹ rigtigt sagde, en stærk meddelelsestrang, og den lå bag ved traditionen.

Skolen var på det tidspunkt, da jeg 6 ½ år gammel skulle i skole, i støbeskeen. »Det moderne Gennembrud«s teorier var ved at blive praktiseret. Positivt havde Bjørnson sat hele sin kraft ind på at få skolen moderniseret i romanen »Det flager i Byen og på Havnen« (1884). Året før havde Kieland rettet et dræbende angreb på latinen og i det hele taget skolens metoder i romanen »Gift«. De sidste ord, som lille Marius i sin dødsstund siger: »Mensa rotunda« citeredes af alle moderne pædagoger.

Det var naturligt, at jeg kom i byens eneste moderne skole, Dr. Starckes Skole på Forchhammers vej.² På dens gavl stod: »Lær Barnet at Leve Selv«. Denne smukke inscription blev en slags motto for de nye opdragelsesmetoder.

Jeg husker, at da jeg efter 9 års skolegang sad i gymnastiksalen og skrev stil til mellemskoleeksamen, råbte en lille dreng ind ad det åbentstående vindue, (som han var klatret op til ad skolens riflede væg): »Lær barnet at stove selv«.

Jeg huskede situationen, fordi den var morsom, men nu mindes jeg den som den bedste og korteste karakteristik af de to skoleformer, der diskuteres om i vore dage.

Jeg er på drengens parti. Skolen skal være kundskabsmeddelende, ikke oprørsfremkaldende ved kunstig fremkaldelse af selvstændighed. Ægget skal ikke lære hønen. Og man må krybe, før man kan gå.

Jeg befandt mig ikke særlig godt i den moderne skole. Men jeg vil dog gerne riste en minderune for K. Didriksen, der var min lærer i dansk. Han tog på skoleture med os. Vi var på Møn, hvor hans fader havde en gård. Vi var på Kullen, dvs. vi sejlede fra Gilleleje og var borte i 3 dage. Vi kom hjem, og udgifterne til den sidste tur var 3 kroner og 38 øre pr. deltager. – Vore forældre påskønnede ham og forærede ham en rejse til Norge.

Turen til Møn kom dog ikke i stand uden en mislyd. Vi havde fra skolen set K. Didriksen gå med en ung dame under armen, og nu ville han have hendes lille søster med på vor tur. Vi protesterede, og han kaldte mig og to kammerater til sig og sagde, at det var lumpent, at de 3 bedste elever i klassen modsatte sig hans arbejde. Jeg husker historien, fordi jeg blev omtalt som en af »de tre bedste«, for jeg havde svært ved regning, matematik og fysik og aldrig haft indtryk af dygtighed. Men det skyldtes måske, at jeg i en time, hvor der var en norsk lærerinde til stede for at »høre på«, havde deklameret hele »Terje Vigen« for klassen. Det var vist over 40 strofer. Men jeg ville gerne lære udenad og havde let ved det.

I forsommeren 1911 lukkede »Dr. Starckes Skole« på grund af økonomiske vanskeligheder. Dr. Starcke gik over legepladsen, og jeg begyndte at »tude«. Han standsede og spurgte, hvad der var i vejen. Jeg ville ikke sige til ham, at jeg syntes, det var synd for ham, at skolen skulle lukke, så jeg løb ind på drengetoiletet og tudede færdig.

Efter sommerferien kom en ret stor flok af os over i »Henrik Madsens Skole«³ i I.g. Den lå lige i nærheden. Og professor Aage Friis,⁴ der var fader til min bedste ven, havde anbefalet skolen på grund af dens dygtige lærerstab, især dansk- og historielæreren Th. A. Müller.⁵ Vi fik ham i 8 timer om ugen, 4 i dansk, 3 i historie og 1 i oldtidskundskab, i alt i 3 år i gymnasiet ca. 1000 timer. De blev bestemmende for min udvikling og uddannelse. Jeg befandt mig særdeles vel i denne mere gammeldags skole.

Min fader lagde stærk vægt på den *ydre* opdragelse. Jeg husker, at jeg pludselig blev skubbet ud på gaden, da jeg gik tur med ham, og han sagde: »Er der ingen af dine såkaldte lærere, der har belært dig om, at et barn går på venstre side af en voksen mand eller en kvinde?« Jeg husker, at jeg stod flov ved siden af min fader, der sagde til min moder: »Han kan ikke tages med ud. Han spilder på dugen!« Det var rigtigt. Jeg havde siddet ved siden af ham og væltet mit vinglas, mens han, kaptajnen, sad for bordenden og ugenert konverserede på tysk og engelsk med passagererne.

Den *ydre* opdragelse går gennem hele barndommen, fortsættes i ungdommen og erstattes i årenes løb af *selvopdragelse*. Men den ledsages i

barndommen af opdragelsen til at blive et *menneske*. Her kan der ikke gives regler. De må frembringes af de forskelligartede forældrepar: frisindet eller konservativt, religiøst eller irreligiøst, strengt eller mildt, gammeldags eller moderne, ødselt eller sparsommeligt, lyst eller pligt osv.

Det afgørende er, at forældrene er *enige*. Der må være konsekvens i planen. Der kan ikke stilles det krav til forældrene, at de skal gøre vold på deres egen natur.

Det daglige samvær i hjemmet skulle gerne frembringe *gode vaner*. Der til hører at gøre sin *pligt*, opøve sin *ordenssans* og vise sin *taknemlighed* i gerningen. *Pligten* var allerede for Kant »det kategoriske imperativ«. Om dette emne talte dr. Starcke i studenterforeningen langt og dybsindigt. I den efterfølgende diskussion sagde prof. Zeuthen:⁶ »Arbejde er at gøre noget, *man ikke har lyst til*«. Almindelig tavshed, derpå klapsalver!

Selv om man behersker læsningens kunst, må man ikke undervurdere *det talte ord* eller *samtalen*. Det kan f.eks. lære eleven *skepsis*. Det gjorde Sokrates.

Jeg fik i gymnasiet en sokratisk lærer i dansk, historie og oldtidskundskab. I I g oplevede jeg, at der udspandt sig følgende samtale, da vi gennemgik den romerske kejsertid. Han: »Hvad vil Gjerløff sige?« (Han kaldte os alle ved efternavn for at undgå ordene *du* eller *De*). Jeg: »De siger, at den romerske kejsertid var en storartet tid, da pax Romana med en mere end 200-årig fred rådede over det meste af Europa«. Han: »Ja«. Jeg: »Men det svarer jo slet ikke til historiebogen. Den siger, at de fleste kejsere var nogle amoralske banditter, og de var jo enevældige«. Han (efter en lille pause): »Og hvad hedder bogens forfatter?« Jeg: »Han er en kendt radikal demokrat!« Han: »Og hvad er en radikal demokrat?« Jeg: »En mand, der mener, at *folket* skal bestemme i alle vigtige spørgsmål«. Han: »Og hvad mener han om enevælden?« Jeg: »Den kan han ikke fordrage«. Han: »Nå! Og så mener Gjerløff, at den enevældige hersker i Rom, som var herre over et verdensrige, kan forhindre byernes vækst, handelens og håndværkets trivsel, fred i 200 år, i det meste af Europa, uden at der bliver oprør. Må jeg tilråde Gjerløff ikke at blive *lettroende*, dvs. aldrig tro på en bogs lærdomme, før end han har undersøgt, hvem forfatteren er, og deraf slutter sig til de anskuelser, forfatteren fremkommer med«. – Ren sokratisk undervisning! Ren maieutisk metode!

Det er klart, at forfatterens *jeg* må tale igennem hans *bog*. Bogen udtrykker åndens magt. Den kan der »broderes« på gennem forskellige -ismer:

katolicisme, protestantisme, nationalisme osv. I vor tid »broderer« man på Karl Marx' undersøgelser: marxisme, leninisme osv. Som en regel kan det vel siges, at disse forskellige -ismer har fat i en *kant af sandheden*, men udgiver den for *hele* sandheden.

Grundtvig »broderer« ved hjælp af den nordiske gudeverden: »frihed for Loke så vel som for Thor«. Og dette kombineres med *Bibelens* – fra jødernes tro på Jahve overtagne – tro i forbindelse med den i det nye Testamente fremsatte lære om, at Jesus er Guds søn. Og derved skabes *grundtvigianismen*.

Disse menneskers *tro* på deres anskuelsers rigtighed er *religiøs*: der må kæmpes for at få det *rigtige* frem. Denne kamp føres i *sandhedens* hellige navn og kan føre store ubehageligheder for anderledes tænkende individer med sig. Men Grundtvig kan tilgives, for han var et *digterisk geni*, hvad der tjener til hans undskyldning.

For mit eget vedkommende har jeg siden min oplevelse i historietimen haft en indgroet mistanke til enhver *-isme*. Den er subjektiv, tidspræget, uimodtagelig for argumenter og derfor uærlig. Den mangler nøgternhed, fordi den ikke er baseret på ræsonnement, men på en glødende ildhu. Dertil kommer, at denne kant af sandheden ofte fremføres af begavede personer, der *føler*, at de har ret og derfor let bliver krænkede, hvis andre tvivler på deres tro på den »absolutte« sandhed.

Jeg gav engang som lærer i en III g en dansk stil for, der hed: Bør undervisningen være subjektiv eller objektiv? Der kom adskillige gode besvarelser for begge synspunkter. En holdt på, at undervisningen blev for *tør*, hvis læreren krøb i skjul. En anden sagde, at man *huskede* stoffet bedre, hvis det blev *levende* fremstillet. En tredje gjorde opmærksom på, at opgaven var *dårligt* formuleret. Der kunne kun være tale om subjektiv undervisning i samfundsfag, i historie og i dansk, kort sagt hvor der kunne være tale om meningsforskelle. I tysk kunne man ikke undgå at lære præpositionerne, og det gjaldt også naturfagene, at man holdt sig til fakta, altså objektiv undervisning; lærerens rutine var at foretrække. En fjerde mistvivlede om lærernes *retfærdighed*, hvis man havde divergerende meninger. En femte gjorde opmærksom på, at den undervisningspligtige nu hed *lærer*, men i tidligere tid *hører*. Der burde være *liv* over undervisningen – uanset fagene. En sjette havde talt med sine forældre. De havde fremhævet, at enhver form for *moraliseringen* i skolen burde forbydes. Den tilkom hjemmet.

Men jeg kunne bedst lide følgende tolkning: »En lærers dygtighed afhæn-

ger af, på hvilken måde han er i stand til at give eleverne modenhed nok, til at de selv kan drøfte problemerne ud fra deres egne anlæg. Han skal *ikke* give dem *anskuelser*«.

Ved stilgennemgangen gjorde jeg opmærksom på, at jeg nylig i II g havde haft et tilfælde af denne art, med en stil over et religiøst emne. En elev havde skrevet en meget tynd besvarelse, hvis hovedudsagn var, at »lærde mænd havde tænkt over disse ting«, og det bøjede han sig for. Han fik en dårlig karakter og spurgte: »hvorfor?« Jeg tog så hele resten af timen til at gennemgå religiøse synspunkter i de forskellige folkeslag og påviste, på hvilke måder de forskellige religioner løste problemerne og hvorfor. Da jeg var færdig, sluttede jeg med at sige til drengen: »Derfor fik du en dårlig karakter«. Han sagde ingenting, men en pige markerede og spurgte: »Hvad skal jeg så tro? Hvad tror De selv på?« Det nægtede jeg at svare på. »Det kan De ikke være bekendt!« sagde hun. »Jo«, sagde jeg, »det kan jeg godt være bekendt. Det er et strengt personligt spørgsmål, som du må afgøre med dig selv – eventuelt drøfte med dine forældre. Jeg føler ikke trang til at påvirke dig – muligvis for hele livet. Find selv ud af det!«

Min gamle dansklærer påbegyndte altid gennemgangen af et værk eller et digt med at sige: »Nå, hvad skal vi så sige om dette her?« En god begyndelse, bedre end den kunstige gennemgang af »En Tur i Natten« af Panduros novelle i »Litteraturpædagogik«.

Min egen specielle gennemgang af et digt eller et værk har sit grundlag i Vilhelm Andersens metode: gennem digterens biografi at finde forbindelse med værket eller omvendt: gennem værket at finde digterens personlighed. Vilh. Andersen havde denne metode fra Brandes. Derefter at placere værket i sin helhed i forhold til tidsånden, der rådede, da værket blev til. Det synes jeg som regel giver et modnende resultat.

F.eks. sagde jeg til eleverne i II g, at der var for mange ting at fæstne sig ved hos H.C. Andersen, så derfor ville jeg foreslå, at de fandt nogle eventyr, der omhandlede hans *religiøse indstilling*. Det gav vældig bonus, blev en kronik i Nationaltidende, citeret i Göteborgs Handels- og Sjøfartstidning, og et foredrag i radioen. – Helt anderledes forholdt det sig med min realklasses gennemgang af »Tine«, hvor jeg selv måtte gøre hele arbejdet med 2. kap.: Herman Bangs (subjektive) anskuelse af krigen i 1864 og »Danevirkenatten« med de politiske portrætter.

Desværre har jeg kun ret sjældent haft en mellemskoleklasse i dansk, og det er jeg ked af. Det var hver gang vældig morsomt. Vi fandt på mange sjove ting. Hver elev havde sin opskrivningsbog, som benyttedes på føl-

gende måde: vi fandt f.eks. *ordsammensætningen* »vind og vejr« og gav den slags sammensætninger en hel side i opskrivningsbogen med ca. 100 sammensætninger. Det blev konversationsemne ved familiernes middage, så at en elev en dag kunne citere sin fader, der havde sagt: »løgn og latin«. En anden side gik til *modsætninger*: »oppe og nede«, »hid og did« osv. *fremmedord* f.eks. *manege*, *passager* (fransk p.g.a. at *g* udtales som *sj*). Ord på *-ion*, ord på *-ør*, fransk: *inspektør*, men latin: *inspektor* osv. Jeg lavede gætteleg over elevernes efternavne: »Din fader er svensk«, »Du stammer fra Sønderjylland« (Jessen, Nissen). Ligeledes over dialekter: »I kommer fra Bornholm«. Osv.

I flere år var jeg Frederiksborg Statsskoles eneste gymnasielærer i tysk. Den gang havde også matematikerne en enkelt tysktimer hver uge i de tre gymnasieår. Den var jeg glad for. Eleverne også. Der var ingen skriftlig prøve, så man kunne slippe for grammatikterperiet og vie hele sin opmærksomhed på tekstgennemgangen. Særlig et udtog af »Faust« i III g optog i høj grad de matematiske sjæle. Hos de nysproglige havde jeg altid en lidt skranten samvittighed over, at jeg ikke terpede grammatikken tilstrækkeligt, for at snakke menneskelige problemer. De *skulle* jo skrive tysk stil til studentereksamen uden alt for mange fejl. –

Jeg har ikke haft særlig mange hold i latin ud over 4. mellemklasse. Men det er altid – mærkeligt nok – gået godt. Jeg kan ikke meget latin. Jeg var dumpet i faget til skoleembedseksamen og havde måttet tage prøven om igen sammen med hovedfaget tysk. Eksamen skulle tages i to omgange. Anden omgang var også kummerlig. Jeg husker, at professor Heiberg⁷ kom ud fra eksamenslokalet og venligt sagde: »Nu håber jeg, at vi ikke har ødelagt Deres eksamen«. Jeg svarede: »Blot jeg *består* i latin, så kan De ikke ødelægge min første karakter«. Han sagde: »De *har* bestået i latin«.

Jeg forstår ikke, hvorfor det altid gik så godt i latin. Da jeg første gang var censor i tysk til studentereksamen i Metropolitanskolen, sagde rektor Hude⁸ til mig: »Til lykke med Deres mellemskoleeksamen i latin. Lektor Boisen har fortalt mig, at det var et særlig godt hold«.

Jeg kunne ræsonnere langt mere om pædagogik. Men pladshensyn forbyder det. Jeg vil kun sige, at det er med vemod, at jeg passerer skolen efter 45 års virksomhed i den. Det har som helhed været en dejlig tid.

Noter

1. Højberg-Christensen, A.C., dr.phil. 1888-1972. Undervisningsinspektør for gymnasieskolerne 1927-58, censor i tysk.
2. Starcke, C.N. 1858-1926. Oprettede i 1899 på Frederiksberg Det danske Selskabs Skole.
3. Madsen, Henrik, 1867-1946. Rektor fra 1893-1938 ved Industriforeningens senere Henrik Madsens skole 1893. 1919 fik den navnet Skt. Jørgens Gymnasium.
4. Friis, Aage, professor, dr.phil., 1870-1949.
5. Müller, Th.A. 1865-1950. Lektor, gymnasiets konsulent for historie i undervisningsministeriet 1927-36.
6. Zeuthen, Frederik, 1888-1959. Professor, dr.pol. og økon.
7. Heiberg, J.L., 1854-1928. Dr.phil. 1879, klassisk filolog.
8. Hude, Karl. 1860-1936. Dr.phil. 1888, rektor ved Frederiksborg Statsskole 1902-1921. Fra 1921 rektor ved Metropolitanskolen.

Institut for Dansk Skolehistorie

Den vigtigste begivenhed har været Roar Skovmands afgang som professor og dermed som medarbejder. Roar Skovmand har dog indvilliget i fortsat at deltage i institutrådsmøderne, ligesom han stadig koordinerer arbejdet med biografering af skolefolk til den nye udgave af Dansk biografisk Leksikon. Konsistorium på DLH har foråret 1979 besluttet, at det ledige professorat skal knyttes til Institut for Dansk Skolehistorie.

Instituttets faste medarbejdere er p.t. mag. art. Ingrid Markussen og dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen. Som stipendiater er tilknyttet cand. mag. Hanne Engberg, der forbereder en afhandling om Christen Kold og de koldske skoler, cand. mag. Vagn Hansen, der skriver om købstadsskolens udvikling i dette århundrede, eksemplificeret bl.a. ved Esbjerg, og cand. mag. Jørgen Ask Pedersen, der studerer samspillet mellem islandsk og dansk skolevæsen i forrige århundrede. Cand. pæd. Else Karlshøj, der har haft stipendium, er – med forskningsrådsstøtte – igang med sammenskrivning af sine resultater vedrørende centralisering af skolevæsenet på landet fra 1937 til 1958. Lektor, dr. theol. K.E. Bugge deltager fortsat som rådgivende medarbejder.

Instituttets undervisning har været tredelt: Dels forskningspraktik for historiestuderende på 2. del (Skovgaard-Petersen), dels et kursus i skolens udvikling og aktuelle situation for pæd. og fagl. pæd. stud. på 2. del (Ellen Nørgaard og Ingrid Markussen), dels et kursus i studiekredsform om læseplansarbejdet 1958-75 (IM og Sk-P.) – hvortil kommer individuel vejledning af speciale- og licentiatsstuderende.

Foruden artikler i årbogen 1978 (i Festskrift til Roar Skovmand) har medarbejderne medvirket med bidrag til bogen »Skoleproblemer før og nu«, udg. 1978 under redaktion af Ingrid Markussen. Sidstnævnte har endvidere til Dansk Historielærerforenings tidsskrift *Historie* og Samtidsorientering skrevet en artikel om historieundervisningens udvikling fra folkeskole til gymnasium i dette århundrede.

Skovgaard-Petersen har publiceret artiklen »Natalie Zahle – pædagog og organisator« i Zahles Skoles jubilæumsskrift 1978, artiklen »Uddannelse for fremtiden« i *Nordisk Tidsskrift* 1979 og artiklen »Om skolen og

Københavns Universitet« i »Uddannelse« nr. 5, 1979. Hanne Engberg har tilrettelagt en udgave af Christen Kolds Smyrna-dagbog, der udkommer hos Gyldendal i efteråret 1979.

Sammen med Dansk Friskoleforening udsendte Institutet i 1977 Eilif Franks registratur: Danske Friskolearkiver 1852-1977 – i et meget begrænset oplag.

August 1979
Vagn Skovgaard-Petersen

Selskabet for Dansk Skolehistorie

holdt i 1977 sit årsmøde på Sorø Akademi den 3. december – på Holbergs fødselsdag. Fhv. undervisningsminister *Helge Larsen* talte her om Jørgen Jørgensen som skolepolitiker. Ved den efterfølgende generalforsamling udtrådte Knud Prange af styrelsen, hvor han blev afløst af friskoleleder *Eilif Frank*. Styrelsen konstituerede sig med undertegnede som formand, medens Robert Hellner, Chr. Friis Damgaard og Erik Nørr blev henholdsvis kasserer, sekretær og næstformand.

Med støtte fra Statens humanistiske Forskningsråd har Selskabet i 1978 kunnet udgive bibliografien »Vejen til Universitetet«, udarbejdet af *Jette og Ole Tuxen*. Den blev tilbudt medlemmerne til favørpris.

Årbogen 1978 udkom som Festskrift til Roar Skovmand. Selskabet modtog i den forbindelse støtte fra Dansk Friskoleforening.

Selskabet har medvirket til, at cand. mag. *Inge-Birgit Tuesen* har opnået en midlertidig ansættelse på Danmarks pædagogiske Bibliotek; hendes opgave her er at registrere og konservere skolehistorisk værdifuldt undervisningsmateriale, derunder de gamle anskuelsesmidler. Takket være en bevilling fra tipsmidlerne har dette spændende arbejde kunnet fortsætte med meget fine resultater.

I 1978 holdt Selskabet sit årsmøde den 18. november på Askov Højskole, hvor højskolen var vært. Højskolelærer *Richard Andersen* holdt foredrag om linier i Askov Højskoles historie. Ved den efterfølgende generalforsamling genvalgte styrelsen; i tilknytning til formandens beretning orienterede dr. pæd. Ellen Nørgaard om sine foreløbige undersøgelser vedr. skolevæsenet i Esbjerg i begyndelsen af dette århundrede.

Selskabets medlemmer har fået tilbud om subskription på lic. theol. *Erik Nørres* afhandling »Det højere skolevæsen og kirken. Faget religion i sidste halvdel af det 19. århundrede.«

Fra Statens humanistiske Forskningsråd har Selskabet fået et tilskud til årbogens udgivelse.

Vagn Skovgaard-Petersen

Personregister for årgang 1979

Udarbejdet af *Margit Jørgensen*, Institut for Dansk Skolehistorie

- Ahm, Jens s. 131.
Albeck, E. s. 22.
Allport, F.N. s. 123.
Andersen, Einer s. 79, 95 f., 104 f.
Andersen, H.C. s. 198.
Andersen, N.P. s. 151.
Andersen, Richard s. 203.
Andersen, Sirach s. 79, 92.
Andersen, Vilhelm s. 198.
Ankerstrøm, A. s. 177.
Arnfred, J. Th. s. 66.
Arvidsson, Stellan s. 102.
Ask Pedersen, Jørgen s. 158, 201.
Asmussen, Andreas s. 98.
- Bahnsen, C.A. s. 162.
Bak, Karl s. 172 f.
Balslev, Jens s. 32.
Bang, Cathrine Marie s. 109 f.
Bang, Herman s. 199.
Basse, Mads s. 87.
Baunsbak-Jensen, Asger s. 125 f., 134 ff.
Becker, Knuth s. 175.
Begtrup, Holger s. 109.
Bennedsen, Dorte s. 134.
Bentzen, Aage s. 166.
Berthelsen, Chr. s. 23, 47, 55, 59, 64.
Berthelsen, Ole s. 127.
Biering-Sørensen, J.E. s. 167.
Bjerregaard, Ritt s. 134, 182.
Blicher, Steen Steensen s. 156.
Bloch, Kamma s. 79.
Boisen, Hans s. 199 f.
Bomholt, Jul. s. 151.
Bording, M. s. 80, 92.
Boserup, Mogens s. 50 ff., 63 f.
Bredsdorff, Morten s. 164.
Brinch, Eigil s. 129, 140.
Bronbjerg, K.F. s. 126.
- Braac-Hansen, F. s. 78 f., 92.
Bugge, K.E. s. 21, 114, 123 f., 161, 164 ff., 201.
Bundgård, Jens A. s. 94.
Buur, Chr. s. 153.
Baarstrøm, Karl Aage s. 109.
- Chemnitz, Jens s. 66.
Christensen, Christian s. 147.
Christian IV s. 173.
Christian VIII s. 162.
Christiansen, Chr. s. 87.
- Damgaard, Chr. Friis s. 203.
Danielsen, Erik s. 79, 92.
Danker, Per s. 65.
Degnbol, Lejf s. 152.
Dewey, John s. 95.
Didriksen, K. s. 195.
- Edstam, Maja s. 94.
Eggen, Karen s. 138.
Ejler, Christian s. 171.
Engberg, Hanne s. 201 f.
Engberg-Pedersen, H. s. 173.
Engberg-Petersen, Rudolf s. 87.
Eriksen, Herluf s. 133.
- Faurskov, Bertel s. 113 f.
Feld, Laurits s. 111.
Frank, Eilif s. 202 f.
Frederiksen, Chr. s. 56.
Frederiksen, Niels s. 78.
Friis, Aage s. 195, 200.
Frisch, Hartvig s. 103.
- Gad, Finn s. 62, 64, 93.
Gam, Mikael s. 41, 44, 57 ff., 62 ff.
Gislason, Magnus s. 155 ff.

- Gjerløff, E. s. 193, 196.
 Glahn, Grethe s. 92.
 Gress, Elsa s. 147.
 Grundtvig, Cathrine Marie s. 110.
 Grundtvig, Johan s. 110.
 Grundtvig, N.F.S. s. 109 ff., 161, 178, 197.
 Gynther, Bent s. 56 f., 62, 180.
- Hald, Niels S. s. 182.
 Hall, C.C. s. 159.
 Hansen, Bodil K. s. 151 f.
 Hansen, Braae s. 96.
 Hansen, Erik Jørgen s. 131.
 Hansen, Jens s. 178.
 Hansen, Leif Chr. s. 181.
 Hansen, Vagn s. 155, 201.
 Hartelius, J. Chr. s. 151.
 Heiberg, J.L. s. 199 f.
 Hellner, Robert s. 203.
 Helveg Petersen, K. s. 141.
 Hemming, James s. 103.
 Herdal, Harald s. 175.
 Hertling, Knud s. 62.
 Hertz, Edel s. 7.
 Holberg, Ludvig s. 163.
 Holm, K.C. s. 135.
 Hude, Karl s. 199 f.
 Højberg Christensen, A.C. s. 194, 200.
 Haarder, Bertel s. 127, 135, 147.
- Jakobsen, Erhard s. 125.
 Jansen, Mogens s. 50.
 Jensen, C.P.A. s. 88, 91.
 Jensen, Hans s. 131.
 Jensen, John E. s. 39.
 Jensen, Jørgen s. 129, 134.
 Johannessen, Kaare P. s. 144.
 Johnstone, Mary A. s. 78.
 Jørgensen, A. Søgaard s. 127 f., 136.
 Jørgensen, Anker s. 134.
 Jørgensen, Harald s. 175.
 Jørgensen, Jørgen s. 180, 203.
 Jørgensen, Poul s. 145.
- Kampmann, Tage s. 179 f.
 Kaper, Ernst s. 166.
- Karlshøj, Else s. 201.
 Kjeldsen, Chr. s. 92.
 Kjær, Holger s. 157 f.
 Klafki, W. s. 167 ff.
 Koch, Bodil s. 166.
 Kold, Christen s. 201.
 Krarup, Søren s. 126.
 Krarup, Thura s. 112, 124.
 Köhler, Elsa s. 95.
- Lambertsen, Jens s. 151.
 Lange, Kristen A. s. 177.
 Larsen, Ernst s. 180.
 Larsen, Helge s. 203.
 Larsen, Michael Søgaard s. 62.
 Lehmann, Edv. s. 124.
 Lehmann, Orla s. 162.
 Leth, A.P.M. s. 178.
 Leth, Karl Frederik Steensen s. 109, 115,
 118, 123.
 Lidegaard, Mads s. 62, 68.
 Lings, Jens Kjeldgaard s. 127.
 Loft, Jens Peter s. 9.
 Loft, Johannes s. 7 ff.
 Lorenzen, Hiort s. 162.
 Lorenzen, Nis s. 162.
 Ludvigsen, Jakob s. 146.
 Lyngø, Finn s. 50 ff.
- Madsen, Henrik s. 195, 200.
 Madvig, J.N. s. 159 f.
 Maier, H.W. s. 123.
 Markussen, Ingrid s. 62, 171, 183, 201.
 Marx, Karl s. 197.
 Mathiesen, R.I. s. 79, 92.
 Monrad, D.G. s. 180.
 Müller, Th. A. s. 195, 200.
 Myrdal, Gunnar s. 169 f.
 Mønsted, K.B. s. 101.
- Nedergaard, Olaf s. 22.
 Negt, O. s. 170.
 Nellemann, Aksel s. 164.
 Nielsen, Axel s. 79, 92.
 Nielsen, N.C. s. 87.
 Nielsen, Lars, s. 177 f.

- Nielsen, Tage s. 67.
 Nielsen, Tove s. 134.
 Nilsson, Anders s. 38.
 Nissen, Gunhild s. 151 f., 175.
 Noesgaard, A. s. 79, 92.
 Normann, A.C. s. 50.
 Næss, Arne s. 169.
 Nørgaard, Ellen s. 125, 150, 175, 177, 179,
 201, 203.
 Nørr, Erik s. 159, 161, 203.
- Panduro, Leif s. 198.
 Petersen, Amdi s. 145.
 Petersen, H.C. s. 66, 70.
 Petersen, Metha s. 86.
 Petersen, Valdemar s. 154.
 Piaget, I. s. 123.
 Pontoppidan, Morten s. 166.
 Prange, Knud s. 203.
- Ramlyng, Tage s. 55, 64.
 Rasmussen, Knud s. 37, 66 f., 69.
 Ravn, L.S. s. 161, 163 f.
 Rehling, Erik s. 104.
 Reichendorff, Torben s. 126, 136.
 Rosing, Johan S. s. 101.
 Rosing, Nikolaj s. 68.
 Rosing, S. s. 104.
 Rønning, F. s. 124.
 Rørbo, V. s. 80 f.
- Salling-Olesen, Henning s. 147.
 Samuelsen, Ole s. 128.
 Sandal, Dora s. 104.
 Schmidt, Børge s. 128.
 Schmidt, Erik Ib s. 146, 148.
 Severinsen, Helge s. 147.
 Sigsgaard, Erik s. 173 f.
 Simonsen, Birgitte s. 175 ff.
 Skov-Jørgensen, I. s. 138.
 Skovgaard-Petersen, Vagn s. 21, 159, 178,
 201, 203.
- Skovmand, Roar s. 201, 203.
 Sode-Madsen, Hans s. 181.
 Stahr, Jimmy s. 141, 147.
 Starcke, C.N. s. 194 ff., 200.
 Stephansson, Stephan s. 158.
 Stougaard, Jens s. 112 ff.
 Strange, Ebba s. 147.
 Sundbo, J.P. s. 151, 154.
 Svane, H.A. s. 22.
 Syskind, Britta s. 149.
 Sødring Jensen, Sv. s. 167 ff.
 Sørensen, Eleonora s. 82.
 Sørensen, Jørgen Houmann s. 147.
 Sørensen, Preben s. 127.
- Tjørnehøj, Henning s. 136.
 Tommerup, Dorte s. 62.
 Tommerup, Jens s. 37.
 Torpe, Harald s. 180.
 Tuesen, Inge-Birgit s. 203.
 Tuxen, Jette s. 203.
 Tuxen, Ole s. 203.
- Uhrskov, Anders s. 177.
- Warburg, Margit s. 161.
 Varming, Kamma s. 77, 82.
 Wedel, P.A. s. 163.
 Winter, John s. 147.
 Winther, Chr. s. 163.
 Witt-Hansen, Viggo s. 151.
 Wivel, Ole s. 165.
 Voigt-Petersen, Holger s. 141.
 Vorbeck, Carl Frederik s. 79, 92 ff.
 Waaben, Ebba s. 149.
- Zahle, Natalie s. 194.
 Zeuthen, Frederik s. 196, 200.
- Aastrup, L. Chr. s. 78, 87.
 Aastrup, Olaf s. 77 f.

Årbog for Dansk Skolehistorie 1978 (12. årgang)

– kan købes ved henvendelse til overbibliotekar Robet Hellner, Danmarks pædagogiske Bibliotek, Lersø Park Allé 101, 2100 København Ø.

Indholdsfortegnelse

Rektor <i>Harald Torpe</i> : Roar Skovmand	7
Professor, dr. theol. <i>E. Thestrup Pedersen</i> :	
Grundtvigs betydning for den danske folkeskole	22
Lektor, dr. theol. <i>K. E. Bugge</i> : Grundtvigs bibelhistoriske sange	36
Professor, dr. theol. <i>P. G. Lindhardt</i> : »den Vartou Kjællingepræst«	54
Friskoleleder <i>Eilif Frank</i> : En vækkelse	57
Lektor, dr. pæd. <i>Vagn Skovgaard-Petersen</i> : Om undervisningens frihed	71
Universitetslektor <i>Claus Bjørn</i> : Povl Hansen, Vallekilde – historiker og højskolemand	86
Dr. pæd. <i>Ellen Nørgaard</i> : Ungdomsskolen og K. M. Klausen	103
Fhv. undervisningsminister <i>Helge Larsen</i> :	
Jørgen Jørgensen som skolepolitiker	116
Professor, dr. oecon. <i>P. Nyboe Andersen</i> : Hal Koch og Krogerup Højskole	134
Undervisningsinspektør <i>Vilhelm Nielsen</i> :	
Folkehøjskolerne 1950–1975. Rekruttering og indhold	147
Stipendiat, cand. pæd. <i>Else Karlshøj</i> : Da skolebilledet væltede	167
Programchef <i>H. Engberg-Pedersen</i> : Undervisning i radio og tv	179
Lektor, mag. art. <i>Ingrid Markussen</i> : Da Danmarks Lærerhøjskole blev højere læreanstalt	189
Professor, dr. pæd. <i>Gunhild Nissen</i> : Et »folkeligt foredrag« i 1973	209
Rektor <i>Björn Höjer</i> : Nordens folkliga akademi – 10 år	223
Forsøgsleder, mag. art. <i>Hans-Ole Hansen</i> : Roar i Lejre	235
Roar Skovmands forfatterskab. En bibliografi ved bibliotekar <i>Kirsten Skovmand</i>	254
Personregister	273